



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História

**AS MEMÓRIAS DOS JOVENS SOBRE A DITADURA CIVIL-
MILITAR E A FUNÇÃO SOCIAL DO
HISTORIADOR/PROFESSOR**

LICIA GOMES QUINAN

RIO DE JANEIRO

2016

**AS MEMÓRIAS DOS JOVENS SOBRE A DITADURA
CIVIL-MILITAR E A FUNÇÃO SOCIAL DO
HISTORIADOR/PROFESSOR**

LICIA GOMES QUINAN

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Professora Doutora Alessandra Carvalho

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Alessandra Carvalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Orientadora)

Prof. Dr^a. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr^a. Samantha Viz Quadrat

Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a Dr^a. Mônica Lima de Sousa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Q7m

Quinan, Licia (1988-).

As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador / Licia Quinan - Rio de Janeiro, 2016.

84 f.

Orientadora: Alessandra Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

1. Ensino de história. 2. Ensino da ditadura. 3. Memórias da ditadura. 4. Função social do historiador. I. Carvalho, Alessandra, orient. II. Título.

Confecção da Ficha Catalográfica: Q7m

RESUMO

O presente trabalho trata das memórias que os jovens em idade escolar têm construído sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e o papel do historiador/professor de história diante disso. Entendemos a memória como um constructo a partir das demandas do presente e fruto de intensas disputas. Sendo assim, nossa proposta é a de coletar informações a respeito das memórias que alguns alunos de ensino médio apresentam sobre o período em que o Brasil foi governado pelos militares utilizando a metodologia do grupo focal. A partir do discurso dos alunos, a proposta é estabelecer uma análise que permita compreender em que medida essas memórias se associam com a desvalorização do conceito de democracia e o desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. Finalmente, interessa-nos compreender o papel do historiador/professor no ensino da ditadura civil-militar, promovendo uma desconstrução de ideias capaz de fomentar um pensamento crítico entre os alunos que, no limite, promova a democracia e os direitos humanos como valores fundamentais ao bem da sociedade.

Palavras-chave: Memórias da ditadura; Ensino da ditadura; Função social do historiador/professor.

ABSTRACT

THE MEMORIES OF YOUNG PEOPLE ON THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP AND THE SOCIAL FUNCTION OF THE HISTORIAN / TEACHER

Licia Gomes Quinan

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Carvalho

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

The present work deals with the memories that school-age youth have built on the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985) and the role of historian / history teacher in this regard. We understand memory as a construct from the demands of the present and the result of intense disputes. Thus, our proposal is to collect information about the memories that some high school students present about the period in which Brazil was governed by the military using the methodology of the focal group. From the discourse of the students, the proposal is to establish an analysis that allows to understand to what extent these memories are associated with the devaluation of the concept of democracy and the disrespect to the fundamental rights of the human person. Finally, it is important to understand the role of the historian / teacher in the teaching of the civil-military dictatorship, promoting a deconstruction of ideas capable of fostering critical thinking among students that, in the limit, promote democracy and human rights as fundamental values to Society.

Key-words: Memories of the dictatorship; Teaching of dictatorship; Social function of historian / teacher.

Agradecimentos

Esse trabalho não se realizaria sem alguns auxílios fundamentais. Sem a confiança e o trabalho duro da minha orientadora, a professora doutora Alessandra Carvalho, eu certamente teria estagnado e desistido no meio da pesquisa.

Essenciais foram, nessa trajetória, os professores das disciplinas que cursamos, que revelaram os caminhos que seriam percorridos por mim nesse trabalho, sempre me instigando ao debate e à procura por aprofundar os estudos. Nesse momento, agradeço, em especial, às professoras Juçara Barbosa e Sônia Wanderley, que me serviram e sempre servirão de grande inspiração.

Não poderia deixar de agradecer aos companheiros dessa jornada, meus colegas de pós-graduação, que participaram de todos os momentos. Tive a sorte de construir grandes laços e em quantidade, de maneira que seria injusto citar nomes aqui, com o risco de deixar alguns de fora. A esses amigos, portanto, o meu muito obrigada pelas conversas, pelos debates enriquecedores nas aulas, pelas revisões de artigos corridas para não perder os prazos de submissão, pela companhia nas viagens a congressos e simpósios, enfim, pelo colorido especial que conferiram ao que vivi durante esse mestrado.

Falando de amigos, meu agradecimento especial fica à equipe do *Sobre História Podcast*, projeto que nasceu dentro do curso, da reunião de historiadores mestrando interessados pela questão da História Pública e das novas tecnologias. Obrigada por confiarem em mim para fazer parte desse time e me concederem a oportunidade de aprender tanto na produção de nossos programas.

Não poderia deixar de agradecer, também, aos meus familiares e amigos de longa data, por me auxiliarem, incentivarem, compreenderem as ausências e o desespero em certos momentos. Obrigada, de verdade, por viverem comigo minhas loucuras.

Agradeço ainda ao meu primo Matheus Augusto Quinan, por seu apoio profissional na diagramação e melhoria das imagens contidas no guia de atividades.

Por fim, meu agradecimento à Capes pelo financiamento desta pesquisa.

Lista de imagens

Fig. 1 – Tabela - Dados relativos a economia brasileira (1963-1975)	60
Fig. 2 – Gráfico - Distribuição da riqueza nacional/concentração da renda.....	60
Fig. 3 – Tabela – Percentagens do orçamento nacional alocadas aos ministérios da saúde e da educação nos anos 1965-1974.....	61
Fig. 4 – Gráfico – Salário mínimo real (em R\$ de 2014)	61
Fig. 5 – Charge – Memórias apagadas da ditadura.....	63
Fig. 6 – Gráficos – Posição das empreiteiras Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa e Oderbrecht durante o regime militar	65
Fig. 7 – Gráfico - Distribuição da riqueza nacional/concentração da renda.....	66
Fig. 8 – Cartaz – Terroristas procurados.....	72
Fig. 9 – Cartaz – Terroristas procurados.....	73
Fig. 10 - Layout do site do arquivo público do estado do Rio Grande de Sul	78

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 1996: 477)

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A MEMÓRIA	18
1.1 O ensino de história hoje	18
1.1.1 Presentismo e história pública.....	20
1.1.2 A justiça de transição e o ensino	23
1.2 História e Memória	28
2 – A MEMÓRIA DOS JOVENS SOBRE A DIATADURA CIVIL-MILITAR	36
2.1 A atividade de campo	38
2.1.1. O grupo focal	39
2.1.2. A aplicação da atividade	40
2.2. A fala dos jovens	42
2.2.1. O que vem à memória?	46
2.2.2. De onde vêm as informações?	48
2.2.3. Ditadura e democracia na visão dos alunos	49
3 – A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: ATIVIDADES PARA REFLEXÃO SOBRE DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS	55
3.1. Elaborando as atividades.....	58
3.1.1. Atividade 1: o conceito de democracia	59
3.1.2. Atividade 2: direitos humanos	70
3.2. Guia online de fontes e informações.....	75
3.2.1 Memórias reveladas.....	75
3.2.2. Memórias da ditadura	76
3.2.3. Memorial da Resistência de São Paulo	77
3.2.4. Arquivo público do estado do Rio Grande do Sul.....	77
3.2.5 Resistir é Preciso	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

Introdução

O tema da ditadura civil-militar no Brasil já vem fazendo parte de minha trajetória acadêmica desde a graduação, passando pela especialização e chegando, agora, ao mestrado. Assim, é preciso justificar meu interesse pelos estudos desse período de nossa história.

Por fazer parte de um passado tão recente e possuir testemunhas ainda vivas, a ditadura parece sobreviver em nossa sociedade. E talvez, mais do que isso, por diversas estruturas de seu aparato político, econômico e social ainda se fazerem tão presentes, temos a sensação de abordar um “passado que ainda não passou”. Contudo, com um olhar mais atento, é possível enxergar diversas permanências em nossa sociedade de elementos vindos de tempos bem mais remotos, não apenas do regime militar.

De qualquer maneira, o interesse sempre foi o de compreender como as pessoas sentem-se tão à vontade para dizerem-se conhecedoras e reproduzirem teses diferentes sobre o período em que o Brasil esteve sob o governo dos militares. Além disso, as opiniões vêm das mais diversas gerações: desde os que eram muito jovens no fim do regime, passando pelos que nasceram após e, até mesmo, por aqueles cujos pais não viveram o período.

No início dos estudos, me importava compreender como a imagem que se têm da ditadura foi construída. Por que, na minha visão de pesquisadora (ou de militante) uma ditadura é algo tão inaceitável e o discurso do senso comum é de que a ditadura tinha “pontos positivos”? Entendia que o próprio regime elaborou um sistema de propaganda baseado na exaltação de seus feitos e apoiado no discurso da perseguição ao comunismo e da salvação da democracia para justificar o golpe dado pelos militares. Entretanto, não conseguia compreender como esse discurso poderia alcançar e convencer aqueles que não viveram o período. Trabalhando há nove anos na educação básica, dando aula nas redes pública e privada de ensino, me deparei diversas vezes com jovens em idade escolar reproduzindo a ideia da existência de pontos “positivos” e “negativos” da ditadura.

Durante a especialização em *História do Brasil: política, sociedade economia e cultura* e, mais sistematicamente, após o início do mestrado, comecei a me dedicar aos estudos sobre memória. Ao longo do tempo, foi possível perceber que, sobretudo quando tratamos da história do tempo presente, a forma como se constrói a memória é essencial para compreender sob que ótica se enxerga determinados períodos históricos. Nesse particular, é

preciso ter claro que a memória é sempre construída a partir do presente, de suas demandas e experiências.

Ainda pensando na realidade encontrada entre os meus alunos e os de outros colegas com os quais sempre partilhei minhas inquietações – a avaliação por parte desses jovens da ditadura como “positiva em alguns pontos e negativa em outros” –, comecei a me indagar sobre a participação do historiador/professor de história nesse processo. Era importante, a partir de então, compreender como os alunos construam sua própria memória sobre os acontecimentos históricos, às vezes consonante com o posicionamento de seus professores de história e, às vezes, não.

Entendo que atualmente, vivemos em uma sociedade marcada pelo processo de globalização e pela inserção de novas tecnologias, o que permite uma circulação muito rápida de informações. Os sujeitos, nesse processo, constroem sua compreensão da história baseados nas informações que recebem tanto no espaço escolar como fora dele.

No contexto atual identifico a informação e o conhecimento como elementos decisivos para conferir empoderamento a qualquer sujeito. Como citado a frente no trabalho, “Conhecer o passado” e compreender como são construídas as memórias torna-se, também, compreender a sociedade em que vivemos e, a partir disso, construir identidade e se orientar dentro dela.

Nesse sentido, enxergamos o ensino de história como tendo uma missão importante de participar na construção de identidades, no empoderamento dos alunos, na construção da cidadania. O professor é, nesse cenário, o responsável por trabalhar a questão da história e da memória entre os jovens, participando em seu processo de construção de conhecimento, mais especificamente, construção de conhecimento histórico. Isso, inclusive, faz parte das diretrizes para o ensino de história na educação básica.

Ocorre que o processo de ensino e aprendizagem em história não é tão simples. Os estudantes assistem a filmes e programas de televisão, têm relatos de conhecidos e parentes, enfim, observam e recebem informações sobre os fatos históricos nas mais diversas mídias e no cyber espaço. É preciso ter claro que a aprendizagem histórica acontece no espaço escolar e fora dele, com um conhecimento sendo construído através da interação entre o que é abordado na escola e aquilo que se recebe nos mais diversos espaços de sociabilidade. Decorre daí nosso questionamento fundamental: qual o papel do professor de história na formação dos jovens?

Por trás dessa pergunta encontra-se o fio condutor de nossa pesquisa, uma vez que observamos – a partir do conceito de cultura histórica – que o professor não é o único responsável pela compreensão que os alunos têm da história. Entretanto, se ele não pode abarcar a totalidade dos fatores que influenciam na construção do conhecimento dos seus alunos, necessário se faz compreender de que forma pode atuar efetivamente nesse processo. É preciso promover a construção de um conhecimento crítico, capaz de consolidar valores que possibilitem a formação de cidadãos conscientes de sua sociedade, de sua inserção nela e capazes de se orientar dentro dela.

Assim, a função do historiador no ensino de história desloca-se de apenas escolar para uma função social. Aquilo que são os objetivos do ensino escolar de história transformam-se nos objetivos da construção de uma sociedade melhor.

Nosso trabalho, especificamente, analisa um momento de quebra democrática e graves violações dos direitos humanos em nosso passado recente, já que procuramos atender àquilo que já foi mencionado como inquietações que motivaram a pesquisa. Sendo assim, é preciso identificar a memória que os jovens em idade escolar têm construído sobre a ditadura civil-militar no Brasil e com base em que fontes de informação. Entendendo que toda memória é construída e a partir das demandas do presente, esse é um primeiro e importante passo para desconstruir aquilo que possivelmente sustenta os valores antidemocráticos e de não valorização dos direitos humanos na atualidade.

O presente trabalho constitui, também e, principalmente, um esforço em situar o ensino da ditadura militar como um braço da justiça de transição. O relatório final da Comissão Nacional da Verdade enfatizou, por exemplo, a importância de promover ações voltadas para a construção da memória sobre os anos ditatoriais através de atividades pedagógicas. Isso fica claro na recomendação número 16, das 29 propostas pelo relatório: “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação” (BRASIL, 214:970).

Nosso trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Ensino de história e memória*, são trabalhadas as perspectivas para o ensino de história hoje. Levamos em consideração a emergência do ensino de história como campo de pesquisa e suas especificidades. Dentre essas características, destacamos o conceito de cultura histórica para abarcar a intensidade de informações que se entrecruzam como fonte para que os jovens

construam seu conhecimento. O capítulo aborda ainda uma característica do momento contemporâneo em que a sociedade tem uma forma peculiar de lidar com o tempo através do conceito de regime presentista de historicidade (HARTOG, 2013) em sua rapidez de circulação de informações. É nesse horizonte que inserimos a quantidade de informações históricas que os jovens em idade escolar acessam cotidianamente. O historiador tem seu papel nesse mar de informações, bem como o professor de história ao lidar com esse universo em sua sala de aula. A partir disso, propomos situar o ensino de história no contexto da história pública.

Destacamos a escolha e a importância do trabalho com o tema da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) devido aos desdobramentos no presente, sobretudo no que tange à permanência de estruturas autoritárias na sociedade. Sugerimos o ensino de história como ferramenta privilegiada de desconstrução dos valores antidemocráticos e de desrespeito aos direitos humanos e o ensino da ditadura civil-militar como um braço do processo de justiça de transição, comentando sua importância num processo de transição democrática complexo como foi o caso do brasileiro.

Finalmente, esclarecemos sob que perspectivas trabalhamos com os conceitos de história e memória, visto que o historiador lida a todo momento com suas aproximações e distanciamentos e, principalmente, com sua diferenciação e aplicação.

O segundo capítulo – *a memória dos jovens sobre a ditadura civil-militar* – é o espaço em que os jovens falam. É, inicialmente, um trabalho de coleta de depoimentos de alunos do ensino médio com idade entre quinze e dezessete anos através da metodologia do grupo focal.

Para a realização de tal atividade, procuramos duas instituições de Ensino do município de Petrópolis: uma da rede privada e outra da rede pública estadual. A trajetória foi interessante, visto que esperávamos encontrar resistência por parte das direções das escolas. Entretanto fomos surpreendidos com um comportamento completamente inverso.

Outra questão interessante que envolve esse processo de escolha, é que o critério para seleção dos alunos foi o voluntariado, e apesar de algumas intercorrências em suas rotinas, os alunos se mostraram bastante interessados em participar da atividade, bem como orgulhosos de poderem manifestar sua opinião sobre qualquer que fosse o tema.

Cabe destacar que deixamos claro tanto aos diretores como aos alunos, que, apesar de gravarmos as atividades, as imagens e áudios seriam utilizados apenas para análise dos pesquisadores e não seriam divulgadas. Por essa razão, apenas alguns trechos dos depoimentos dos alunos foram transcritos, preservando suas identidades.

Apesar de alguns alunos serem identificados por nomes, não constam do trabalho seus sobrenomes, nem as instituições de ensino a que pertencem.

Os alunos foram chamados a se manifestar a partir da provocação feita por duas questões: 1) O que vem à memória quando falamos em ditadura militar? 2) De onde vocês possuem essas informações/ Onde já ouviram falar sobre o tema?

Num segundo momento, promovemos uma análise dessas memórias, cruzando-as com informações de outras pesquisas e buscando compreender de que formas elas se ancoram na visão de mundo do presente desses jovens.

Esta etapa nos permitiu analisar a questão da ditadura e da democracia na visão dos alunos. Foi a partir do material fornecido por essa análise que pensamos as carências de reflexão para promover uma ação efetiva que ressignifique o ensino da ditadura civil-militar.

Finalmente, o terceiro capítulo aborda a história na sala de aula e propõe ações que podem ser realizadas pelo professor a partir das necessidades que identificamos no capítulo anterior. Utilizamos dois eixos temáticos: democracia e direitos humanos. O capítulo apresenta algumas propostas de atividades e enfatiza o protagonismo dos alunos no trato com fontes e a reflexão sobre os citados temas. Entendemos que isso pode levar a uma aula de história baseada na desconstrução de fatores naturalizados que representam um entrave ao alcance da democracia efetiva e do respeito à inviolabilidade dos direitos da pessoa humana.

Elaboramos, ainda, um guia online, comentando alguns sítios virtuais que fornecem fontes interessantes para estudo e pesquisa de documentos que podem ser utilizados na elaboração de diversas outras atividades que intentem a reflexão sobre o tema. Consideramos importante essa indicação, visto que cada professor deve adequar atividades às necessidades e condicionantes de suas salas de aula.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA E A MEMÓRIA

1.1. O ensino de história hoje

Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias. [...] Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. [...] Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas [...]. (BRASIL, 2001: 9)

A citação acima integra as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e vem mostrar que, em novos tempos de uma sociedade globalizada – tempos esses que esclareceremos mais à frente –, informação e conhecimento passam a ser decisivos para conferir empoderamento a qualquer sujeito. E isso é apresentado nas diretrizes para a formação de professores. Tratando do nosso tema de análise específico, o ensino de história, o professor/historiador precisa ter a dimensão de sua responsabilidade na construção de identidades, no empoderamento dos seus alunos e na construção da cidadania.

Raquel Goulart Barreto, em seu artigo *Reflexões acerca de informação, conhecimento, história e ensino*, observa que

a perspectiva hegemônica – e discursivamente, ideologia é hegemonia de sentido – é a de que vivemos em um mar de informações, sejamos náufragos ou estejamos à deriva. As informações estão disponíveis, o conhecimento pode ser (re)construído a cada onda desta “democratização” sem fim [...]” (BARRETO, 2007:275)

É nesse sentido que, de início, já mencionamos uma função social do historiador, sobretudo na sala de aula de história. Ao trabalhar com uma análise histórica dos acontecimentos e, sobretudo com a construção de memória em torno desses acontecimentos, o professor é capaz de atuar no fornecimento de meios para a construção da identidade dos seus alunos. A partir disso os alunos se tornam mais capazes de se formar como cidadãos e projetar seu papel no mundo. E esse é, sem sombra de dúvidas, um serviço que o professor presta à sociedade.

Como recorte temático, trabalharemos com o ensino da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), partindo da memória que os jovens têm construído desse processo e da função do professor de história em meio a isso.

