



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

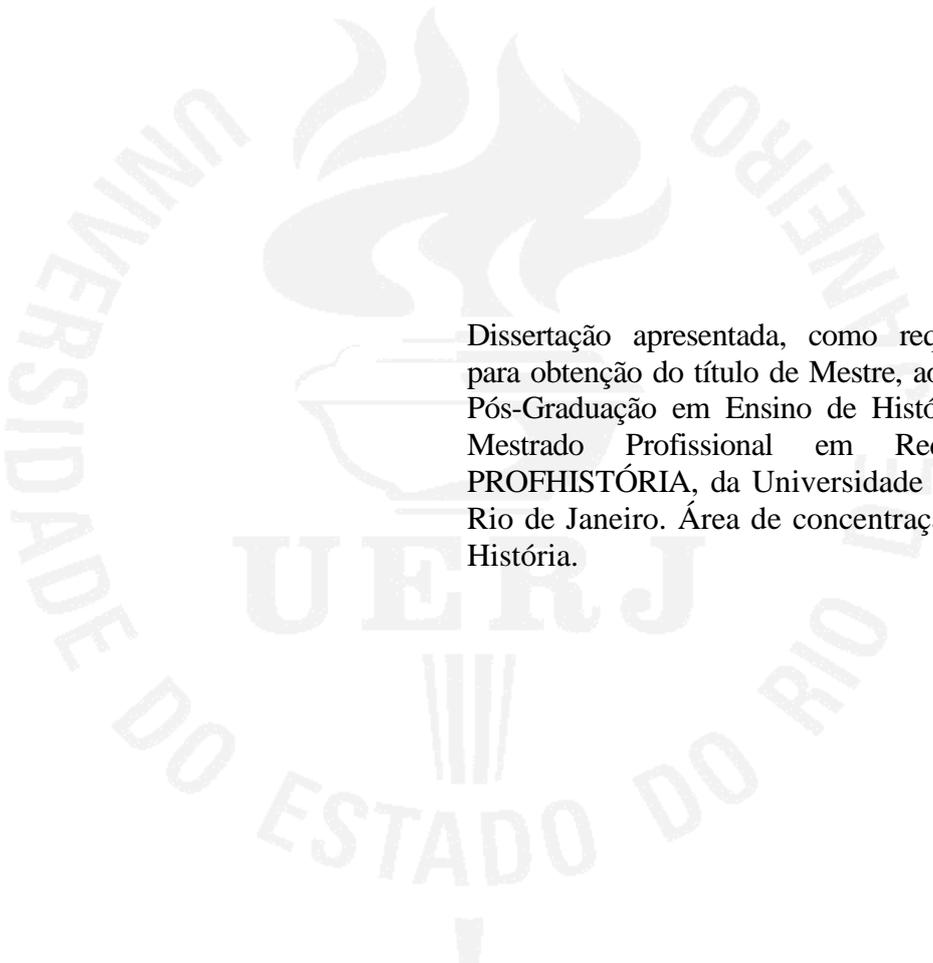
Leandro Rosetti de Almeida

**Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória**

São Gonçalo  
2016

Leandro Rosetti de Almeida

**Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

A447 Almeida, Leandro Rosetti de.  
TESE Museu da lembrança: história ensinada, narratividade e memória / Leandro Rosetti de Almeida. – 2016.

161f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Memória. 3. Wanderley, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Leandro Rosetti de Almeida

**Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 15 de setembro de 2016.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcia de Almeida Gonçalves  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmen Teresa Gabriel  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às minhas companheiras e aos meus companheiros de profissão, àquelas e àqueles que resistem dignamente mantendo acesa a chama da Educação enquanto a covardia dos conservadores, o oportunismo dos cínicos e as políticas dos sucateadores se articulam para apagar o orgulho flamejante que nos move a sermos o que somos: professoras e professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, às minhas alunas e aos meus alunos sem as/os quais este trabalho jamais poderia ter sido desenvolvido, afinal, são elas/eles a razão da minha pesquisa e da minha vida profissional.

À equipe de professoras/as e pesquisadora/as que se empenhou para que este programa de mestrado ganhasse vida. Em especial, à minha orientadora, professora Sônia Wanderley, que de maneira muito generosa abraçou o meu trabalho, apostou na minha capacidade, indicou leituras estratégicas, garantiu-me liberdade de escrita e colocou em prática uma paciência sobre-humana com a minha morosidade.

Às equipes diretivas das escolas onde trabalho, pela compreensão, dentro do possível, das minhas dificuldades para conjugar as atividades do magistério com as demandas do mestrado.

Aos meus colegas de curso, por terem compartilhado seus sucessos e frustrações, suas dores e esperanças, e por terem se disposto a ouvir também as minhas inquietações. Nós superamos.

Às minhas irmãs e irmãos da ICM, que intercederam e ainda intercedem pelo meu caminhar com suas orações e com sua energia colorida e libertadora.

Aos meus pais, Selma e Paulo, por me terem dado a vida e cuidarem dela até hoje com o mesmo amor e preocupação.

Ao meu companheiro, Luiz Gustavo, por me suportar todos os dias. Por ter me incentivado a entrar neste curso. Por ter apaziguado meu desespero todo semestre. Por ter mantido o meu chão quando precisei até o último dia. E por ter resistido ao meu mau humor.

Ao/À Deus/a de muitos nomes e de nome nenhum, por ter se manifestado a mim através de todas essas pessoas queridas. Por me renovar o fôlego de vida. Por me dar a paz.

A lembrança não contém a consciência, mas a evidencia e manifesta, é a consciência mesma que experimenta no presente a dimensão de seu passado.

*Joël Candau citando Jean Guillaumin*

## RESUMO

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. *Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória*. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa pretende subsidiar teórica e metodologicamente a experiência de utilizar uma plataforma digital para reunir narrativas de atores sociais de uma instituição pública de ensino e possibilitar, através desses relatos, experiências pedagógicas voltadas para o ensino de história. O objetivo geral deste estudo é apresentar uma investigação sobre as narrativas históricas produzidas por estudantes ao entrarem em contato com o conhecimento apresentado pela história que se ensina na escola, identificando nessas narrativas as marcas do tempo presente, o diálogo que este estabelece com as demais temporalidades e a consciência histórica dos sujeitos imersos na tempestade tecnológica que caracteriza a contemporaneidade. Para tanto, considerar-se-á que as aulas de história são, potencialmente – mas não exclusivamente –, espaços privilegiados para enveredarmos na investigação da aprendizagem sobre o tempo. Um dos aspectos que caracteriza aquelas aulas, a partir da peculiaridade supracitada, é o fato de que nelas pululam enredos e pensamentos, sonhos e esperanças, relatos e experiências, através das narrativas dos alunos e das alunas. Ao contar o que sabem, e mesmo o que não sabem, sobre as experiências no tempo, estudantes produzem narrativas que desenham, como uma impressão digital, marcas que lhes são próprias, originais, e que forjam – através da palavra – a identidade desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de história. Narrativa histórica. Consciência histórica. Memória.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. *Museum of Remembrance: taught History, narrativity and memory*. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This research aims to support theoretically and methodologically the experience of using a digital platform to gather narratives of social actors of a public educational institution and enable, through these reports, educational experiences focused at History teaching. The aim of this study is to present a investigation about the historical narratives produced by students that have got in touch with the knowledge shared by History in the school, identifying in these narratives the brands of