Para aprofundar essa ideia e antecipar o debate que iniciaremos em torno da questão da memória construída, vale mencionar a citação de Boaventura Souza Santos:

Um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação efetivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade, o exercício ativo da cidadania depende, mais do que nunca, da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.” (SANTOS, 1998 Apud BARRETO, 2007:275)

Trabalhar com o tema da ditadura no Brasil apresenta-se de início como um problema, visto que tratar de um período tão recente do nosso passado envolve questões da memória. Segundo Helenice Rocha,

A história existe em diferentes instâncias, independentemente da produção sobre ela. Ela existe como espaço de experiência e como campo de conhecimento sobre esse espaço. Em ambas as instâncias, em termos discursivos, a história se constitui em linguagem natural, não formalizada. Em ambas, estabelece narrativas sobre esse mundo da experiência, ao ser “narrativizada”, a história se aproxima da memória social [...] (ROCHA, 2014:38)

Especialmente para o professor de história, essa questão é delicada porque confronta aquilo que os alunos têm como memória oficial de um fato. Os estudantes assistem filmes e programas de televisão, têm relatos de conhecidos e parentes, enfim, observam e recebem informações sobre os fatos históricos nas mais diversas mídias e no cyber espaço. É necessário que o professor estabeleça a diferença entre o que é memória e o que é fazer uma análise histórica das diversas memórias que podem ser construídas sobre determinado fato.

Os alunos precisam ter a consciência, assim como a academia descobriu desde as “verdades positivistas do século XIX”, que não há uma “verdade histórica”. Tal como na academia, mas em linguagem adequada, é necessário que o jovem da educação básica perceba que existem várias *verdades* possíveis, e que elas estão em disputa. Diversos setores da sociedade querem que tal ou qual memória de um fato se torne hegemônica para atender aos seus interesses. O professor de história tem enorme responsabilidade nesse processo de preparar o aluno para estar aberto a uma consciência sobre a importância da criticidade diante de cada uma das versões que são elaboradas sobre a história e sobre a possibilidade de uma intencionalidade estar subjacente à construção de cada uma delas.

Muitos autores trabalham com o conceito de *cultura histórica* para explicar essa interação entre as diversas formas de divulgação do conhecimento histórico, dentre eles a escolar. A ideia de cultura histórica seria a de que o aluno aprende história não só na sala de aula, mas fora dela. E a interação entre essas informações que vêm do contexto escolar e extraescolar resultam na formação de um universo cultural no qual ele está imerso e a partir do qual elabora sua própria visão da história. De qualquer maneira, nos atendo ainda ao artigo de Helenice Rocha, ressaltamos as seguintes ideias:

Trabalhamos nesse texto com o pressuposto de existência de uma cultura histórica que abarca diferentes esferas de produção e usos do passado que mobilizam história e memória. Uma diversidade de manifestações e produtos, de diversos agentes, resultam dessas esferas em busca de democratização de conhecimentos históricos. (ROCHA, 2014:49).

Partindo do conceito de cultura histórica, é preciso considerar também a emergência da didática da história como um campo de pesquisa e disciplina acadêmica independentes, vinculado à área da história e não à da educação. A partir disso, pesquisadores dedicados a essa temática tomaram para si a tarefa de discutir as questões pertinentes à construção do conhecimento histórico escolar à luz da teoria da história, rejeitando o objetivo de estabelecer normas e procedimentos do “como ensinar”. Sendo assim, os debates atuais sobre o ensino de história têm sublinhado a importância de se considerar as relações com o presente e suas demandas no conhecimento histórico escolar.

Tais estudos chegaram ao Brasil, sobretudo, pelos escritos de Jörn Rüsen sobre cultura histórica e consciência histórica e ganharam força com a produção de autores como Oldimar Cardoso, Luis Fernando Cerri e Rafael Saddi, por exemplo, sendo apropriados pela maioria dos estudiosos do ensino de história. A proposta desses autores é aproximar a história acadêmica da história escolar, não entendendo que os alunos da educação básica se comportarão como pequenos historiadores, mas estimulando-os a compreender a dimensão de construção a partir do presente no ofício do historiador. As palavras de Fernando Seffner deixam uma grande pista do que ora afirmamos, em seu artigo *O que pode o ensino de história?*, quando o autor cita o uso do documento e sua finalidade na sala de aula, por exemplo:

Partimos da suposição de que o uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida. (SEFFNER, 2008:114)

Alinhavando tudo isso, defendemos que essa nova dinâmica de circulação de informações da nossa sociedade, tributária da globalização e das novas tecnologias, coloca questões ao historiador/professor de história. É necessário compreender que o aluno constrói sua compreensão da história baseado nas informações que recebe tanto no espaço escolar como fora dele. E é dever do historiador trabalhar com as mais diversas fontes históricas fornecendo elementos para que esse aluno se posicione de forma crítica diante das múltiplas possibilidades de verdade possíveis, a fim de se inserir na sociedade como cidadão e construir sua identidade.

1.1.1. Presentismo e História Pública

Ao desenvolver nosso estudo, é preciso ressaltar a existência de uma dinâmica de temporalidade bastante peculiar que caracteriza a sociedade atual. Vivemos uma era em que a relação da sociedade ocidental com o tempo é definida por uma preponderância do presente sobre o passado e o futuro. É sinal disso o que alguns autores chamam de “boom” memorial, que pode ser percebido na proliferação de museus, monumentos, comemorações, lugares de memória e na ênfase no patrimônio, por exemplo. Outra evidência é a rapidez de circulação de informações, fruto de uma intensa globalização, o que permite que o presente rapidamente “vire história”, numa tentativa de torná-lo perene. A história virou um objeto de grande consumo através de livros, filmes, revistas, entre outros produtos. Há um fetiche pelo passado e a história passa a ser produzida em larga escala por diversos profissionais que não o historiador. Jornalistas e literatos ganham o espaço da produção da história. (ALMEIDA & ROVAI, 2011)

Reinhart Koselleck, em seu livro *Futuro Passado* (KOSELLECK, 2006) e, depois, François Hartog, no seu *Regimes de Historicidade* (HARTOG, 2013), definem bem como a sociedade transita de um modelo de estudar história que era calcado no passado, tendo a famosa expressão *História Magistra Vitae* como premissa, em direção a novas formas de compreensão dos estudos históricos. Principalmente Hartog define que a modernidade traz uma nova forma de lidar com o passado, que ele chama de novo regime de historicidade, onde o olhar para o passado é para planejar o futuro. É a época das grandes utopias. Seguindo essa trilha de transformações, observamos que a contemporaneidade inaugura um modelo totalmente calcado no presente, no qual se percebe que o passado não existe, ele é construído a partir do presente, e que, portanto, não se pode esperar nada do futuro. A partir desses

autores, então, é possível entender melhor essa ideia de regime de historicidade presentista ou presentismo e de um fetichismo pela história.

Esse é o quadro que já começamos a delinear anteriormente, mas é preciso que se estabeleça uma reflexão profunda sobre as especificidades do conhecimento histórico e, sobretudo, sobre o papel do historiador diante dele. Quais distinções devem ser estabelecidas entre a produção sobre o passado oriunda de agentes midiáticos ou estatais e a que resulta do trabalho do historiador? Mais além, qual é a importância e a relevância social de estabelecer essas distinções? Em última instância, as indagações acima permitem examinar a contribuição específica do historiador para os debates que marcam os dias atuais.

Faz-se necessário retomar a discussão sobre a questão da história do tempo presente. Temas como a ditadura civil-militar no Brasil, do qual tratamos nesse trabalho, dada justamente à sua proximidade com o presente, tem uma peculiaridade: a memória ocupa um lugar de extrema importância na condução de seus estudos, seja através da grande imprensa, filmes, revistas, seja de depoimentos. É necessário compreender que as fontes que informam sobre os acontecimentos chegam, na maioria das vezes, via aqueles que viveram ou noticiaram o processo:

Nesse movimento, seus produtores são ao mesmo tempo testemunhas e formuladores de explicações sobre os eventos; narram e explicam e, dessa forma, o significam. Transitam entre uma estrutura conformativa que os antecede, que é posta pelo lugar de onde falam, pois necessitam se enquadrar em determinados agenciamentos escriturários, sociais e ideológicos, mas, por outro lado, partilham também da condição do momento do qual falam. (MENESES, 2014:236)

Meneses indica que, além da operação historiográfica, há uma “operação midiográfica” que se efetivará em duas fases intercambiáveis, porém distintas: a escritura dos eventos na cena pública e a inscrição desses eventos como marco emblemático para uma sociedade (MENESES, 2014:234). A autora cita ainda que os anos de ditadura civil-militar, noticiados diariamente, se apresentam como

evento memorial, elaborado em narrativas ~~de~~ insistentes de “revisão”, “reflexão”, “reavaliação” do passado. Mas também é acontecimento histórico historiográfico na medida em que, a partir de um dado momento, tornou-se objeto de reflexão na produção acadêmica nas últimas décadas do século XX. (MENESES, 2014:237)

Todo o processo que deve ser examinado cuidadosamente pelo historiador ocorre quando aquilo que era produto midiático torna-se “fato histórico”. Se já se produz um significado ao se produzir a fonte, outro ainda é produzido ao se analisá-la. Tornamos a

ênfatizar: “Elementos simbólicos são colocados em ação tanto no momento da escritura do novo evento na cena pública, como em sua inscrição no tempo.” (MENESES, 2014: 240).

Ainda assim, é necessário lembrar que a escolha do que vai ser transformado em história, aquilo que vai ser lembrado como marco memorial, não é ingênua e nem despreziosa. Repetimos aqui a ideia de que toda memória é marcada por lembranças e esquecimentos seletivos.

As principais críticas ao estudo da história do tempo presente são concernentes ao fato de que o historiador não teria o necessário distanciamento do objeto. Dessa maneira, ocorreria o risco de ser capturado pelas posições sociais e ideológicas daqueles que produzem as fontes. Contudo, entendemos que as teias da intencionalidade não são privilégio das fontes relacionadas à história do tempo presente. Ao superar o positivismo e a ideia de verdade, qualquer tempo histórico que seja estudado deve ter suas fontes e sujeitos históricos compreendidos em sua historicidade. A grande questão com a qual concluímos essa ideia é que contextos mais distantes muitas vezes apresentam consolidada determinada versão hegemônica dos fatos, enquanto as memórias do tempo presente ainda estão em disputa e, muitas vezes, disputas bastante inflamadas.

Não se pretende chegar a conclusões finais frente a um tema tão complexo, que já suscitou tantos trabalhos importantes na historiografia. A proposta é uma reflexão sobre a função social do historiador nesse contexto. Na realidade, pode-se entender que essa função está diretamente relacionada à questão da História Pública.

Dentro do campo da “história pública”, incluem-se as iniciativas que visam a difundir o conhecimento histórico ao chamado grande público, dos não iniciados na história. Parte-se do princípio de que a história não é aprendida e assimilada somente por meio da educação formal ou escolar, mas nas mais diversas instâncias de sociabilidade. (CERRI, 2010) Assim, trata-se da emergência de um espaço especial para a divulgação da história, mais do que a simples publicização de um conhecimento organizado e sistematizado pela ciência, mas como organização e mediação de conhecimentos com linguagem simples, acessíveis a todos, mesmo os não iniciados. A questão não é a eliminação da história ciência e a diminuição de sua importância e, sim, pensar o historiador como alguém que produz para um público amplo, não acadêmico, sob a perspectiva de um despertar para a compreensão. (ALMEIDA & ROVAI, 2011)

Cabe compreender que o fazer história não é mais trabalho exclusivo do historiador, fazendo emergir a ideia de circularidade na produção do conhecimento histórico. Poderíamos nos perguntar. Trocando em miúdos, qualquer sujeito produz conhecimento histórico a partir das informações que possui. O que cabe ao historiador é trazer sua chancela para esse conhecimento produzido a partir da dimensão crítica, inserindo mesmo a ideia da criticidade sobre a veracidade das fontes e, principalmente, sobre a intencionalidade por detrás de cada fonte. Cabe, enfim, ao historiador, preparar cada sujeito para historicizar uma fonte, dentro das suas possibilidades como leigo. E a sala de aula de história é espaço privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho.

Como já viemos desenvolvendo, o historiador precisa compreender que não está sozinho na produção do conhecimento histórico e na atribuição de significados. Ele deve levar em conta as demandas da sociedade na qual está inserido. Acreditamos que a História Pública tem como uma de suas dimensões mais importantes a história ensinada na educação básica e que, nesse campo, a função social do historiador adquire uma dimensão ainda mais relevante.

Focalizando nossa questão de pesquisa, o que se coloca é que, identificando a memória que os jovens constroem sobre determinado tema a ser abordado, o historiador/professor possa perceber como essa memória foi construída e a partir de quais fontes de informação. Diante disso, que ele possa sensibilizar seus alunos com a perspectiva de que há várias verdades possíveis, de que as memórias são produzidas a partir do presente e de que participam de processos de disputa. No caso específico em que trabalhamos, com um momento de quebra democrática e graves violações dos direitos humanos em nosso passado recente, analisar essa memória e promover essa sensibilização é um primeiro e importante passo para desconstruir aquilo que possivelmente possa sustentar valores antidemocráticos e de não valorização dos direitos humanos.

1.1.2. A justiça de transição e o ensino

Como já mencionamos, o tema da ditadura civil-militar tem alcançado grande repercussão em diferentes espaços sociais, como os meios de comunicação e a pesquisa universitária. Ao mesmo tempo e impulsionando parte da produção midiática e acadêmica, importantes políticas referentes à justiça de transição¹ foram implementadas por instâncias

¹ Segundo Renan Honório Quinalha, justiça de transição seria o termo concebido pela Ciência Política e pelo Direito Internacional que envolve todas as medidas políticas e jurídicas tomadas durante o período de troca de um regime autoritário e ditatorial para um regime democrático. Cf: QUINALHA, Renan Honório. Justiça de

governamentais nos níveis federal, estadual e municipal. Entre essas iniciativas públicas, está a Comissão Nacional da Verdade (CNV)², responsável por apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Segundo seu relatório final,

a CNV, ao examinar o cenário de graves violações de direitos humanos correspondente ao período por ela investigado, pôde constatar que ele persiste nos dias atuais. Embora não ocorra mais em um contexto de repressão política – como ocorreu na ditadura militar –, a prática de detenções ilegais e arbitrárias, tortura, execuções, desaparecimentos forçados e mesmo ocultação de cadáveres não é estranha à realidade brasileira contemporânea. Relativamente à atuação dos órgãos de segurança pública, multiplicam-se, por exemplo, as denúncias de tortura, o que levou à recente aprovação da Lei nº 12.847/2013, destinada justamente à implementação de medidas para prevenção e combate a esse tipo de crime. É entendimento da CNV que esse quadro resulta em grande parte do fato de que o cometimento de graves violações de direitos humanos verificado no passado não foi adequadamente denunciado, nem seus autores responsabilizados, criando-se as condições para sua perpetuação. [...] Levando em conta as conclusões acima expostas e com o intuito de prevenir graves violações de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover o aprofundamento do Estado democrático de direito a CNV recomenda a adoção de um conjunto de [...] medidas [...] (BRASIL, 22014:964)

Dentre os objetivos principais da CNV, figuram os de publicizar as torturas sofridas por perseguidos políticos, trabalhar na busca de informações sobre desaparecidos durante o período, num esforço conjunto com as famílias, e, principalmente, dialogar com o Estado afim de que ele reconheça sua responsabilidade nas graves violações dos direitos humanos durante o período ditatorial. Com a instauração da comissão, o Brasil entrou no rol das dezenas de países que, durante o processo de justiça de transição, utilizaram as comissões da verdade para lidar com o legado deixado por esse doloroso processo arquitetado pelo próprio Estado, com o apoio de diversos setores da sociedade civil. (DREIFUS, 1987).

É interessante observar que a CNV “ampliou a agenda por memória, verdade e justiça no interior da sociedade, buscando alcançar, especialmente, os oitenta por cento da população que nasceram depois do golpe militar” (BRASIL, 2014: 28). O relatório final enfatizou, ainda, a importância de promover ações voltadas para a construção da memória sobre os anos ditatoriais através de atividades pedagógicas. Isso fica claro na recomendação número 16, das 29 propostas pelo relatório: “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação” (BRASIL, 214:970)

Tanto destaque em torno do tema mostra uma preocupação de setores da sociedade ligados às vítimas e das novas gerações de universitários preocupados com a “apatia,

² A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. Em dezembro de 2013, o mandato da CNV foi prorrogado até dezembro de 2014 pela medida provisória nº 632.

desconhecimento ou alienação de boa parte da sociedade brasileira” (PADRÓS; GASPAROTTO, 2010) em relação aos ocorridos durante o regime militar e seus desdobramentos, tanto nos campos financeiro e social como, e principalmente, no que tange às perseguições e punições impetradas contra a resistência. Segundo Padrós e Gasparotto:

É no sentido de reverter esse desconhecimento, que afeta especialmente as gerações mais jovens, que a escola ganha maior importância estratégica, enquanto local privilegiado para compensar e, talvez, reverter esse quadro geral ainda predominante. (PADRÓS; GASPAROTTO, 2010:1)

Um volume intenso de informações, disputas memoriais em torno do que foi a ditadura civil-militar no Brasil, depoimentos de familiares e conhecidos (já que tratamos da história recente de nosso país), circulam pela sociedade através da grande mídia, do cinema, das novas mídias sociais, entre outros veículos de difusão de informações. Eis um momento onde o historiador é fundamental: a compreensão desse emaranhado de memória. Para Carvalho,

nesse processo não só o historiador, mas também o professor de história da educação básica, no espaço escolar, é instado a responder e se posicionar diante de variados questionamentos. Em alguns momentos os alunos demandam informações e explicações; em outros, esperam que o professor enuncie a “verdade” em meio a conflitantes histórias advindas de diferentes fontes como sites de internet, filmes, programas de TV ou conversas com familiares. [...] (CARVALHO, 2014)

Diante do exposto, consideramos ser de extrema importância uma reflexão sobre o ensino da ditadura civil-militar no Brasil. É preciso avaliar de que maneira ele está relacionado com a construção da memória do período. A proposta aqui apresentada é uma tentativa de examinar de que maneira é feita a construção da memória da ditadura e como o conhecimento histórico pode e deve problematizar isso.

É de suma importância perceber que a condição do jovem e da escola é ainda específica na atualidade. A escola não é o único espaço de produção de memória (ou se percebe que ela nunca foi). Como lembra Juarez Dayrell,

apesar de ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, a escola perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações. (Dubet, 2006). No caso dos jovens, por exemplo, eles criam modelos próprios de socialização baseados nas relações de amizade, nos espaços intersticiais, fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens. (DAYRELL, 2007:1117/8)

É inegável que a temática da ditadura civil-militar tem ganhado enorme destaque, sobretudo após a finalização dos trabalhos da já mencionada Comissão Nacional da Verdade, ao se constatar a permanência de práticas institucionais autoritárias e de silenciamentos

decorrentes do processo de transição democrática, que, embora atenda às pressões da militância dos familiares e amigos de vítimas da ditadura no sentido dessa constatação, não contemplava, naquele momento, ideias de reparação e acesso à verdade.³ A partir disso, mais que lidar com as memórias, cabe ao historiador lidar com a memória histórica que é construída.

——— Os valores que sustentaram a ditadura, parecem perdurar. A visão de que o Estado pode usar de força policial ou militar para proteger seus cidadãos de si mesmos, fortalecendo a ideia de que há inimigos dentro do próprio povo que precisam ser combatidos, é um exemplo disso. Essa ideia caminha totalmente na contramão do respeito aos direitos humanos, mas, ainda assim, é aceita como razoável e muitas vezes corroborada por grande parcela da população, o que fica claro quando se ouve, por exemplo, que “bandido bom é bandido morto”. Possivelmente, isso ocorre porque a memória histórica que se tem construído da ditadura militar no Brasil não é contemplada pelo dever de

identificar nas entranhas do Estado o tipo de ordem jurídica e política capaz de instrumentalizar os homens para transformá-los em máquinas de destruição dos seus semelhantes, fazendo-os retroceder ao estágio de uma sociedade sem contrato e de transformação de um legítimo monopólio do uso da força pelo Estado (conquista da modernidade democrática) em um monopólio da destruição de direitos, de regulação burocrática para a repressão instrumental e para a dominação pela coerção. (GENRO; ABRAÃO, 2010:20)

É preciso analisar a construção da memória sobre a ditadura no Brasil e, no limite, promover reflexões que possibilitem uma reconstrução dessa memória, no sentido de seu questionamento. E isso se faz necessário sob pena de nunca se atingir a consolidação da democracia em nosso país, e, mais ainda, de nos mantermos, como observa Renan Honório Quinalha, marcados pelo signo da violência nos mais diversos âmbitos da vida social, porque nossa memória histórica teria como naturalizados elementos de coerção, autoritarismo e repressão. (QUINALHA, 2013)

Por certo é difícil, senão impossível, definir com precisão o quanto a experiência social de regimes autoritários do passado se presentifica de modo a obstaculizar, ainda hoje, a melhora na qualidade da democracia nesses países. [...]. Contudo, é forçoso admitir que o presente dessas nações ainda se apresenta bastante marcado pelo signo da violência, nos mais diversos âmbitos da vida social e não apenas na relação do Estado com a sociedade civil. Um dos exemplos mais notórios é o *modus operandi* e as torturas praticadas pelas polícias brasileiras, mas não se pode olvidar das microrrelações de autoritarismo imersas no cotidiano, que perpetuam violações sistemáticas aos direitos fundamentais de diversas minorias. (QUINALHA, 2013:133)

³ Vale ressaltar que o processo de transição democrática no Brasil se deu não por uma transformação da sociedade, mas por uma “conciliação pelo alto” entre os setores da burguesia que já ocupavam o poder e os militares. Cf. FERNANDES, 1986

O papel de garantir a consolidação democrática e a superação desses “entraves” herdados da experiência de autoritarismo ficaria a cargo da Justiça de Transição, que segundo Ruti Teitel, pode ser “definida como uma concepção de justiça associada a períodos de mudança política, caracterizada por respostas legais para confrontar abusos dos regimes repressivos anteriores.” (TEITEL, 2013:134) Seguindo os caminhos da justiça de transição, ficam estabelecidos alguns direitos das vítimas de graves violações durante o regime autoritário, bem como os deveres de reparação por parte do Estado. Cabe ressaltar que a dimensão da reparação é parte essencial da ideia de justiça de transição.

Quinalha identifica alguns eixos principais em torno dos quais se articulariam esses direitos das vítimas dos regimes. O objetivo aqui é conferir destaque a alguns desses eixos, que dizem respeito, respectivamente, ao direito à reparação, à memória e à verdade. Isso afeta, sobretudo, as gerações mais jovens e é exatamente nesse ponto que a escola atinge a máxima importância. Como entender o ensino de história envolvido nesse processo de disputa pela construção da memória sobre a ditadura militar, sendo esse processo tão importante para a sociedade como um todo e tão complexo de ser tratado com a juventude?

É preciso perceber o que Dayrell chama de espaços intersticiais, concomitância de outros veículos de informação com o ensino da ditadura na educação básica ou, ainda, a aproximação proposta entre a construção do conhecimento histórico na sala de aula e a construção da memória histórica da ditadura que se dá nas outras instâncias de sociabilidade. Para trazer luz a essa questão, consideramos a ideia de Luis Fernando Cerri, em seu artigo *Didática da história: uma leitura sobre a História na prática*, que entende que a história escolar, ou como ele mesmo prefere chamar, formal, está intimamente relacionada ao conhecimento que advém de outros espaços, não formais. A aprendizagem histórica das pessoas tem muito a ver com uma interação entre o conhecimento histórico que se constrói na sala de aula e a memória histórica que é construída constantemente nos mais diversos espaços de sociabilidade.

Já de saída definimos que não podemos falar mais em ensino escolar de História como uma variável independente e capaz de equacionar sozinha a questão das aprendizagens históricas. A história não-escolar, não-formal, é um fator no centro das preocupações e análises, se não queremos continuar num esforço inócuo de entender e intervir no que vemos e ouvimos. (CERRI, 2010:267)

Diante do exposto, consideramos ser de extrema importância uma reflexão sobre o ensino da ditadura civil-militar no Brasil e avaliar de que maneira ele está relacionado com a

construção da memória do período. Em suma, 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.

1.2. História e memória

Josep Fontana apresenta a ideia de que toda análise do passado está calcada em um projeto social de presente/futuro. (FONTANA, 1998) O mesmo autor, em sua obra *História dos homens*, dedica importante espaço à questão das “guerras da história”, às rivalidades e disputas pelos usos do passado. (FONTANA, 2004) Fica claro, a partir dessas observações, que o conhecimento do passado é uma construção, e uma construção do presente - as demandas do presente e suas disputas orientam o “olhar para o passado”.

Seguindo essa trilha, mais que lidar com a memória, cabe ao historiador lidar com a forma como a memória é construída na sociedade. Segundo Paul Ricoeur⁴, a memória histórica seria o que qualifica algo para um grupo ou sujeito, ainda que ele(s) não tenha(m) vivido, ou seja, a memória “oficial” de um fato para sujeitos, comunidades ou para toda uma sociedade. Entretanto, discutiremos esse conceito melhor mais à frente. Vale lembrar que a memória é marcada por lembranças e esquecimentos seletivos e, por isso, fruto de intensas disputas em seu processo de construção.

Diante de tudo isso, procuraremos explicar melhor essa relação do historiador com a memória a partir da observação mais detalhada do que constitui a memória e do que a diferencia da história.

Nosso interesse aqui é falar especificamente da memória que os jovens em idade escolar têm construído da ditadura civil-militar no Brasil. É preciso focar na função do historiador diante desse processo específico. O historiador, como professor, precisa se comportar como agente presente no processo de construção de memória por parte dos alunos de maneira a promover neles a consciência de que a memória é algo construído, alvo de disputas entre setores com interesses diferentes e que, portanto, precisa, muitas vezes passar por um processo crítico de desconstrução. Para caminhar com nossas reflexões, no entanto, se

⁴ Observação do pensamento de Ricoeur a partir da leitura de RÜSEN, 2010.

faz necessário deixar claro sob que definição(ões) de memória seguiremos nossa trilha. É importante que não restem dúvidas acerca de nossa compreensão do caráter construído e não essencial da memória.

Segundo Michael Pollak, em seu artigo *Memória e Identidade Social*, algumas designações que se referem a determinados períodos históricos estão bem mais ligadas aos chamados fatos de memória do que a acontecimentos ou fatos históricos pura e simplesmente. Essa visão dos fatos históricos como relatos puros e simples do que ocorreu é uma compreensão cara à história factual, tributária do positivismo. O autor utiliza o exemplo do uso do termo “anos sombrios” ao se falar do período de Vichy, na França. A expressão parece habitar a memória de todos, tornando-se um conceito intrínseco ao fato, não questionado. Podemos transportar essa ideia para os chamados “anos de chumbo” no Brasil, por exemplo, fazendo alusão ao período considerado de maior recrudescimento do autoritarismo durante o regime civil-militar. Nas palavras de Pollack, “[...] essas expressões remetem mais a noções de memória, ou seja, percepções da realidade, do que à factualidade positivista subjacente a tais percepções.” (POLLAK, 1992:201)

É de suma importância marcar, nesse caminho que estamos percorrendo para compreender a construção da memória, que ela não deve ser entendida como um fenômeno puramente individual, ligado apenas às lembranças pessoais e a forma como elas são organizadas. A memória precisa ser entendida como algo coletivo e social. Essa perspectiva é defendida por Halbwachs, da seguinte maneira:

Admitamos [...] que as lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memória individuais e coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memória. (HALBWACHS, 2003:71)

Esse trecho de Halbwachs começa a ilustrar a ideia de um caráter coletivo da memória, mas é insuficiente para nos fazer compreender a inserção do indivíduo nesse processo e suas implicações. Apenas admitir a existência de uma memória coletiva não possibilita compreender como o indivíduo participa dela. O autor continua sua reflexão sobre essa diferenciação considerando o seguinte: o indivíduo teria uma memória individual, capaz de se bastar, mas criaria um ambiente externo artificial que o envolve, com um tempo, um espaço e uma história coletiva. Nesse contexto externo, seriam criadas suas impressões, e, na interação com o outro, em busca de aceitação, pertencimento ou convencimento, o indivíduo

poderia até mesmo deixar de ser quem é por uns instantes, para depois retornar a si mesmo com os pontos de referência que traz prontos de fora. Para ele,

se pela memória somos remetidos ao contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição a lembrança se distinguiria dessas ideias mais ou menos precisas que a nossa reflexão, auxiliada por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido nosso passado. Não obstante, ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Assim, podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado, é bem maior do que podemos imaginar. Isso, porque desde a infância, no contato com os adultos, adquirimos muitos meios de encontrar e reconhecer muitas lembranças que, sem isso, teríamos esquecido rapidamente, em sua totalidade ou em parte. (HALBWACHS, 2003: 91)

Assim, apenas é possível falar em uma interação entre as lembranças do que vivemos e aquilo que é possível lembrar com a ajuda do testemunho dos outros. A memória coletiva só existe, sobrevive e influencia na seleção de lembranças e reflexões que cada indivíduo faz do seu passado quando é relevante para si ou seu grupo, do ponto de vista do presente. Em suma, o que há de “social ou histórico” na memória do passado do próprio indivíduo é sim, maior do que podemos imaginar, mas está relacionado ao quão significativo vem a ser para ele. Explicando melhor, o indivíduo tende a enxergar como história aquelas construções memoriais que lhes dão a sensação de pertencimento. E tende a dar maior ou menor peso a questões do passado que atendam às demandas da sua experiência no presente ou do presente de seus grupos mais próximos, aos quais se sinta pertencendo.

Podemos dizer, então, que a memória se constitui, primeiramente, por acontecimentos vividos pessoalmente e, em segundo lugar, pelos acontecimentos que Pollak define como vividos “por tabela”, ou seja, pelo grupo ou coletividade ao qual a pessoa se sente pertencendo, como definido a seguir:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se sintam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK. 1992: 201)

Nesse processo são arrolados personagens e lugares, os chamados lugares de memória – lugares de comemoração, monumentos etc. – que orientam a organização da memória, mostrando que ela não é apenas uma referência às experiências da vida física de determinado sujeito ou das lembranças das experiências de um grupo (NORA, 1993). É necessário

enxergar a memória como algo que sofre influência do momento em que está sendo expressada, ou seja o momento presente. Mais do que isso, podemos dizer que as preocupações do presente exercem influência sobre a estruturação das memórias, sejam individuais ou coletivas. Sendo assim, ainda nos valendo da análise de Pollak, entendemos que “esse último elemento da memória – a sua organização em função das preocupações e políticas do momento – mostra que a memória é um fenômeno construído.” (POLLAK, 1992: 204). Avançando nesse raciocínio, é possível afirmar que a memória, seja ela de natureza individual ou coletiva, é seletiva.

Um último elemento que não podemos deixar de considerar para definir os contornos que desejamos dar ao conceito de memória para esse trabalho é que, além disso, ela mantém estreita ligação com a ideia de identidade. Se a memória está ligada à identidade, está ligada à imagem que um indivíduo tem de si, para si e para os outros. Nesse caso, a identidade é negociada, bem como a memória pode perfeitamente ser negociada, não sendo, portanto, um fenômeno passível de ser compreendido como essência de uma pessoa ou um grupo. Dessa maneira, a memória está em constante disputa. Como aponta Pollak, “memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos diversos.” (POLLAK, 1992: 205).

Se entendermos, finalmente, que a memória se justifica a partir do presente, sobretudo no que tange à questão da formação e conformação da identidade, passamos a concebê-la como um conjunto de lembranças motivadas pelos apelos do presente, onde alguns elementos são buscados no passado, outros são seletivamente esquecidos. Assim é forjada a imagem que determinado grupo tem construído e exibido de si no presente em conexão com seu passado, amenizando as possíveis contradições decorrentes desse processo. Como sublinha Motta,

quando falamos de grupos sociais, devemos estar cientes de que existem projetos de esquecimentos, coisas e fatos não devem ser lembrados, sob pena de ser ameaçada a unidade do grupo, questionada sua identidade, fragilizando e/ou colocando em questão o interesse comum. (MOTTA, 2003: 186)

Segundo Ricoeur, a ideia de memória coletiva é o que possibilita o trabalho da história com a memória, pois “[...] a história só pode pretender escorar, corrigir, criticar, ou até mesmo incluir a memória enquanto memória coletiva.” (RICOEUR, 2007: 130). Dessa maneira, é possível compreender uma distinção entre história e memória, mas ainda é preciso entender de que maneira a memória se aproxima e se diferencia da história (porque memória não é história) e como uma se configura para a outra como questão a ser trabalhada. É aqui

que encontramos alguns problemas com a expressão *memória histórica*, de Ricoeur, mencionada anteriormente.

Para Halbwachs,

a memória coletiva não se confunde com a história e [...] a expressão memória histórica não é muito feliz, pois associa dois termos que se opõem em mais de um ponto. A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. Em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. (HALBWACHS, 2003: 100/01)

Para começarmos a estabelecer diferenciações, precisamos compreender que existe uma multiplicidade de memórias. É preciso ficar claro que as lembranças são selecionadas e surgem com base nas demandas do presente. Quem lembra, lembra um fato e não outro e tem um porquê para isso. Além disso, algo que é lembrado num tempo pode ser lembrado mais à frente de uma forma diferente ou mesmo ser esquecido, enquanto algo que era esquecido pode passar a ser lembrado com suma importância.

Desde o início desse capítulo, vem se desenrolando uma questão importante em torno da memória, que nesse momento

se explicita nestas duas perguntas: se aceitarmos que há sempre um jogo de embates de memórias, qual seria o papel do historiador e do seu ofício – a história? Restaria-nos apenas levantar as memórias, mesmo que pensadas no plural, reconhecendo a impossibilidade de se chegar às evidências do acontecido? (MOTTA, 2003: 181)

Ao contrário do que se difunde no senso comum, a história e a memória, ou melhor, as memórias, têm que ter algo de específico que as distingam, não sendo apenas a primeira uma mera identificação do arranjo das últimas. Apenas qualificar as memórias como a ligação que estabelecemos com o passado a partir do presente e a história como o posicionamento crítico diante delas não é suficiente. É importante avançar na reflexão das distinções entre a história e a memória. Observe-se, então, esse trecho de Motta:

A história seria, então, uma operação intelectual que, ao criticar as fontes e reconstruí-las à luz de uma teoria, realiza uma interpretação do passado, na qual não só a noção de um consenso é importante, mas também a noção do conflito o é. Nesse sentido, ela não nos serve para glorificarmos o passado. O que ela realiza é, na maioria das vezes a deslegitimação de um passado construído pela memória. (MOTTA, 2003: 183)

Seguir esse pensamento nos coloca diante de mais uma necessidade de definição: que seriam as memórias nesse contexto em que a história tem a missão de legitimar ou

deslegitimar aquilo que elas constroem. Para Motta, as memórias funcionam como as fontes históricas que nos permitem saber o que tem sido lembrado pelos grupos sociais e constituem alguma expressão dos fenômenos históricos. Vale ainda pensar que, apesar de a história realizar “na maioria das vezes a deslegitimação de um passado construído pela memória”, como dito no último trecho citado, fazer história passa também por compreender os elementos constitutivos da memória e aquilo que está em disputa em sua confecção.

O historiador, diante disso, passa a ter que trabalhar com o aspecto flutuante da memória e, como dito anteriormente, na maioria das vezes, se dedicando a “deslegitimar um passado construído pela memória”. Nos casos em que determinada memória é construída como intuito de legitimar um projeto de governo ou de nação, por exemplo, o caráter intencional pode ser mais facilmente percebido. O mesmo ocorre nos momentos em que grupos sociais que ocupam a posição de minorias políticas no presente buscam resgatar os fatos sobre si que foram silenciados na história pelos grupos dominantes, também deixando interesses do presente em evidência.

A questão se torna mais sutil quando falamos de disputas ocorridas no cotidiano, a respeito de valores enraizados no interior da sociedade que originam microrrelações de autoritarismo, como o machismo, por exemplo. Ocorre que muitas vezes esse trabalho de legitimação de memórias como história é feito pelos próprios historiadores, aqueles que deveriam se dedicar à contramão do processo. Ou seja, muitas vezes os historiadores servem a determinado lado nas disputas de memória.

Analisando toda essa dinâmica, é possível falar num trabalho de atribuição de “sentido ao passado”. O trecho do capítulo de mesmo nome da obra *Sobre História*, de Eric Hobsbawm, deixa bem claro esse movimento de atribuição de sentido:

A atração do passado como continuidade e tradição, como “nossos antepassados”, é forte. Mesmo o padrão do turismo presta testemunho disso. Nossa simpatia espontânea pelo sentimento não deve, porém, nos levar a negligenciar a dificuldade de descobrir por que isso deve ser assim. Essa dificuldade naturalmente é muito menor no caso de uma forma mais familiar de genealogia, aquela que busca sustentar uma autoestima incerta. Os novos burgueses buscam pedigrees, as novas nações ou movimento anexam à sua história exemplos de grandeza e realização passadas na razão direta do que sentem estar falando dessas coisas em seu passado real – quer esse sentimento seja ou não justificado. (HOBSBAWM, 2013:39)

Ainda com base no pensamento de Pollak observamos que muitas vezes os historiadores fazem um *trabalho de enquadramento da memória* – em que a ciência histórica aparece com a tarefa de unificação nacional, ou unificação identitária – e um *trabalho da*

própria memória em si (POLLAK, 1992), onde a memória é rearrumada para a manutenção de uma coerência ao longo do tempo, suavizando os conflitos.

A cada momento em que ocorre uma reorganização, a cada reorientação ideológica que é dada à memória, reescreve-se a história. São momentos de cisão, de criação e recriação de memórias. Pollak chama de conjunturas ou períodos calmos, os momentos em que a memória e a identidade estão suficientemente instituídas, suficientemente amarradas. Nesses momentos, os questionamentos vindos de grupos externos e os problemas colocados pelos outros não chegam a representar uma ameaça ao grupo dominante do ponto de vista do status quo, nem no nível da identidade coletiva ou da identidade individual. Vale observar que “há um preço a ser pago, em termos de investimento e de risco, na hora da mudança e da rearrumação da memória.” (POLLAK, 1993: 206/7)

Nesse contexto, deve ser função indispensável do historiador identificar os interesses em disputa por parte dos diversos grupos sociais quando entram no enfrentamento pelo sentido que se quer atribuir ao passado. “[...] a hegemonia de uma forma (mudança histórica) não exclui a persistência, em diferentes meios e circunstâncias, de outras formas de sentido do passado.” (HOBSBAWN, 2013: 42)

Faz parte da citada tarefa entender os possíveis interesses por trás do esquecimento de determinadas memórias (daquilo que Motta chama de *amnésia social*): que sujeitos querem que se esqueça, o que se quer que seja esquecido e com que objetivos, não deixando de observar o contexto social em que as memórias são construídas e a amnésia ocorre, indissociavelmente. (MOTTA, 2003)

Se uma das principais funções da história é, então, estabelecer uma análise que deslegitime as memórias, se desvencilhar de uma memória consagrada por determinado grupo requer um posicionamento crítico e um distanciamento que nos permita contrapô-la a outras análises historiográficas. Como Motta chama a atenção,

o confronto entre história e memória muitas vezes revela novas possibilidades de pesquisas, trazendo para a luz do dia embates e lutas, antes esquecidos no processo de constituição da memória nacional. Afinal, somos ou não identificados como “os guardiões de fatos incômodos”, os que retiram do armário os esqueletos da memória social? (MOTTA, 2003: 195)

O grande enfrentamento do historiador diante do que é silenciado é se deparar com o fato de que essas memórias muitas vezes não querem ser lembradas. Os sujeitos, muitas

vezes, querem silenciar o que não poderia ser calado, ou, ainda que não o queiram, suas memórias sucumbem ante algum projeto maior e dominante. Assim, de acordo com Pollak,

a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989: 8)

Fato é que, para que uma determinada memória ou conjunto de memórias sejam considerados validados, algo ou alguém deve exercer esse trabalho de “validação”. Vale lembrar que o mesmo deve acontecer quando há a necessidade de rearrumação das memórias em novos contextos. Nas instâncias mais particulares ou individuais, esse controle da memória que pode ser considerada verdadeira fica a cargo das “testemunhas autorizadas”. No caso da memória nacional ou de organizações mais formais, a credibilidade é atribuída ao testemunho de pesquisadores que têm acesso a arquivos e historiadores.

É nesse sentido que Pollak usa o conceito de *trabalho de enquadramento da memória* por parte dos historiadores, citado anteriormente, evidenciando o trabalho formal que é feito para utilizar a memória como legitimadora, muitas vezes fazendo uso dos chamados *lugares de memória*, de Nora, para auxiliar nesse processo de legitimação. Para Pollak,

nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida. (POLLAK, 1989:11)

Frente às definições de história e memória, à maneira como elas se relacionam e de que formas devem ser trabalhadas pelo historiador, buscamos compreender o espectro da memória que os jovens em idade escolar têm construído da ditadura civil-militar no Brasil. Essa é uma questão de suma importância, sobretudo no que tange à função social do historiador/professor de história. Isso porque, conhecendo a memória dos alunos e mapeando as possíveis origens de suas ideias sobre o período, é possível compreender quais demandas do presente orientam tal ou qual visão. A partir disso, o professor pode trabalhar na sala de aula de história a reflexão acerca de conceitos básicos que auxiliem no entendimento que os jovens possuem do mundo em que vivem e na construção do seu projeto de futuro. Vale ressaltar que os projetos de futuro dos jovens são os projetos de futuro de nossa sociedade. Daí a ideia de uma função social do historiador.

2. A MEMÓRIA DOS JOVENS SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR

No capítulo anterior, abordamos as questões conceituais que ofereceram o balizamento teórico deste trabalho. A proposta deste segundo capítulo é caracterizar e analisar, à luz de tais conceitos, as memórias que um grupo de jovens em idade escolar têm construído sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

É imprescindível lembrar que a memória construída por esses jovens contempla vários aspectos em sua formação. Primeiro, a ideia de que a história não é mais produzida apenas pelos historiadores, mas está disponível na mídia, nas redes sociais, nas revistas, nos filmes, como bem demonstra o conceito de história pública. Segundo, é da interação entre a história ensinada e aprendida no espaço escolar e essa “história apreendida” nesses outros espaços diversos que se forma essa memória. E, finalmente, na observação dessas interações, percebemos que esses jovens estão imersos num universo de informações sobre a história, o qual podemos chamar de cultura histórica, que sustenta a formação do posicionamento deles diante dos fatos históricos.

Nosso interesse também se relaciona à busca pelos elementos constituintes dessas memórias, que nos apontem lacunas ou questões em que o ensino de história possa atuar de forma mais eficaz no sentido da construção dos valores democráticos e de respeito aos direitos humanos. Nesse campo, o ensino da ditadura civil-militar é um mecanismo de grande valia, embora reconheçamos que não seja o único.

Escolher esse recorte histórico foi uma forma de abordar um período de ausência democrática e graves violações de direitos humanos mais próximo da realidade contemporânea, visto a pouca distância temporal e a existência de atores históricos do período ainda vivos. Entendemos que, em diversos outros momentos da história brasileira, a democracia não se estabeleceu e os direitos da pessoa humana foram em grande medida (e gravemente) desrespeitados, mas decidimos delimitar nosso recorte temporal a uma história mais recente, para melhor observar a questão da memória, já discutida no capítulo anterior.

O período da ditadura no Brasil é um campo de batalha de memórias que opõe, principalmente, dois objetivos distintos. De um lado, aqueles que buscam por justiça para os

que foram vítimas de violações dos direitos humanos e, de outro, os que afirmam que, em nome da estabilidade da democracia, é melhor que se passe uma borracha sobre as feridas do passado ditatorial, ressaltando ainda que houve avanços na sociedade em tal período. Fica claro, a partir disso, uma espécie de polarização. A partir da observação dos testemunhos dos alunos e, por conseguinte, do que eles concatenam a partir de informações vindas de suas redes de sociabilidade, entendemos que em meio a essa polarização, a memória seja talvez, pendente para um dos lados.

Finalmente, acreditamos ser possível observar melhor, também, a questão da formação de uma cultura histórica advinda da interação entre elementos oriundos dos diversos espaços de sociabilidade, bem como da história escolar, se constituindo na narrativa/memória que os jovens acabam por construir de um fato, ainda que não o tenham vivenciado. Por outro lado, se levamos em conta que a memória construída advém da interação de informações adquiridas em vários espaços de sociabilidade dos jovens em questão, a análise do pensamento desses atores pode nos revelar também um pouco do que pensa a sociedade a respeito do tema.

Sendo assim, nossa proposta foi coletar dados sobre ideias, discursos e informações que diferentes jovens têm sobre o período ditatorial e analisar essas falas em consonância com o contexto atual.

2.1. A atividade de campo

Para fins de pesquisa de campo, realizamos atividades com grupos de adolescentes de ensino médio de duas escolas do município de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. A primeira escola pertence à rede privada de ensino, na qual a maior parte dos alunos é oriunda da classe média e classe média alta; a segunda integra a rede estadual, com maioria de alunos de nível socioeconômico mais baixo.

Inicialmente, pensamos na elaboração de um roteiro de perguntas para realizar entrevistas individuais com cada um dos jovens selecionados. Dessa forma, utilizaríamos como metodologia de coleta de fontes a história oral, tendo em mente que, “como toda fonte histórica, a entrevista de história oral deve ser vista como ‘documento-monumento’, conforme definido pelo historiador francês Jacques Le Goff”. (ALBERTI, 2011:183) Como sugere Verena Alberti, baseada no pensamento de Le Goff, a entrevista de história oral também não pode ser considerada uma fonte isenta, dissociada de sua relação com o presente, e sim marcada pelas experiências daquele que a produz.

No caso dessa pesquisa, as memórias a serem analisadas são memórias de um período que não foi vivido pelos alunos. Nossa proposta era trabalhar a forma como as memórias do período da ditadura civil-militar no Brasil foram e têm sido construídas e de que forma são apropriadas por eles. Sendo assim, seria necessário observar o discurso que os alunos são capazes de produzir sobre o período e com base em que informações, menos do que lembranças – já que não é o caso – do período. Por serem ainda jovens, definimos que, estabelecer situações de debate entre os jovens seria uma boa forma de estimular a construção de um discurso.

Dessa maneira, não nos afastamos da ideia dos depoimentos – gravações oralmente proferidas pelos alunos –, mas uma técnica nos pareceu mais apropriada no sentido de motivá-los nessa questão do discurso e com a mínima intervenção do pesquisador: o grupo focal.

2.1.1. O grupo focal

Trabalhamos, então, com os grupos focais como metodologia de ordem qualitativa e, posteriormente, com a análise dos resultados. Nas palavras de Morgan, segundo Veiga e Gondim, é possível compreender os grupos focais:

como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga & Gondim, 2001 apud GONDIM, 2003:151)

A dinâmica da discussão no grupo focal proporciona ao pesquisador olhar não só o indivíduo no grupo como o próprio grupo, de maneira a perceber como cada sujeito expõe e sustenta seu ponto de vista na sociedade. No caso específico deste trabalho, a ideia era que o entrevistador pudesse interferir o mínimo possível, embora tenham sido necessários alguns pequenos estímulos à fala, por se tratar de adolescentes e pela possibilidade, pelo menos no início, de eles se sentirem intimidados pela presença do pesquisador.

Outra questão é de importante reflexão nesse momento: a ideia de que o grupo focal não precisa se comportar apenas como uma metodologia de coleta de dados isolada, mas como uma ponte para uma ação de intervenção na realidade. Há uma proposta de ação emancipatória e, com isso, de que o papel do pesquisador se confunda, em nosso trabalho, com o que estamos entendendo por função social do historiador. Esse momento, por assim

dizer, mais propositivo, ficará reservado ao próximo capítulo de nosso texto. Terminamos este item, chamando Gondim para uma reflexão:

para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a auto-reflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social. (GONDIM, 2003: 150)

2.1.2. A aplicação da atividade

A atividade foi realizada com as duas turmas no dia 19 de maio de 2016, a partir da autorização dada pela direção de duas escolas do município de Petrópolis, que receberam bem a proposta e não colocaram qualquer interferência para sua realização.

Na escola da rede privada, havíamos combinado inicialmente realizar a atividade no turno da tarde para não atrapalhar as atividades planejadas pelo colégio, já que os alunos estudam pela manhã. Entretanto, em diálogo com a professora de História da turma, ela considerou mais apropriado ceder o horário de suas aulas naquele dia, temendo que não houvesse adesão voluntária à atividade, embora os alunos tenham mostrado bastante interesse na realização da mesma. Apesar da cessão dos tempos de aula, definimos que seria mais adequado que a professora não estivesse presente durante a realização da atividade, para que os alunos não se sentissem cobrados em relação ao que discursar sobre o tema em questão, já que tratava-se de um conteúdo anteriormente trabalhado por eles em aulas e em outros projetos da escola. Assim, ficamos em uma sala de aula cedida pela escola com os alunos que quiseram participar do grupo, enquanto os demais ficaram com a professora da turma realizando outras atividades.

Na escola da rede estadual, o contexto nos propiciou uma dinâmica de realização diferente, visto que grande parte dos professores da rede se encontrava em greve e, no dia escolhido para a realização da atividade, as turmas de ensino médio não possuíam outros compromissos na escola. Dessa forma, os nove alunos que compareceram estiveram presentes apenas para a realização de nosso trabalho. Da mesma forma que na primeira escola, demonstraram bastante interesse em participar da atividades e isso foi confirmado por sua presença na data e hora combinadas.

O procedimento foi estruturado em dois momentos. O primeiro consistiu na apresentação da proposta às turmas de Ensino Médio, em que os alunos foram informados de que participariam de uma pesquisa que tinha o objetivo de conhecer a memória que possuíam de determinado fato histórico. Ressaltamos que o critério de seleção dos alunos foi o voluntariado, visto que nossa proposta inicial era a de realizar os debates no contraturno, de forma a não atrapalhar suas atividades escolares. Assim, abrimos oportunidade para que cerca de dez alunos de cada escola se oferecessem a participar do projeto. Foram informados da garantia de não terem suas identidades expostas durante as gravações do debate.

O segundo momento referiu-se à aplicação da dinâmica em si, quando se instalou uma câmera na sala dos discentes participantes do debate. Nesse momento, eles foram informados novamente que a atividade seria gravada, porém não divulgada, e que o tema a ser abordado era a ditadura civil-militar no Brasil. Foi explicado, ainda, que não existiam respostas certas ou erradas e que as poucas perguntas que seriam feitas serviriam apenas como direcionadoras para o debate. Após essas explicações iniciais, exibimos um vídeo de cerca de cinco minutos, produzido especificamente para o grupo focal, com algumas imagens e informações que se referiam ao período, com o intuito de iniciar o trabalho. O vídeo exibido, elaborado para fomentar o início do debate, consistiu numa coletânea de imagens abordando os seguintes temas: repressão, crescimento econômico, o chamado milagre brasileiro, censura, torturas, desaparecimentos e mortes. A proposta desse vídeo era apenas a sucessão de imagens, evitando, na medida do possível, algum juízo de valor.

Como provocação, utilizamos duas questões essenciais, a saber:

- O que vem à memória quando falamos em ditadura militar?
- De onde vocês possuem essas informações/Onde já ouviram sobre o tema?

Em ambas as escolas, a atividade durou cerca de quarenta minutos, ainda que tenhamos contado com uma pequena diferença de tempo devido à exibição do vídeo inicial. Como mostraremos mais à frente, na turma da segunda escola tivemos um pequeno problema nessa etapa.

Chamaremos a turma da escola privada de *turma 1*, que contou com a participação de doze alunos; embora tivéssemos planejado apenas dez, na hora da realização da atividade, mais dois pediram para participar do debate. O grupo foi composto por quatro meninas e oito

meninos, todos do segundo ano do Ensino Médio – turma indicada pela própria escola, visto que as turmas de terceiro ano estavam mais envolvidas com a preparação para o vestibular. A idade dos alunos variou entre quinze e dezessete anos.

Tivemos alguns problemas técnicos no decorrer da atividade. Não foi possível enquadrar os doze alunos na filmagem, visto que, se os distanciássemos demais da câmera, perderíamos a qualidade do áudio. Dessa maneira, duas meninas localizadas no canto esquerdo não aparecem no vídeo; apenas uma delas profere uma fala em um único momento do debate. Um segundo problema é que o aparelho interrompeu a gravação repentinamente, o que só foi percebido ao final do debate. Vimos que a fala da aluna estava bem audível e que já havia material de gravação suficiente com muitas ideias interessantes a se analisar, de maneira que julgamos melhor não realizar um novo debate e correr o risco de perder a espontaneidade das falas que haviam sido proferidas.⁵

A *turma 2*, da escola pública, foi formada por nove alunos pertencentes à rede estadual, duas meninas e sete meninos. Esse grupo compôs-se de alunos de todo o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. Houve um novo problema nesta escola: não foi possível exibir o vídeo inicial, de maneira que iniciamos o debate pela pergunta inicial: “O que vem à memória quando falamos em ditadura militar?”

2.2. A fala dos jovens

De acordo com nossa análise, a *turma 1* nos pareceu mais acostumada à dinâmica de debates. Em alguns momentos, os participantes mencionaram projetos realizados na escola, pois esta já trabalha com uma pedagogia de participação ativa, conforme eles próprios afirmaram. Mostraram-se desenvoltos e bastante animados em emitir suas opiniões; muitas vezes, até inflamados. Em comparação, na *turma 2*, talvez até por contar com alguns alunos a menos, vimos que o debate se desenvolveu de forma mais organizada e os estudantes falavam com mais calma e interrompiam menos as falas alheias. Três alunos se destacaram entre os demais, que iam apenas complementando seu raciocínio, por vezes concordando, outras fazendo observações, mas, em geral, a turma tinha uma ideia mais ou menos homogênea. Isso não foi observado na *turma 1*, em que o debate se mostrou mais polarizado.

⁵ Tanto o vídeo exibido como motivador do debate como as gravações dos dois grupos focais encontram-se em anexo, em DVD, para que sejam verificadas a forma como os debates foram conduzidos e as informações contidas neste capítulo.

2.2.1. O que vem à memória?

Jefferson – “Na memória não vem nada, só o que a gente sabe vendo”.

Aluno1⁶: “Repressão, opressão...”

Aluna 2: “Eu penso também que foi um momento em que a economia levantou.”

Lucas: “Foi bom para a economia brasileira, mas para a sociedade foi ruim.”

Acima, estão algumas das respostas à questão que iniciou o debate, da qual podemos apontar dois aspectos importantes. O primeiro deles indica a diferenciação que o aluno fez entre aquilo que teria sido vivido por ele – a memória – e o que se aprende em diferentes instâncias sociais – o que ele “vai vendo”. O segundo aspecto indica os principais elementos que os alunos reconhecem como característicos do período ditatorial: a repressão e o crescimento econômico, entendidos quase como que se a repressão fosse um preço ser pago pelo crescimento econômico. Explicando melhor, independentemente de serem contra a repressão, ela seria um “mal necessário” para a organização e crescimento do país. Isso fica ainda mais claro no diálogo a seguir:

Daniel: “Todo mundo fala em ditadura e só pensa em porrada, sangue, tortura, mas sempre tem a parte boa.”

Nicolau: “Tá, mas a parte boa não justifica a parte ruim.”

Daniel: “Mas é sim, mas o Brasil crescer não justifica várias pessoas morrerem”.

Essa identificação do caráter “negativo” e do caráter “positivo” da ditadura não é particular desse grupo de jovens, mas vai ao encontro do que outras análises já sublinharam. É o caso do artigo “*Contando a história da ditadura civil-militar: grande imprensa e a construção da memória no Brasil democrático*”, de Alessandra Carvalho. A autora analisa a construção da memória do regime civil-militar no Brasil nos anos de 1994 e 2004, com suas rupturas e continuidades, pelos grandes jornais e revistas da época: Veja, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Globo. Vale ressaltar que

nesse processo [de selecionar eventos, grupos e experiências a serem divulgados e relegar outros ao esquecimento] a mídia emerge como um ator social específico, que articula, à sua maneira e de acordo com suas visões e projetos, as diferentes opiniões, posições e discursos

⁶ Os alunos da turma 1 identificaram-se pelo nome, já os da turma 2 não o fizeram, de maneira que serão abordados no texto como aluno 1, 2, 3 e, assim, sucessivamente, como aparecem no vídeo, da esquerda para a direita.

existentes na sociedade. (LATTMAN – WELTMAN, CARNEIRO & RAMOS Apud CARVALHO, 2015: 396)

De acordo com o artigo, nos trinta anos do golpe, o que se percebe é a tentativa de se fazer balanços históricos “imparciais”, muito calcados em testemunhos da época, destacando “erros” e “acertos” do regime, em que os acertos são identificados com o aspecto econômico e os erros se relacionam com a repressão política. Nesse momento, quase não se discute as lutas relativas aos direitos humanos. Nas comemorações dos quarenta anos do golpe, a tônica foi um pouco diferente: manteve-se a ideia de balanço de “erros” e “acertos”, mas os artigos se basearam mais em análises de especialistas do que em testemunhos.

A mídia tratava, em 1994, de buscar fundamentos para os dilemas que vivia a sociedade da época. Em 2004, mudaram algumas agendas, enquanto outras permanecem e isso se reflete no discurso da imprensa sobre o golpe. As avaliações finais do golpe são bem menos favoráveis ao regime autoritário em 2004 que em 1994 e a ascensão de um partido de esquerda ao poder orientava a tendência a se tratar a ditadura como um passado superado. Outra questão em 2004 é a forma como grupos defensores dos direitos humanos ganham um pouco mais de espaço, iniciando a questão já tão trabalhada em outros países da América Latina e praticamente ignorada pelos brasileiros nas discussões acerca do regime.

Mesmo assim, permaneceu o aspecto dos “acertos” do ponto de vista econômico. No contexto dos trinta anos do golpe e continuando dez anos depois, a imprensa construiu uma narrativa do regime ditatorial calcada no binômio repressão política/crescimento econômico. Via de regra, o discurso elaborado pela grande imprensa nos anos 1990 e 2000 falava à geração dos pais desses alunos, bem como o discurso à época do golpe e durante o governo ditatorial falava aos seus avós. A grande imprensa e as representações e reapropriações que ela criou do golpe consolidaram no imaginário dessas pessoas (da maioria delas) uma ideia de existência de aspectos positivos e negativos do regime e o que vemos é que os alunos reproduzem a ideia calcada no tal binômio repressão política/crescimento econômico.

Luis Fernando Cerri, em entrevista a Rafael Saddi para a Revista de Teoria da História da Universidade Federal de Goiás, apresentou o projeto Jovens e a História, feito em escala bem maior e contemplando jovens de 5 países, cujos resultados dialogam diretamente com os encontrados em nossa pesquisa. Quando perguntado sobre alguns dados que indicariam uma diferença preocupante entre a estrutura de consciência histórica dos jovens brasileiros e dos demais jovens de outros países, Cerri respondeu o seguinte:

Creio que o dado mais importante que levantamos até agora é a relativa indiferença, e em alguns casos até mesmo apoio médio, a argumentos favoráveis ao papel que a ditadura militar brasileira teve. Em todos os outros países que pesquisamos, percebe-se uma rejeição clara à experiência ditatorial por parte dos jovens. No caso brasileiro, embora a posição dos professores de história seja nitidamente contrária às afirmativas que defendem a ditadura, entre os alunos há uma parte importante de indiferentes, um grupo levemente majoritário que se posiciona favoravelmente à ditadura, e outro grupo levemente minoritário que confronta nitidamente os argumentos favoráveis à experiência do regime militar brasileiro. (SADDI, 2014:385)

O que percebemos é que uma pronta rejeição ao regime não é possível porque a ideia de crescimento econômico como grande ponto positivo parece estar enraizada no pensamento também dos jovens quando se referem ao tema. E o mesmo também é percebido na pesquisa de Cerri:

Infelizmente, não só o ensino de história, mas a educação em geral vem colecionado vários fracassos ao longo da nossa história, ao lado de algumas vitórias. Então, a falta de conhecimento sobre fatos, processos, conceitos, e a falta do saber fazer da leitura crítica, da análise de documentos e contextos, por exemplo, devem ser entendidos dentro de um conjunto de círculos viciosos cujo diagnóstico e solução são muito mais lentos do que gostaríamos. Penso que o melhor exemplo que eu poderia dar refere-se à posição dos estudantes brasileiros que pesquisamos sobre a ditadura militar. A maioria concordava, por exemplo, com a afirmação de que a ditadura foi um tempo de desenvolvimento econômico e bem-estar; essa afirmação só é possível se desconhecemos o que ocorria com a economia brasileira no conturbado período de 1964 a 1969, e de 1974/ 75 em diante. Ou seja, a maior parte do tempo da ditadura foi de crise econômica e carestia, mas a imagem que parece estar na mente de boa parte dos nossos pesquisados é a do restrito período do chamado “milagre econômico”. Isso é claramente falta de conhecimento sobre o período. A mesma coisa acontece com a afirmação que associa, no questionário, a ditadura com a tortura e assassinato de opositores. A maioria discordou dessa evidência histórica, ou seja, de novo, falta de conhecimento. (SADDI, 2014:388)

Entre nossos alunos, há a presença de um julgamento do regime ditatorial em termos de “bom” e “mau”. Entendendo que a ideia de “bom” ou de “certos” está relacionada ao crescimento econômico, é interessante observar também como esse crescimento é percebido por eles. O crescimento econômico aparece mais fortemente como índice de crescimento. Nas falas a seguir, podemos perceber que até há um reconhecimento do crescimento da dívida externa, mas isso é citado em um único momento em cada turma ao longo dos vídeos:

“Vittoria: Deixou também dívidas externas horrorosas”

Observe-se ainda o diálogo a seguir, na turma 2:

Aluno 8: “Itaipu e as usinas de todo o Brasil foram construídas na ditadura”

Aluna 9: “Embora esse investimento tenha criado uma grande dívida externa pro Brasil”

Mais adiante, os alunos também perceberam uma diferenciação entre a situação das elites e das pessoas mais pobres. Assim, eles identificam a presença de desigualdade social naquela sociedade apesar do crescimento econômico.

Hugo: (referindo-se às elites quando Leonardo afirma que para eles era melhor) “Eu acredito que sim, por causa que o Brasil tava crescendo e para eles era melhor, mas pro pessoal mais pobre era bem mais complicado”

Essa questão, porém, não é enfatizada ou adquire um caráter central, sendo citada somente em um momento. Não há menção a arrocho salarial nem aos poucos investimentos em áreas sociais. O que verificamos é que impera um discurso que dissocia a economia da sociedade, como se não fosse necessário haver uma relação entre desenvolvimento econômico e bem-estar social. Essa operação discursiva, por sua vez, possibilita uma valoração positiva da ditadura que é cotejada com aquilo que seria seu aspecto negativo, a repressão política.

2.2.2. De onde vêm as informações?

Hugo: “Meu avô contou para mim que por um lado era bom, mas por outro era ruim”

Na *turma 1*, quando foram perguntados sobre as fontes de informações sobre a ditadura, muitos se referiram a falas de professores, outros à mídia, mas, em geral, os alunos indicavam que as mais confiáveis eram os depoimentos daqueles que viveram o período histórico em questão. Além do avô, aparecem menções a conhecidos da família e de um dos donos da escola, que também viveu o período. Todavia, alguns participantes fizeram a ressalva de que pessoas de classes sociais diferentes poderiam ter uma visão distinta da ditadura, de acordo com o lugar que ocupavam na sociedade. Houve, também, muitas críticas à confiabilidade das informações advindas da grande mídia ou das redes sociais.

Nessa turma, há um momento em que é possível perceber que dois alunos colocaram em xeque ideias diferentes a respeito de um possível “toque de recolher”. Eles não conseguiam se decidir sobre se era ou não permitido circular pelas ruas livremente à noite, e um deles usou como argumento o fato de ter perguntado a uma pessoa mais velha, enquanto a outra disse ter aprendido nas aulas exatamente o contrário.

Os alunos da *turma 2* também mencionaram como fontes a grande mídia, a internet, as informações dos professores e os depoimentos de parentes, conhecidos e demais pessoas que

viveram o período. Eles destacaram que as fontes podiam não ser totalmente fidedignas e que, mesmo aqueles que presenciaram o período, poderiam ser influenciados por seu *lugar de fala*, embora não utilizassem claramente essa expressão.

Leonardo: “Existe manipulação das informações”.

A partir dessa assertiva, a maioria concordou que são mais confiáveis as informações de quem viveu o período. Entretanto, um aluno da turma 2 reconheceu a necessidade de um olhar cuidadoso para os depoimentos de pessoas que viveram o período como fonte:

Aluno 7: “E eu penso também o seguinte: por exemplo, das pessoas que viveram naquela época e passam alguma informação daquilo também, as informações delas não são manipuladas. Mas, por exemplo, nós temos sentimentos, então quem sofreu naquela época nunca vai dizer que aquilo foi uma coisa boa pro país. Vai sempre dizer que aquilo foi ruim. Então assim: as informações das pessoas são sempre influenciadas pelos sentimentos”.

É sintomática, nesse sentido, a fala de alunos da turma 1:

Vittoria: “Tinha uma menina [na escola] ano passado que o avô dela era militar e ela defendia a ditadura, assim, com um orgulho que a gente ficava assim: para! Tá feio já!”

Nicolau: “Porque o avô dela contava as partes boas da ditadura.”

Fechando essa visão das fontes, observemos as seguintes falas de alunos da turma2:

Aluna 9: “Cada um fala através do seu ponto de vista né?”.

Aluno 3: “Até porque a mídia era bastante oprimida. Você não pegava a informação por completo. Quem sofria é que via o que aquilo realmente era. Aqueles que estavam, por exemplo, nem aí, por exemplo, o pessoal daqui não sabia o que acontecia em São Paulo”.

Aluno 3: “A mídia televisiva, jornalística, eles, por exemplo, por ter um comandante que vai escolher o que vai ter publicado, escrito, ele pode ser um subordinado, pode chegar um cargo público, que representa o nosso país, porque é um país bem corrupto, né, sofre com isso. Ele pode chegar lá e falar: ‘eu quero isso’, ‘eu quero isso’ ou ‘você tem que ter essa visão’. ‘olha, aconteceu isso, isso e isso. Quero que você bote só isso, porque isso vai me prejudicar’. Então acho que sofre a influência de quem tá no poder nessas, nessas redes, que são comandadas por alguém maior. Isso aconteceu, por exemplo, na ditadura. Por exemplo,

o cara tava lá e eu aqui. Já com a internet você pode colocar qualquer coisa lá [...] já na ditadura não. Você absorvia o que eles passavam.

Aluno 1: “Hoje em dia você pode opinar tanto que esse exemplo do impeachment foi um exemplo: tem pessoas contra – a grande maioria do país – e outras a favor. Ninguém morreu por isso. As pessoas entre si é que se agriDEM, mas não tem uma “força maior” obrigando eles a seguir um sentido só: ‘vai ser assim’. Hoje em dia você pode escolher”.

Pudemos concluir que os testemunhos de quem viveu o período são extremamente valorizados pelos alunos, de maneira que se faz necessário que o professor tenha domínio sobre procedimentos de crítica às fontes e consiga trabalhar essa ideia de criticidade entre os alunos sem desqualificar depoimentos. Seja presencialmente, seja através de vídeos, os depoimentos podem ser excelentes aliados se bem trabalhados em sala de aula.

Vale ressaltar que, da perspectiva da construção de uma cultura histórica, que viemos trabalhando até aqui, há um constante cotejamento entre aquilo que se aprendeu na escola e outras fontes de informação. Isso se coloca como questão para o professor e para as práticas em sala de aula. É preciso trabalhar com o que os alunos trazem de seus outros espaços de sociabilidade, do que coletam na internet, na mídia, no discurso das famílias e pessoas próximas, por exemplo. Informações sobre censura, ação dos militares, crescimento econômico, tudo isso precisa ser levado para a sala de aula de história, historicizado e analisado de forma crítica.

Os alunos da turma 2 apontaram, ainda, uma transformação no sentido da liberdade de expressão e usaram como exemplo até mesmo o nosso debate, dizendo que talvez o mesmo não pudesse ocorrer numa escola durante o regime ditatorial; o aluno 8 disse que ele possivelmente teria que ocorrer na presença de um militar. A questão da liberdade de expressão foi colocada como de grande importância pelos alunos de ambas as turmas. Na *turma 1*, por exemplo, os alunos Nicolau, Vittoria e Lucas concordaram que “era ridículo” não poder expressar sua opinião. Isso demonstra que eles trazem informações e tem algumas opiniões formadas sobre o período, o que já é um ponto de partida para nosso próximo tópico de análise: o confronto entre democracia e ditadura na visão dos alunos.

2.2.3. Ditadura e democracia na visão dos alunos

Um dos objetivos da atividade era, também, buscar identificar como os alunos julgavam se enquadrar – defensores ou não da ditadura, a favor de um retorno ou não da ditadura no Brasil. A partir de então, um caminho natural seria apontar os argumentos utilizados para embasar diferentes posicionamentos e se esse viés foi acionado em alguns momentos do debate – sobretudo em momentos em que os alunos, de forma mais clara, defendessem ou criticassem a ditadura ou, ainda, mencionassem que seu retorno seria um ganho para a sociedade caso isso ocorresse – mais especificamente pela tendência de polarização no discurso da *turma 1*.

Entretanto, a complexidade das falas e dos usos de conceitos pelos estudantes tornaram a análise bem mais variada. Simplesmente defender ou ser contra um regime ditatorial é muito pouco diante da riqueza de informações que pudemos captar assistindo às gravações dos grupos focais. Explicando melhor, o que foi percebido é que a compreensão que os jovens têm de democracia e de direitos humanos, por exemplo, é muito controversa e ancorada, sobretudo, no presente das relações políticas no Brasil. Cabe ressaltar que aí, talvez, já se encontre uma primeira pista da direção em que se precise caminhar para um ensino de história mais eficaz.

As falas a seguir nos remeteram a outro tema que serviu como fio condutor de análise: a questão da ordem. A democracia não é vista, pelos estudantes, e quiçá para a sociedade que os cerca em suas redes de convivência próximas, como um valor absoluto, que defina que os direitos dos cidadãos devem ser respeitados acima de efeitos desagradáveis da conjuntura que possam estar vivendo. Há uma concepção da democracia subordinada à garantia da ordem, sobretudo no que diz respeito à contenção da criminalidade, citada algumas vezes como justificadora de políticas autoritárias. Na fala dos alunos, os direitos humanos, da mesma forma, não são considerados naturais e inerentes à pessoa humana, qualquer que seja a condição dela. Há uma clara “desclassificação dos criminosos” como não mais possuidores desses direitos, o que é extremamente preocupante.

Essa questão de conjuntura do uso da democracia como “garantia da ordem” é abordada por Renato Lemos no artigo *A transitividade da transição: da ditadura à democracia* e pode elucidar um pouco sobre como essa ideia está colocada na sociedade atual. Segundo o autor, a máquina estatal é dominada por um arranjo burguês-capitalista. Foi assim

durante o período ditatorial civil-militar e ainda o é. Para ele, não necessariamente pode-se considerar a permanência do aparato repressivo – jurídico e policial-militar – como uma permanência de elementos da ditadura na democracia, mas talvez como um novo regime que, mesmo parcialmente ou aparentemente democrático, revela uma face de disputa classista, de manutenção de privilégios de uma classe sobre outra, que se assenta na ideia de segurança nacional. Para esse autor,

para sustentar a ofensiva dos grupos dirigentes do Estado contra os direitos, tem sido necessária a mobilização dos instrumentos de força, o que impôs certas continuidades no plano das estruturas estatais. Nestas condições, o aparato repressivo – jurídico e policial-militar – vem assumindo importância progressivamente maior. [...] A ideia de “ordem” foi destacada por Lênin como a categoria central da concepção de Marx sobre o Estado enquanto órgão de classe. Diz o líder bolchevique em seu resumo: “Segundo Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *opressão* de uma classe por outra, e é a criação da ‘ordem’ que legaliza e afiança esta opressão [...]” Neste sentido, a perspectiva de dominação classista está embutida na noção de ordem como sinônimo de harmonia no interior de uma sociedade heterogênea e hierarquizada. (LEMOS, 2014)

Isso ilustra o que vamos observar mais à frente sobre o discurso dos alunos, que parecem obcecados pela ideia citada por Lemos de ordem como sinônimo de harmonia na sociedade. E é dessa maneira que conseguem flexibilizar a noção de democracia, bem como a de direitos humanos, quando sua violação é acionada em nome de um bem maior, que seria a garantia da ordem. A partir dessa constatação, fica muito difícil dissociar a visão dos alunos acerca desses conceitos de uma possível construção ideológica (da grande mídia, de seus familiares e outros círculos de convivência) presente e propagada quase que de forma naturalizada em nossa sociedade.

Essa visão de que uma intervenção autoritária pode representar uma possibilidade de garantir a ordem se agrava, sobretudo, se pensarmos que esses jovens constroem uma memória do período de governo autoritário baseados nas demandas do presente. E esse presente se constitui, atualmente, num clima de insatisfação generalizada em que os telejornais de grande circulação assim como notícias de grande circulação na internet, veiculam a todo momento índices de aumento da criminalidade, escândalos de corrupção entre os políticos nas diversas esferas, índices de decréscimo na economia e outras informações que lhes provocam uma grande sensação de desordem.

Nas falas dos alunos, aparece de maneira clara que a garantia da ordem era um ponto positivo do regime militar e, em alguns momentos, eles sugerem ser um “ponto positivo a ser aproveitado”. Quando perguntados sobre o que vem à memória ao se falar em ditadura,

muitos falam em repressão e opressão e perda de direito à liberdade de expressão. Contudo, algumas falas chamaram a atenção para outro pensamento.

Eis algumas dessas falas marcantes de alunos da turma 1:

Hugo: “Era mais sério e rígido”

Rafael: “As pessoas não tinham medo de andar pela rua e serem assaltadas como tem hoje em dia. Os militares não deixavam bandidagem, assalto como é hoje em dia. Era mais sério”.

Rafael: “Porque na época da ditadura não tinha corrupção. O Figueiredo morreu pobre, pedindo esmola para os amigos. Olha os luxos do Lula [ex-presidente do Brasil] hoje?”

Lucas: “Ter corrupção até tinha, mas era bem menos do que hoje”.

Rafael: “Não tinha casos de corrupção. Nem investigados pela esquerda não tem”.

O mesmo se observa na turma 2:

Aluno 1: “Embora eu ache muito errado, a gente tem que pensar que a ditadura, ela fez muita coisa que a gente pode aproveitar porque impediu muitos jovens de fazer o que fazem hoje. Por exemplo, naquela época os jovens não podiam ficar soltos na rua que nem hoje em dia. [...] Se hoje em dia tivesse essa rigorosidade, não do jeito da ditadura, essas coisas... Sei lá... Uma lei, alguma coisa que... Um controle desses jovens soltos na rua”.

Aluno 1: “Mas eles [os militares] assumiram por conta da bagunça que tava”.

Aluno 7: “Em tese a gente colocou [os militares no poder], mas em tese não colocamos porque eles tiveram que intervir por causa da forma como a sociedade agia”.

É digna de atenção a forma como compreendem a ditadura, justificada como uma intervenção para a garantia da ordem. A partir disso, é compreensível o discurso de dois alunos da turma 1, afirmando que governos militares seriam interessantes para o Brasil na atualidade, como observamos nas seguintes falas:

Rafael: “Mas vocês estão falando como se eu defendesse a ditadura, eu não defendo a ditadura. Eu acho que deveria entrar um militar, um cara sério, mas eleito, normal”.

Luís: “Eu acho que podia voltar a ditadura, não do jeito que era, pode voltar em termos, se ajustando à sociedade atual, não oprimindo tanto”.

Na fala de Rafael, fica evidente uma visão negativa e uma descrença nos políticos atuais. Nesse sentido, ele revela a entrada de um militar no poder como uma possibilidade de alguém com seriedade para governar o país. Por isso ele diz: *“um cara sério, mas eleito, normal”.*

Um último aspecto preocupante é a garantia dos direitos humanos em uma sociedade e a forma como os alunos a discutiram, ao se referirem tanto ao período do regime militar como à atualidade. Isso se mostrou mais polêmico na turma 1. Muitos alunos concordam, como afirma Nicolau, que *“não tem motivo pra tortura, tortura não tem justificativa”.* Contudo, observemos também as seguintes falas em momento da discussão:

Rafael: “O cidadão de bem não era torturado!”.

Lucas: “Músico!”.

Rafael: “Músico que era contra o país! Era torturado quem era a favor do comunismo.”

Observe-se, ainda, outro momento em que o diálogo é trazido para o presente:

Rafael: “Aí o cara estupra, fica cinco anos na cadeia, sai e estupra de novo”.

Nicolau: “Você acha que tortura é a resposta?”.

Rafael: “Pra estuprador? Tem que matar!”

Logo em seguida, Rafael diz que não defende a tortura, mas que em casos de crimes da gravidade, como o de um estupro, a pena de morte é a solução. Alguns alunos concordam com esse pensamento.

Vale observar ainda duas falas de um aluno da turma 2:

Aluno 7: “Eu penso que matar em momento nenhum é certo, assim, tirar a vida de uma pessoa. Mas aquelas pessoas que eram mortas, torturadas e tudo o que acontecia. Será que aquelas pessoas eram boas? Será que elas eram pessoas boas ou será que aquilo tudo acontecia porque elas não estavam fazendo a coisa certa? Eu acho que eles não iam pegar as pessoas boas e torturar”.

Aluno 7: “A Dilma, na época da ditadura, ela foi torturada. Todo mundo quando fala ‘a Dilma foi torturada’ fala ‘pô, bateram na mulher, fizeram de tudo com a mulher’, mas não param pra pensar no que ela tava fazendo pra ser torturada. Não que ela devesse ser torturada, eu discordo disso. Não acho que ela devesse ser torturada pelo que ela fez. Discordo completamente disso. Mas o que eu quero dizer é que ela foi torturada pelo que ela fez de errado e que sabia que seria torturada porque era errado naquela época”.

Necessário se faz deixar bem claro que não deduzimos aqui que os jovens não saibam o que é democracia ou direitos humanos, mas que sua definição desses conceitos é fruto da compreensão que nossa sociedade constrói atualmente, como valores cambiáveis a serviço de algo maior, a saber a garantia da lei e da ordem. Essa influência do presente é latente em seu discurso, sobretudo se observarmos o caminho conservador que tem tomado os discursos da grande imprensa e do senso comum – muito visível nas redes sociais, por exemplo – no momento político que vivemos atualmente.

Essa análise calcada na conexão com o presente vem ao encontro de tudo que teorizamos no capítulo anterior sobre a questão da construção da memória. Se entendemos que a memória é construída com base nas demandas do presente, é mais fácil compreender uma ligação entre as expectativas de solução pela ordem que os alunos têm para nossa sociedade e a ideia de que o regime ditatorial foi um período onde esse a “desorganização” inexistia. Cabe ainda lembrar o quanto o fato desse processo ser catalisado pelo quadro de caos político econômico e social que vêm sendo pintado de nossa sociedade atualmente ilustra o conceito de cultura histórica, também mencionado no capítulo um. Se, como observamos, inclusive nos estudos de outros autores apresentados, a visão que os alunos têm da história é construída de acordo com a interação entre o que aprendem na escola e fora dela, é provável que os jovens caracterizem como pontos positivos do regime ditatorial aquilo que eles acreditam que minimizaria ou solucionaria na sociedade os problemas que eles vêem na atualidade.

Se entrarmos no mérito da intencionalidade de atores que propagam na grande mídia um quadro muitas vezes caótico dos problemas sociais, ou, ainda, que atribuem intencionalmente a esses problemas determinadas causas, silenciando outros fatores que podem estar envolvidos, identificaremos por trás da visão que os jovens têm construído sobre o regime militar a ideia de disputa de memória. Isso porque, ao se escolher o que se noticiará sobre os problemas sociais, espalha-se entre o senso comum aquilo que são considerados os

principais entraves à sociedade. Se compramos o discurso de que a corrupção e a criminalidade são os grandes problemas do Brasil, por exemplo, e que o país necessita de controle e ordem, pode surgir uma tendência a preferir a volta de um regime em que se acreditava haver controle e ordem por meio do autoritarismo. Além disso, reforça-se a ideia de que o autoritarismo conferia esse controle e essa ordem. Por outro lado, os jovens valorizam a questão da liberdade de expressão e as lutas que foram travadas em nossa história para sua conquista. Da mesma forma, repudiam, de alguma maneira, a violação dos direitos humanos.

Diante disso, apontar aqui as contradições que estão presentes nas falas dos alunos - sou contra a tortura, mas a pessoa fazia algo errado para ser perseguida, torturada ou presa; sou contra a ditadura, mas um militar sério é necessário de forma eleita - é importante. Isso corrobora nossa análise no que diz respeito a um apoio parcial dos jovens à ditadura, um estabelecimento de fatores “positivos” e fatores “negativos”. Essa visão parece se basear na ideia que fazem de que muitos problemas da atualidade não existiam e que isso pode ser atribuído a um maior controle da sociedade, que se materializava no autoritarismo. Em suma, apesar da perda de liberdades, havia um controle daquilo que eles enxergam como “problemas sociais”.

O ensino de história precisa, com urgência, ser usado como ferramenta para estabelecer a garantia da democracia como valor absoluto e dos direitos humanos como inerentes à pessoa humana, qualquer que seja sua condição – inclusive nos casos de transgressores das normas legais. A ação do historiador/professor de história, valendo-se de conteúdos como o da ditadura militar, torna-se muito importante para a consolidação dessas questões.

Finalizamos, então essa parte de nossa reflexão, com o pensamento de Candau & Sacavino sobre o posicionamento que acreditamos ser necessário tomar ante a questão dos direitos humanos na educação:

A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia. [...] cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU & SACAVINO, 2013: 60)

**3. A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: ATIVIDADES PARA
A REFLEXÃO SOBRE DEMOCRACIA E DIREITOS
HUMANOS**

No capítulo anterior, analisamos a memória que os jovens em idade escolar - portanto, alunos da sala de aula de História - têm construído sobre o regime ditatorial no Brasil. Entendemos que os fatores que os levam a valorizar determinados aspectos da ditadura, considerando-os “positivos” e dignos de permanência em nossa sociedade, partem das demandas do presente. Percebemos, ainda, que, entre essas demandas, destaca-se a relativização da democracia frente a necessidade de garantia da “ordem”.

Diante de um quadro atual recorrente de grande turbulência nos campos econômico, político e social, que reverberam bastante nas informações que circulam na mídia e nas redes sociais, há uma descrença na democracia como forma de alcançar essa tão desejada ordem. Tende-se a valorizar o controle social autoritário, presente na ditadura, como forma de organizar a sociedade. Na visão dos jovens, o autoritarismo até seria repudiável, mas práticas autoritárias seriam identificadas como uma possibilidade – ou talvez a única restante – de reduzir a criminalidade, colocar a economia em crescimento, acabar com escândalos de corrupção na política, ou, pelo menos, minimizar todos esses males.

Apresentar uma memória que “aceita” e, até mesmo, valoriza a perda de liberdades individuais⁷ e a violação dos direitos humanos em troca de uma sociedade mais ordenada é prova de que as memórias dos jovens são construídas com base no presente. Sob essa ótica, os jovens tendem a encarar a democracia e os direitos humanos não como valores absolutos, mas cambiáveis e flexíveis, de acordo com o contexto em que são evocados. No jogo de disputas de memória, talvez uma valorização do período da ditadura civil-militar ainda seja muito presente no discurso do senso comum.

Nesse cenário, o historiador/professor deve buscar entender como a memória dos jovens é construída e a partir de quais fontes de informação. Esse é um valioso caminho para trabalhar temas como a possibilidade de existência de várias e, por vezes, conflitantes “verdades” enunciadas pelos atores sociais, bem como as relações entre as questões do presente e a maneira como rememoramos o passado. Diante disso é possível desconstruir ideias que sustentam os valores antidemocráticos e contrários à garantia dos direitos humanos pelos alunos.

⁷ É importante ressaltar que, em seus depoimentos, os jovens valorizaram muito a questão da liberdade de expressão. É também digno de atenção que eles têm a perspectiva de que outra pessoa vai perder direitos – os ladrões, os estupradores, os corruptos – mas não eles.

O historiador e professor, na sala de aula de história, tem a oportunidade de elaborar atividades reflexivas que promovam a discussão acerca do processo de justiça de transição para a sociedade como um todo, assegurando a importância do acesso à memória das vítimas e à reparação. A sala de aula é também um espaço potencial para colocar em debate e problematizar a ideia de que o autoritarismo representa a garantia de ordem, almejando fortalecer a democracia como valor absoluto, não negociável mediante variáveis de contexto. E, finalmente, é de suma importância que os alunos construam uma concepção de que os direitos da pessoa humana não podem ser desrespeitados, uma vez que nenhuma circunstância alija o indivíduo da condição de humano. Como já enfatizado no primeiro capítulo, o trabalho do professor com essa temática é uma recomendação inclusive da Comissão Nacional da Verdade, principalmente no que concerne à abordagem da questão dos direitos humanos.

A partir disso, nas próximas páginas apresentamos atividades que foram elaboradas com o objetivo de abordar as duas questões que consideramos mais relevantes, a saber, a democracia e os direitos humanos. Em seguida, organizamos um guia online no qual os professores de história podem encontrar fontes relacionadas ao período da ditadura civil-militar no Brasil e, assim, elaborar novas e variadas atividades a partir de nossa reflexão.

ELABORANDO AS ATIVIDADES

Acreditamos que toda a teorização acerca da memória que os jovens têm construído da ditadura seria inócua se não culminasse numa ação efetiva do historiador/professor de história. Essa ação deve buscar, sobretudo, uma transformação da nossa sociedade a partir da intervenção na forma como os alunos percebem o seu mundo e planejam seu futuro. Aqui, fica claro o que entendemos por função social do historiador como professor de história. Vale lembrar que essa função social também ocorre em outros espaços de pesquisa e divulgação. Contudo, nosso trabalho focaliza a questão do ensino de história como espaço privilegiado de ação.

Dessa maneira, nossa proposta nesse tópico é elaborar atividades explicitando seus objetivos, os documentos utilizados e a realização em sala de aula, considerando que sempre são necessárias e importantes adaptações e mudanças que os professores fazem de acordo com as características de suas turmas e o tempo disponível, entre outros condicionantes. É uma ação propositiva baseada em toda a reflexão que se desenrolou ao longo do presente trabalho.

Atividade 1

0 conceito de democracia

A partir da análise do discurso dos jovens realizada no capítulo anterior, percebemos que, para eles, o conceito de democracia não se apresenta como um valor absoluto. Em vários momentos, observa-se uma justificação da diminuição das liberdades quando se trata de garantir a ordem ou o “bem maior para a sociedade”. Nesse sentido, consideramos fundamental a intervenção do historiador/professor, que, valendo-se das aulas de história, pode propor uma reflexão acerca da eficácia dessa garantia de ordem. É preciso ter em vista o que os alunos consideram como “pontos positivos” no regime ditatorial. Segundo nossa análise, a partir dos grupos focais, foram elencados, principalmente: o crescimento econômico, a ausência de corrupção – ou pelo menos, a existência em níveis mais baixos – e, da mesma maneira, níveis mais baixos de criminalidade. Para problematizar esses aspectos, propomos as ações que se seguem, pensadas tendo em tela alunos do Ensino Médio:

Objetivos gerais

A proposta é que os alunos analisem as fontes escolhidas e sejam levados a refletir sobre os seguintes aspectos:

- Até que ponto o crescimento econômico do período representou um avanço para a sociedade? (tema 1)
- É possível afirmar que na ditadura não havia corrupção? (tema 2)
- É possível afirmar que o regime implantado pelos militares foi o responsável pelo controle dos índices de criminalidade? (tema 3)

Tema 1

A

Documentos:

Para concretizar o primeiro objetivo, elaboramos uma atividade inicial trabalhando a análise e o cruzamento de algumas fontes. Propomos a utilização dos seguintes documentos:

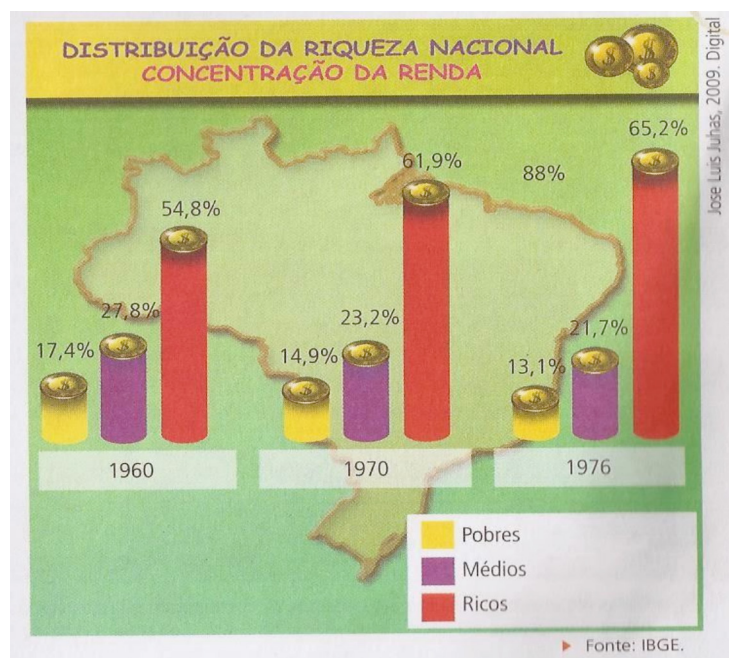
Documento I – Tabela Dados relativos à economia brasileira (1963-1975)

Ano	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Crescimento do PIB (%)	1	3	2	7	4	10	10	10	11	12	14	8	5
Inflação (%)	78	90	58	38	27	27	20	16	20	20	23	35	34
Exportação (bilhões de dólares)	1,4	1,4	1,6	1,7	1,7	1,9	2,3	2,7	2,9	4,0	6,2	8,0	8,7
Importação (bilhões de dólares)	1,3	1,1	0,9	1,3	1,4	1,9	2,0	2,5	3,2	4,2	6,2	12,6	12,2
Dívida externa (bilhões de dólares)	4,0	3,9	4,8	5,2	3,3	3,8	4,4	5,3	6,6	9,5	12,6	17,2	21,2

Adaptado de FREIRE, Américo e outros. *História em curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2004.

(Fig. 1)

Documento II – Gráfico



(Fig. 2)

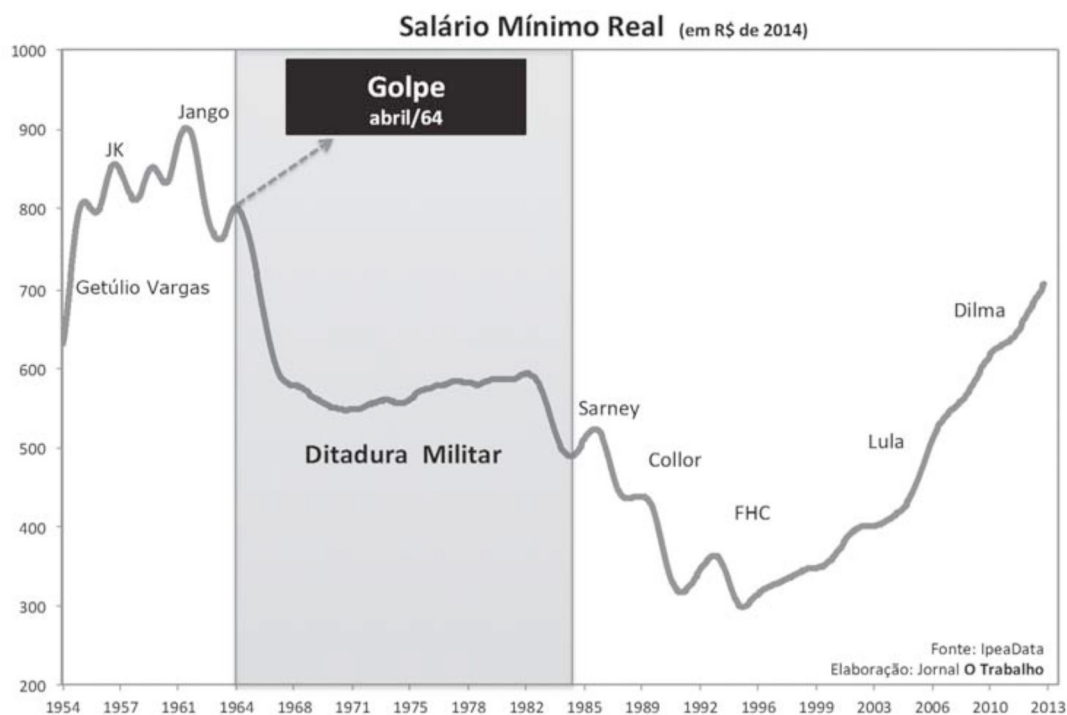
Documento III – Tabela

Ano	Saúde	Educação
1965	—	11,07
1966	4,29	9,70
1967	3,45	8,71
1968	2,71	7,74
1969	2,59	8,69
1970	1,79	7,33
1971	1,53	6,78
1972	1,24	5,62
1973	1,09	5,21
1974	0,99	4,95

Fonte: Senador Franco Montoro, *Da "Democracia" que Temos Para a Democracia que Queremos* (Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974), p. 67.

(Fig. 3)

Documento IV – Gráfico



(Fig. 4)

B Descrição da atividade:

Num primeiro momento, a turma será dividida em três grupos. O documento I será entregue a todos os grupos e os alunos devem ser orientados a observar, principalmente, as taxas de crescimento econômico e da dívida externa. O grupo 1 receberá como material de trabalho o documento II e deve ser orientado a elaborar uma análise do gráfico. Assim deverá também proceder o grupo 2, com o gráfico presente no documento III, e o grupo 3, diante do documento IV.

Após a análise dos documentos, será proposto aos alunos discutirem em seus grupos sobre o conteúdo da fonte específica que lhes foi confiada em diálogo com o documento I, distribuído a todos os grupos.

Num terceiro momento, cada grupo apresentará suas conclusões ao restante da turma. E, finalmente, toda a turma será convocada a um debate sobre a questão do crescimento econômico motivada pela reflexão apresentada acima, a saber: Até que ponto o crescimento econômico do período representou um avanço para a sociedade?

Após essa discussão coletiva, cada grupo será orientado a preparar uma apresentação livre para toda a turma, a partir da reflexão sobre uma segunda questão: O que é “crescimento econômico” e quando ele representa um avanço para a sociedade?

C Objetivos específicos:

Na análise do documento I, fica clara a existência de um crescimento do PIB durante alguns anos em que o país esteve sob o governo dos militares, assim como a redução da inflação. Entretanto, espera-se que, com o trabalho, a turma perceba os níveis de desigualdade social crescentes no período, o arrocho salarial e os baixos investimentos nos setores de saúde e educação. Dessa maneira, será possível colocar em perspectiva a ideia de que o crescimento econômico por si só era um bem maior para a sociedade, em nome do qual valeria a pena abrir mão de valores democráticos.

TEMA 2

A Documentos:

Um segundo ponto importante a ser trabalhado em relação à democracia é a ideia de que, no período de ausência democrática vivido sob o governo dos militares, havia menos corrupção no governo ou, até mesmo, que ela era inexistente. Consideramos interessante partir de um tema relacionado à questão da corrupção, bastante circulante nos meios de comunicação atualmente: o envolvimento de grandes empreiteiras com o governo. Pensamos nisso porque, como já abordado, a memória dos alunos está bastante ancorada no presente.

Documento I – Charge



Disponível em: <https://falandoverdadesbr.wordpress.com/2012/12/02/a-corrupcao-na-ditadura-militar>. Acesso em 20/10/2016

(Fig. 5)

Documento II - Texto

Trechos da entrevista do historiador Pedro Henrique Pedreira Campos ao jornal Folha de São Paulo, publicada em 1º de dezembro de 2014. Pedro Campos realizou pesquisa de quatro anos e publicou, em 2014, o livro *Estranhas Catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civilmilitar*, pela editora da Universidade Federal Fluminense.

“Considerando a história do capitalismo, a apropriação do público pelo privado é mais uma regra. As empreiteiras calculam a corrupção para obter lucro. [...]”

Durante a ditadura, as empreiteiras tiveram acesso direto ao Estado, sem me-

dições, sem eleições. Havia um cenário ideal para o seu desenvolvimento: a ampla reforma econômica aumentou recursos públicos disponíveis para investimentos e mecanismos legais restringiram gastos para a saúde e educação e direcionaram essas verbas para obras públicas, apropriadas pelas empreiteiras. [...]

Essas empresas têm saudades da ditadura, já que não existiam mecanismos de fiscalização de práticas corruptas. Elas não eram alvos de escândalos nacionais, porque isso não era investigado. [...]

As empreiteiras mantêm práticas da época da ditadura militar, como por exemplo o descuido com a segurança do trabalhador. Isso acontece porque elas precisam ter uma margem de lucro maior. [...]

Na ditadura a gente não tinha acesso aos casos de corrupção. Eles não vinham à tona, o que não quer dizer que não existiam. Eu diria que, em relação ao aparelho de Estado, **a apropriação era ainda maior.** Hoje essas empreiteiras estão sujeitas a órgãos de fiscalização e volta e meia são alvo de denúncias. [...]

São as instituições da democracia que conseguem revelar os casos de corrupção: o Ministério Público e a Polícia Federal. É um mérito dos governos recentes o investimento nesses mecanismos. [...]

Muitos empreiteiros atuaram no Ipes – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, que teve participação ativa no golpe, e financiaram os que buscavam desarticular o governo João Goulart. [...]

Hoje, assim como na ditadura, as empreiteiras não atuam de forma individual. Claro que alguns dos maiores empreiteiros têm relação direta com alguns políticos. Mas a maioria dessas empresas tem sindicatos e organizações que levam ao Estado projetos de obras, tentam pautar políticas públicas e forçam o direcionamento do orçamento. [...]

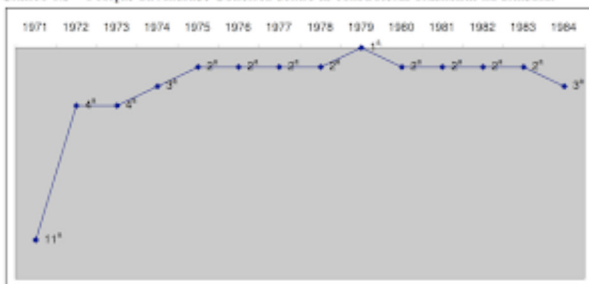
Mas muito mudou. Se elas têm saudade da ditadura, é porque eram ainda mais poderosas naquela época. Hoje, há menos obras e elas não têm acesso tão fácil ao Estado. O mecanismo de atuação política dos empresários, que era mais direcionado ao Executivo e às agências, foi diversificado. O trabalho passou a ser junto ao Legislativo e aos partidos, por meio de financiamento das campanhas.” [Grifos meus]

Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1555676-empreiteira-quesoube-usar-a-corrupcao-cresceu-mais-diz-historiador.shtml>.

Acesso em 20/10/2016

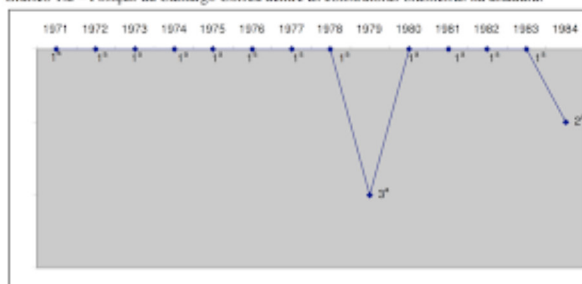
Documento III – Gráficos

Gráfico 1.3 – Posição da Andrade Gutierrez dentre as construtoras brasileiras na ditadura:



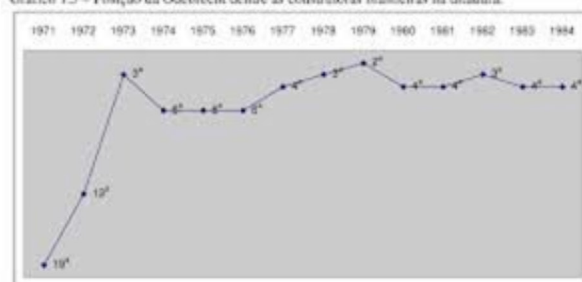
Fonte: Revista O Empreiteiro, edições nº 57, 68, 80, 91, 103, 115, 127, 138, 150, 163, 176, 188, 200, 212.

Gráfico 1.2 – Posição da Camargo Corrêa dentre as construtoras brasileiras na ditadura:



Fonte: Revista O Empreiteiro, edições nº 57, 68, 80, 91, 103, 115, 127, 138, 150, 163, 176, 188, 200, 212.

Gráfico 1.5 – Posição da Odebrecht dentre as construtoras brasileiras na ditadura:



Fonte: Revista O Empreiteiro, edições nº 57, 68, 80, 91, 103, 115, 127, 138, 150, 163, 176, 188, 200, 212.

(Fig. 6)

B Descrição da atividade:

Os alunos serão convidados a analisar as três fontes e produzir uma reportagem para um jornal com o seguinte roteiro:

- Por que muitas pessoas afirmam que “bom era no tempo da ditadura, que não existia corrupção”?

- Quais são as comparações que o autor faz entre a atuação das empreiteiras no período ditatorial e no regime democrático?
- O que você pensa da seguinte afirmação: Um governo autoritário é mais capaz de controlar a corrupção do que uma democracia?
- Quais são os mecanismos mais eficientes para combater a corrupção?

C Objetivos específicos:

O objetivo dessa atividade é que os alunos lidem com informações sobre casos de corrupção expressivos durante o regime militar, representados aqui pela relação das empreiteiras, hoje muito enriquecidas, com o Estado, bem como pelo grande crescimento delas no período. Espera-se, ainda, que reconheçam que alcançar um regime verdadeiramente democrático pode permitir maior divulgação e controle do Estado sobre o poder privado, o que, conseqüentemente, encoraja punições para os casos de corrupção.

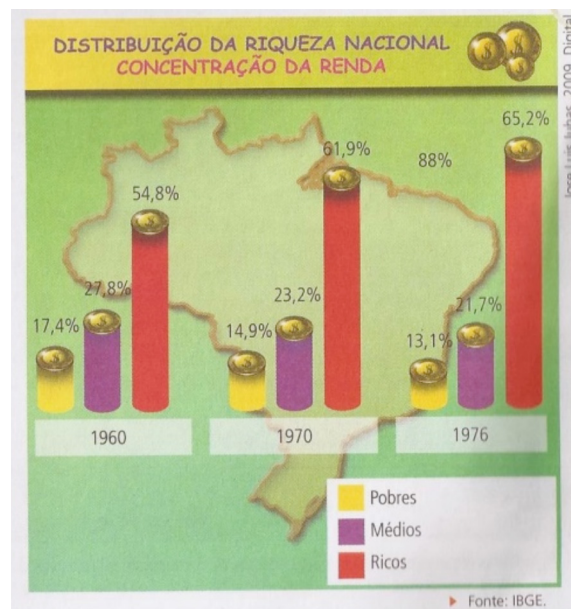
TEMA 3

A Documentos:

Tendo em vista os depoimentos que revelam que os alunos acreditavam que era mais seguro viver durante o regime militar devido a menores índices de criminalidade, propomos uma terceira atividade para refletir sobre o tema. Nas memórias dos jovens, paira a ideia de que havia poucos criminosos pelas ruas e isso representava o tal bem maior para a sociedade, como já discutimos anteriormente. Essa questão tangencia o tema dos direitos humanos, uma vez que, de acordo com a memória construída, muitos jovens sugerem que a solução para o problema seria mais repressão ao crime. Essa visão, inclusive, os faz afirmarem que os baixos

índices de criminalidade são um “ponto positivo” da ditadura e, nesse ponto, retoma-se a ideia, que se quer questionar nesse trabalho, de que determinados aspectos podem justificar a ausência de liberdades e o desrespeito aos direitos humanos.

Documento I – Gráfico



(Fig. 7)

Documento II – Texto

O texto abaixo foi escrito por Karla Sampaio, especialista em ciências penais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

“[...] No Brasil a concentração de renda é muito intensa. O Coeficiente de Gini, usado mundialmente para expressar a concentração de renda, já atingia 0,50 em 1960. Trinta anos depois, aumentadas as desigualdades sociais, o Índice de Gini saltou para 0,63, demonstrando a abissal diferença entre as classes sociais.

Havendo ou não como combater o abismo entre pobres e ricos, o fato é que essa disparidade econômica acaba tendo reflexos importantes na vida de toda a sociedade. Não é a toa que os altos índices de criminalidade geralmente vêm associados a essa diversidade econômica: cresce a desigualdade e cresce a violência.

Do ponto de vista da sociologia, a criminalidade pode ser apartada em violenta e em não violenta. Não é demais salientar que são fatores de natureza econômica, como a falta de oportunidades e a desigualdade social, a mola propulsora para o comportamento criminoso, em especial o violento.

A partir de tal compreensão, é premente a necessidade de redução da criminalidade violenta no país, em especial por meio de melhores políticas governamentais de distribuição de renda para todas as classes sociais. Bem se sabe ainda que o crescimento econômico é muito mais eficaz no combate à pobreza naqueles locais em que a desigualdade de renda é menor. Demais disso, altas taxas de crescimento econômico e estável da população ensejam melhores índices de qualidade de vida.

Em resumo, devemos primar por ações e, sobretudo, por investimentos na educação básica. Somente investimentos em infraestrutura, novas tecnologias e incentivos ao trabalho ajudarão para incrementar o padrão de vida da população, assim contribuindo para o desenvolvimento social e reduzindo as taxas de criminalidade.”

Disponível em <https://canalcienciascriminais.com.br/a-criminalidade-e-a-desigualdade-social>.

Acesso em 21/10/2016

Documento III – Texto

Trecho de texto publicado no portal Uol baseado em entrevista com o pesquisador da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Adilson Marques Gennari, e o cientista político e pesquisador da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fespsp), Ângelo Del Vecchio.

“A desigualdade social que deixou o Brasil em primeiro lugar durante a ditadura militar gerou, também, a criação desenfreada de periferias nas grandes cidades. Segundo o pesquisador da Fespsp, os bolsões de miséria foram criados naquele momento – embora os índices de criminalidade fossem menores que os de hoje – o que, de acordo com Del Vecchio, motivou o cenário de violência atual.

Na verdade, havia extermínios de pobres e pretos nas periferias levado a cabo pelo famoso esquadrão da morte. Os ricos tinham uma aparência de maior segurança porque os problemas sociais somente se agravavam e foram tratados durante toda a ditadura como caso de polícia e não como uma questão social de responsabilidade de toda a sociedade”, explica Gennari.

O pesquisador da Unesp acredita que a Doutrina de Segurança Nacional, criada naquele momento como forma de repreender os crimes, “apenas criava uma sensação de segurança para as elites e a maior parte do povo vivia na tensão de ser morto”.

Del Vecchio lembra que é preciso fazer uma comparação. “Naquele momento a sensação de segurança também era maior porque havia menos pessoas – São Paulo era um terço do que é hoje”. O mesmo, segundo o especialista, pode ser levado em consideração na educação.

“Havia menos acesso à educação pública do que há hoje, a sensação de que o ensino era melhor, assim, era maior. Hoje, o acesso ao ensino público é massificado, mas a qualidade não mudou, só não conseguiu acompanhar este crescimento”, finaliza o cientista político.”

Disponível em:

<http://noticias.band.uol.com.br/brasil/noticia/100000673057/ditadura-militar-entenda-cinco-pontos-polemicos-do-periodo>.

Acesso em 21/10/2016

B Descrição da atividade:

Os alunos serão divididos em grupos. Para a realização da atividade, cada um dos grupos deverá analisar as fontes e pesquisar outras, se julgarem necessário. Após a análise das fontes se estabelecerá um debate sobre as mesmas em sala mediado pelo professor.

Com a orientação do professor, cada grupo construirá parte de um caderno informativo em forma de jornal, ou em ambiente virtual, caso a escola tenha um espaço adequado ou eles consigam criar. O informativo poderá tratar da “criminalidade no Brasil na ditadura e nos dias atuais”. Cada grupo se responsabilizará por elaborar uma seção, guiada pelos seguintes tópicos: relação entre distribuição desigual de renda e criminalidade; relação entre os investimentos no período dos militares e a desigualdade social e sensação de segurança entre as elites e entre os mais pobres durante o regime militar.

Sugerimos que os alunos sejam incentivados a coletar depoimentos de pessoas de diferentes idades que aceitem ser entrevistadas, perguntando-lhes sobre a sensação que possuem em relação ao índice de criminalidade durante a ditadura. Dessa forma, eles poderão “experimentar a atividade de coletar a opinião das pessoas” e confrontá-las com os documentos que receberão. É importante abordar com os alunos, ainda que superficialmente, visto que não são historiadores, a metodologia do trabalho com depoimentos⁸.

C Objetivos específicos:

Espera-se que os jovens possam cruzar dados dos documentos e das entrevistas e problematizem a questão da criminalidade como um caso social e não “de polícia”. Dessa forma, é possível caminhar em direção a uma visão que não enxergue o autoritarismo como meio de controlar a criminalidade, entendendo que retirar as liberdades do povo não significa garantia de ordem. Espera-se ainda que seja possível perceber o quanto a desigualdade social que experimentamos na atualidade foi promovida pelos investimentos seletivos/desiguais feitos durante o regime militar e que essa desigualdade está muito ligada aos altos índices de criminalidade contemporâneos. Decorre daí a proposta de diferenciar o “problema social” do “problema de polícia” quando se fala em resolver a questão da criminalidade.

⁸ Fazê-los compreender que os testemunhos são marcados pela emoção e o ponto de vista de cada depoente, mas são fontes importantes quando cruzadas com outras informações, por exemplo.

Atividade 2

Direitos Humanos

A necessidade de refletir sobre a questão dos direitos humanos é latente. Ao observarmos no capítulo dois, por exemplo, o comentário de um dos alunos, que afirma que “só era torturado quem fazia algo errado”, percebemos uma concessão à tortura para garantir a ordem – eliminar alguém considerado criminoso/perigoso. Percebemos, ainda, que essa visão é ligada não só ao período do regime militar em sua memória construída, mas também à atualidade. Isso fica claro quando, na turma 1, é levantado o assunto do estupro e muitos concordam que, em caso de crimes dessa gravidade, a pena deveria ser a morte.

Objetivos gerais

É preciso chamar a atenção dos alunos para a importância do respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. O ideal é levá-los a perceber que, se naturalizamos o desrespeito aos direitos humanos, criamos graves problemas como a relativização da vida em contextos diversos, o que pode atingir a qualquer cidadão. Se pensarmos que a ideia do que é considerado crime pode variar sob governos diferentes, a questão pode ser mais bem explicada. Dessa flutuação, pode decorrer que qualquer governo mude a tipificação de um determinado crime em algum momento e utilize isso como prerrogativa para a violação da dignidade e o desrespeito à vida de um ser humano. Espera-se que os alunos consigam estabelecer uma relação de empatia com qualquer pessoa a partir do momento em que se vir passível de ter, ele também, seus direitos fundamentais violados.

Com uma reflexão sobre o tema, talvez seja possível que os alunos percebam que é necessária a existência de “leis maiores” que protejam a vida e a dignidade e que transgressores de normas sejam punidos de acordo com a lei, respeitados os direitos humanos. Só assim será possível garantir que, sob qualquer forma de governo ou tipos considerados de crimes, a vida e a dignidade humana estarão asseguradas e invioláveis.

Documento I – Texto

O texto abaixo é extraído da fala de juristas sobre o direito à vida e a dignidade da pessoa humana.

“O direito à vida para efeitos da proteção jusfundamental é aquele de existência física. [...] Em apertada síntese, é possível afirmar que o direito à vida consiste no direito de todos os seres humanos de viverem [...]. A noção de vida digna [...], portanto, não poderá servir de fundamento para a imposição de uma condição de inferioridade a determinados indivíduos [...]. O que importa sublinhar no contexto é que a noção de vida indigna deve ser tida como totalmente dissociada da ordem constitucional. [...].

A relação mais forte [com outros direitos fundamentais], como já foi possível verificar, é a que se estabelece entre o direito à vida e o direito à dignidade da pessoa humana, precisamente em função do valor da vida para a pessoa e para a ordem jurídica, [...] de acordo com a premissa de que toda vida humana é digna de ser vivida. [...] O direito à integridade física e psíquica tem desenvolvimento histórico similar ao do direito à vida, de tal sorte que a doutrina [jurídica] aponta uma quase identidade desses dois direitos e do seu âmbito de proteção”.

SARLET, Ingo; MARINONNI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. Curso de direito constitucional. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2013. p 364-366.

Documento II – Vídeo⁹

Vídeo narrando a trajetória do Jornalista Vladimir Herzog, assassinado nas dependências do DOI-Codi, pela ditadura militar.

Vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=w9XbqYSJGZ4>.

⁹ Todos os vídeos listados nesta atividade encontram-se em anexo, em DVD, junto com os demais vídeos, as gravações dos grupos focais e o material utilizado nos grupos focais.

Documento III – Vídeos

Vídeos de depoimentos de dois torturados durante o regime militar.

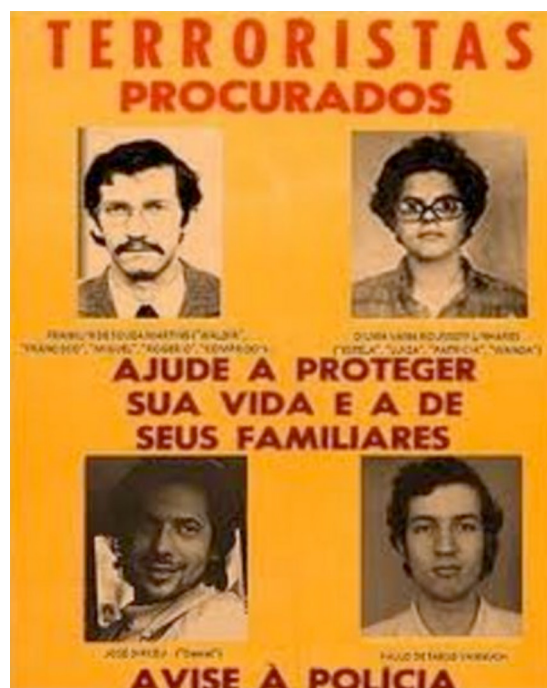
- Depoimento da dona de casa Ilda Martins, disponível em:

<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=depoimento+de+torturado+na+ditadura#id=11&vid=09af8987ac0811bea21372cf1b-6c705f&action=view>

- Depoimento de Lideu Manso, disponível em:

<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=depoimento+de+torturado+na+ditadura#id=3&vid=3dffe3a76fe78b-88f3e7cad42e0024f6&action=view>

Documento IV – Cartazes



(Fig. 8)



(Fig. 9)

B Descrição da atividade:

A atividade deve ser aplicada após aulas ou outras atividades que problematizem a ideia de que a ditadura promoveu um bem para a sociedade¹⁰. Os documentos deverão ser previamente analisados em sala, com a ajuda do professor. Sobretudo o documento I, precisa ser trabalhado com cuidado. Sua análise será fundamental, pois o texto é de difícil compreensão para os alunos e propõe os conceitos fundamentais para a defesa da existência de direitos humanos.

Feita a análise do primeiro documento, serão exibidos os vídeos dos documentos II e III. O documento II possibilitará aos alunos perceber a tortura praticada contra um jornalista e a simulação de seu suicídio, fato que tornou seu caso famoso. Vale ressaltar o fim do vídeo, que mostra a família recebendo sua nova certidão de óbito, corroborando a ideia da farsa do suicídio.

Quanto ao documento três, será importante explicar que os vídeos são depoimentos de pessoas que sofreram a repressão durante o regime militar. Sendo relatos de memórias vividas, são marcados pelas emoções e pelo lugar de fala daqueles que o narram. São testemunhos colhidos pela produção de uma novela que tratava do tema da ditadura na rede SBT entre os anos de 2011 e 2012 que eram levados ao ar após cada capítulo. Os alunos devem ser levados a observar as condições em que se deu a prisão das vítimas, por que acreditam terem sido presas, qual seu envolvimento com algum tipo de crime e que tipo de consequências se pode perceber terem ficado a partir de suas falas. Por fim, os car-

¹⁰ Essas atividades podem ser inspiradas nas propostas de atividades sobre democracia listadas anteriormente, por exemplo.

tazes do documento IV mostram que o governo caracterizava explicitamente os procurados políticos como terroristas. Isso também deve ser problematizado com os alunos ao se apresentar essa fonte: quem era considerado terrorista e por que?

Após o contato com as fontes, os alunos deverão elaborar, sob orientação do professor, uma encenação do julgamento atual de casos envolvendo prisões e torturas no período do regime militar, desconsiderando a existência da Lei da Anistia, de 1979. Dessa maneira, deverão opor num tribunal torturados e torturadores com respectivos advogados de defesa e acusação, construindo argumentos para a defesa de cada proposta.

Um segundo julgamento pode ser feito a partir de um caso atual, fazendo com que se estabeleça um uso do que se discutiu sobre a ditadura militar para os dias atuais. Pode-se sugerir aos alunos que pesquisem casos de possíveis violações de direitos humanos por parte do Estado e tragam para a discussão em sala para que seja elaborada essa parte da tarefa¹¹.

C **Objetivos específicos:**

Com essa atividade, pretende-se que os alunos desenvolvam argumentação com base na legislação e, dessa forma, possam confrontar os pontos em defesa e contrários aos direitos à vida e à dignidade humanas. Espera-se que, a partir dessa reflexão, as teses elaboradas tenham em consideração a questão da criação da categoria de crime de terrorismo contra o Estado por parte do regime através de seu esquema de propaganda. Além disso, que seja considerada a centralidade do respeito à vida e dignidade da pessoa humana do ponto de vista legal, independentemente de considerações morais e éticas.

¹¹ Como sugestão, há o caso do desaparecimento do ajudante de pedreiro Amarildo na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/justica-concede-indenizacao-familia-do-pedreiro-amarildo.html>.

3.2. Guia online de fontes e informações

Nossa proposta, nesse tópico, é elaborar um guia para que o professor tenha à disposição fontes sobre o período da ditadura civil-militar em espaço digital. São algumas sugestões de ambientes na internet onde o professor encontra documentos, depoimentos, cartazes, entre outros materiais. A partir disso, é possível elaborar diversas outras atividades que visem a assegurar uma reflexão eficiente acerca da importância da democracia e dos direitos humanos na sociedade. Cabe lembrar que o presente trabalho veio se orientando pela seguinte premissa: o trabalho na sala de aula para promover a garantia de uma democracia de qualidade e do respeito aos direitos da pessoa humana são passos largos para que se consolidem os objetivos de uma justiça de transição. Listamos a seguir alguns sites que consideramos interessantes no que diz respeito a fontes e informações.

3.2.1 Memórias reveladas

De acordo com a página de apresentação do site,

o centro de referência das lutas políticas no Brasil, denominado ‘Memórias Reveladas’, foi institucionalizado pela Casa Civil da Presidência da República e implantado no Arquivo Nacional com a finalidade de reunir informações sobre os fatos da história política recente do país. [...] O “memórias reveladas” coloca à disposição de todos os brasileiros os arquivos sobre o período entre as décadas de 1960 e 1980 e das lutas de resistência à ditadura militar, quando imperaram no país censura, violação dos direitos políticos, prisões, torturas e morte. (www.memoriasreveladas.gov.br. Acesso em: 22/10/16)

No site, é possível encontrar, na aba *memórias*, os tópicos *multimídias*, *exposições*, *vídeos*, *áudios e campanhas*. As multimídias propõem mapas com a rota das principais passeatas ocorridas no Rio de Janeiro, da Guerrilha do Araguaia, uma linha do tempo do regime, entre outras. Contudo, esse setor do site leva a uma página que não conseguimos abrir em nenhuma das tentativas. Na parte de exposições, encontramos exposições fotográficas bem interessantes, com descrição de cada e imagem e apresentação assinada pela curadoria. São temas diversos: a primeira é intitulada “A ditadura por sua agência” e a segunda “Na teia do regime militar: o SNI e os órgãos de informação e repressão no Brasil 1964-1985”, por exemplo. Segundo o próprio site, são mostras concebidas para o ambiente virtual.

Quanto aos vídeos, trata-se de entrevistas com pesquisadores, depoimentos e matérias relacionadas aos documentos dos arquivos da repressão que foram sendo tornados públicos ao longo dos últimos anos, programas de TV e um link que remete ao canal do “Memórias

Reveladas” hospedado no site youtube.com.br. Da mesma maneira, há gravações em áudio, também disponíveis nesse setor do site.

O site conta ainda com livros e periódicos disponíveis em formato pdf e um banco de dados em que se pode pesquisar documentos disponíveis de forma digital ou escrita em várias instituições participantes. Por fim, conta com uma aba denominada sala de aula, na qual encontram-se dois vídeos de aulas, ambos com professores da UFRJ.

O endereço do site é www.memoriasreveladas.gov.br.

3.2.2. Memórias da ditadura

Segundo informações do próprio site,

o projeto do portal Memórias da Ditadura é uma realização do Vlado Educação –Instituto Vladimir Herzog, que responde à demanda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de criação de um portal com o objetivo de divulgar a História do Brasil no período de 1964 a 1985 junto ao grande público, em especial à população jovem. [...] A proposta é que o portal Memórias da Ditadura ofereça conteúdos interativos, multimídia, estabelecendo sempre relações com os dias de hoje e que possam ser acessados em qualquer computador, tablet ou celular, cada vez mais comuns entre os jovens de todas as camadas sociais. É um site também preocupado com acessibilidade e foi construído de acordo com todas as normas internacionais da W3C. (www.memoriasdaditadura.org.br. Acesso em: 22/10/16)

O site traz uma boa quantidade de informações resumidas com textos divididos em abas sobre o golpe, o governo, a abertura, os movimentos sociais, a arte e a cultura e a questão do acesso à memória e à verdade na atualidade - abordando a questão da Comissão Nacional da Verdade. Um ponto bastante interessante do site é a última das abas – *apoio ao educador* – , que traz algumas sugestões de atividades para o professor utilizar com seus alunos. Encontramos, ainda, a sugestão de três minidocumentários para entender a ditadura, uma linha do tempo, mapas e um memorial de mortos e desaparecidos.

É interessante ressaltar que, por ter linguagem bastante acessível, é um bom espaço a ser indicado para alunos que desejarem navegar ou como material de apoio.

O endereço é www.memoriasdaditadura.org.br.

3.2.3. Memorial da Resistência de São Paulo

O Memorial da Resistência de São Paulo, uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo por meio de sua Secretaria da Cultura, é uma instituição dedicada à preservação de referências das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano (1889 à atualidade) por meio da musealização de parte do edifício que foi sede, durante o período de 1940 a 1983, do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP, uma das polícias políticas mais truculentas do país, principalmente durante o regime militar. O Memorial da Resistência é vinculado à Pinacoteca do Estado de São Paulo, um museu público e sem fins lucrativos. Desde 2005, e a partir da assinatura de contrato de gestão com a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, a Pinacoteca é administrada pela Associação Pinacoteca Arte e Cultura, qualificada como Organização Social da Cultura. Desde 2009 o Memorial da Resistência de São Paulo é Membro Institucional da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência, uma rede mundial que agrega instituições constituídas em lugares históricos dedicados à preservação das memórias de eventos passados de luta pela justiça e à reflexão do seu legado na atualidade. O programa museológico do Memorial da Resistência está estruturado em procedimentos de pesquisa, salvaguarda (documentação e conservação) e comunicação patrimoniais (exposição e ação educativo-cultural), orientados para os enfoques temáticos sobre resistência, controle e repressão política, por meio de seis linhas de ação que, atuando articuladamente, têm como objetivo fazer dessa instituição um espaço voltado à reflexão e que promova ações que contribuam para o exercício da cidadania, o aprimoramento da democracia e a valorização de uma cultura em direitos humanos”. (www.memorialdaresistenciasp.org.br. Acesso em: 22/10/16)

Essas informações são da própria página do Memorial. Para os fins que desejamos alcançar com o presente trabalho, o setor mais interessante do site se refere ao projeto de ação educativa da instituição. Nele, encontra-se uma aba com material de apoio pedagógico disponível para *download* gratuito. Outra questão que vale ser observada com cuidado é um curso oferecido pelo Memorial da Resistência sobre educação em direitos humanos, já que o material do curso das edições de 2012 e 2013 também se encontra disponível.

O site é o www.memorialdaresistenciasp.org.br

3.2.4. Arquivo público do estado do Rio Grande do Sul

No site do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, há, na tela inicial, um link que redireciona o usuário ao blog *Resistência em arquivo*, parte que mais nos interessa sob a perspectiva deste trabalho:



Segundo o blog,

considerando o contexto atual, momento em que se intensifica a busca por memória e verdade através de ações como a promulgação a Lei de Acesso à Informação e a criação das Comissões Nacional e Estadual da Verdade, a equipe do APERS se propôs a dar maior visibilidade ao acervo oriundo do trabalho da Comissão Especial de Indenização, criando o Projeto Resistência em Arquivo, que se desdobra nas seguintes ações: elaboração de um catálogo de descrição do acervo, produção da Oficina de Educação Patrimonial “Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos”, incentivo à realização e participação em eventos sobre o tema e criação deste blog. (www.apers.rs.gov.br. Acesso em: 22/10/16)

Na seção multimídia, encontram-se à disposição materiais como indicações de músicas, fotos, charges, vídeos e quadrinhos sobre as ditaduras na América Latina. O site apresenta ainda textos diversos, incluindo cordéis com o tema da resistência. Há material bastante rico para se trabalhar o tema Ditaduras e Direitos humanos.

O endereço eletrônico é www.apers.rs.gov.br.

3.2.5 Resistir é Preciso

Trata-se de um site sobre a imprensa de resistência no Brasil durante o período da ditadura. Há uma inscrição logo no topo do site com a seguinte definição: “A trajetória da imprensa brasileira que combateu e resistiu à ditadura militar na clandestinidade, no exílio e, como alternativa, nas bancas”. (www.resistirepreciso.org.br. Acesso em: 22/10/16)

O site também é um projeto da Fundação Vladimir Herzog. Na página inicial, na aba Projetos, encontramos o tópico “os protagonistas da história”, onde são listados sessenta depoimentos em vídeo e breves biografias de jornalistas e outros militantes políticos que combateram a ditadura militar.

A página conta, ainda, com uma linha do tempo que seleciona acontecimentos relevantes do ponto de vista da resistência e um grande acervo disponibilizando os principais jornais alternativos do período do regime militar no Brasil. Eis alguns exemplos: O Pasquim, Opinião, Pif Paf, entre outros.

O endereço eletrônico é www.resisitirepreciso.org.br.

Esse breve espaço não nos permitiria detalhar toda a riqueza de documentação que é oferecida hoje em formato digital e online. O objetivo desse capítulo é aconselhar uma busca por fontes e sugestões de atividades. Nossa proposta é que, atendendo aos princípios da justiça de transição, o nosso processo de transição democrática seja efetivamente consolidado e que o professor/historiador assuma sua função em meio a isso.

Trata-se, em suma, de perceber que a educação e, sobretudo, a aula de história, tem papel de grande peso na consolidação da democracia e dos direitos humanos como valores. Assim, o historiador assumir sua função social é importantíssimo, principalmente em uma sociedade que ainda constrói memórias que avalizam a flexibilidade dos valores democráticos e da inviolabilidade dos direitos da pessoa humana.

Considerações finais

Observamos que o panorama atual para os estudos históricos revela a problematização de novas questões ligadas à memória e à identidade. Isso se dá, sobretudo, por influência de uma nova dinâmica de sociedade, calcada na rapidez de circulação de informações e uma nova dinâmica de temporalidade, cujo destaque é conferido ao presente e na qual memória e identidade emergem como conceitos que se impõem ao trabalho do historiador.

No presente trabalho, dedicamo-nos a compreender a memória que os jovens em idade escolar têm construído da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). O objetivo foi analisar que elementos do presente compõem essa construção e de que forma o historiador pode atuar na sala de aula a partir dessas conclusões. Identificamos a persistência de elementos autoritários em nossa sociedade e notamos, pelo discurso dos alunos que compuseram a pesquisa, que esses elementos são justificados porque as demandas que eles enxergam no presente parecem ser atendidas pelo autoritarismo do regime. Nesse sentido, identificamos em vários trechos de discurso a valorização de pontos chamados “positivos” da ditadura.

Nossa pesquisa revelou, destacadamente, que o principal fator que leva os jovens a justificarem a perda de liberdades e o desrespeito aos direitos da pessoa humana, por exemplo, é a ideia de garantia da ordem. Existe uma determinada construção memorial hegemônica entre eles que revela que o momento da ditadura militar promoveu um crescimento econômico positivo para a sociedade, a quase ausência de corrupção e taxas baixíssimas de criminalidade. Pudemos observar em seu discurso uma valorização da liberdade de expressão e uma condenação da tortura, por exemplo. Contudo, democracia e direitos humanos não aparecem como um valor absoluto, mas como algo flexível, que consideram passível de negociação em determinados contextos desde que se destine à garantia de uma “ordem social”. Observamos que isso é motivado principalmente por uma sensação de desordem econômica, política e social na atualidade, fruto das informações que processam a todo momento advindas de seus vários espaços de sociabilidade, da mídia, das redes sociais etc.

Esse é o ponto onde identificamos a necessidade da atuação efetiva do historiador como professor de história. Entendemos o ensino de história como ferramenta privilegiada de análise dessa memória que os jovens carregam e de interferência em sua construção e desconstrução. Cabe ao professor conscientizar os alunos de que existem várias verdades

possíveis e que elas estão em constante disputa. O ensino da ditadura civil-militar possibilita problematizar algumas dessas “versões da história” (ou da memória) e auxiliar num processo de construção da democracia e dos direitos humanos como valores absolutos.

Cabe lembrar que a educação em direitos humanos é recomendação das diretrizes para o ensino de história na educação básica. Da mesma maneira, a consolidação da democracia e do respeito aos direitos humanos deve ser trabalhada por meio de atividades pedagógicas, conforme recomenda o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, em consonância com o processo de justiça de transição pós ditadura civil-militar no Brasil.

Dessa maneira, entendemos que o historiador/professor de história tem uma função social ao trabalhar para o empoderamento de seus alunos através do acesso à construção do conhecimento histórico. Ao questionar memórias construídas, trabalhar em sua desconstrução e encontrar novos pertencimentos e novas construções identitárias, os alunos tornam-se protagonistas de seu processo de aprendizagem histórica. Essa é, talvez a maior contribuição do historiador na sala de aula de história para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla et. al. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta G. O. (orgs.) Introdução à história pública. São Paulo: Letra e voz, 2011. Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final. V. I. Brasília: CNV, 2014. p 964..

BARRETO, Raquel Goulart. Reflexões acerca de informação, conhecimento, história e ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, pp 271-279.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final. V. I. Brasília: CNV, 2014. p 970..

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Parecer CNE/CP 009/2001. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf/009.

CANDAU, Vera; SACAIVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan. /abr. 2013..

CARVALHO, Alessandra. Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades. Material de aprofundamento temático. Memorial da resistência do Estado de São Paulo, 2014.

_____. “Contando a história da ditadura civil-militar”: grande imprensa e a construção da memória no Brasil democrático. In: QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise. História e memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. In: Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus; MATA, Sérgio da. (Orgs.). Tempo presente & usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 31-49.

CHAMPION, Justin. What are historians for? In: Historical Research. Volume 81, Issue 211, February 2008. Pages 167–188.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Revista Educação Social, Campinas, vol. 28, n° 100 – especial – pp 1105-1128, out 2007.

DREIFUSS, René. 1964: a conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Florestan. Nova República? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In VARELLA, Flávia; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus; MATA, Sérgio da. (Orgs.). Tempo presente & usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 31-49.

FONTANA, 1998. Josep. História: análise do passado e projeto social. São Paulo: Edusc, 1998.

FONTANA, 2004. Josep. História dos homens. Bauru: Edusc, 2004.

GENRO, Tarso; ABRÃO, Paulo. Memória histórica, justiça de transição e democracia sem fim. In: SANTOS, Boaventura de S.; ABRÃO, Paulo; SANTOS, Cecília M.; TORELLY, Marcelo D. Repressão e memória política no contexto Ibero-Brasileiro: estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Portugal: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos sociais, 2010.

GONDIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003. HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

HEYMANN, Luciana Quillet. “O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). Direitos e cidadania: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 15-43.

HOBSBAWM. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JELÍN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI de España, 2002.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Revista Educar. Número Especial, 2006.

LE GOFF, J. A visão dos outros; um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Org.) Questões para a história do presente. Bauru: Edusc, 1999.

LEMOS, Renato. A transitividade da transição. Disponível em: <http://blog.esquerdaonline.com/?cat=29&print=pdf-search>. Acesso em 15/03/2016.

MENESES, Sônia. A operação midiográfica: da escritura do evento na cena pública à inscrição do acontecimento no tempo: a mídia, a memória e a história. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). História do tempo presente. Rio de Janeiro: FGV, 2014, pp231-257.

MOTTA, Marcia. História e memória. In: Cadernos do CEOM, ano 16, número 17, memória social.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993..

PADRÓS, Enrique Serra; GASPAROTTO, Alessandra. A didatura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente da memória. In: BARROSO, Vera Lucia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (orgs.). Ensino de história – desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010, pp 183-201.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos históricos, Rio de Janeiro, Volume 5, ano 10, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, volume 2, número 3, 1989, p. 3-15.

QUINALHA, Renan Honório. Justiça de transição: contornos do conceito. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.

RICOEUR. A memória, a história e o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (orgs.) Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro, FGV, 2014, pp 33-52.

ROLLEMBERG, Denise. Esquecimento das memórias. In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). O golpe de 1964 e o regime militar: ovas perspectivas. São Carlos: UFSCAR, 2066, pp 81-91.

RÜSEN, Jörn. Que és la cultura histórica?: reflexiones sobre uma nueva maneira de abordar la historia. In:<http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>, 2010. Acesso em: 01/04/2015 às 9:20.

_____. Razão Histórica. Beasília: Editora da Univeridade de Brasília, 2010.. SADDI, Rafael. ENTREVISTA COM O PROF. DR. Luís Fernando Cerri (UEPG). In: Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás.

SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História?. In: Revista Anos 90, v 15, n° 28, p 113-128, dez 2008.

TEITEL, Ruti. Apud QUINALHA, Renan Honório. Justiça de transição: contornos do conceito. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013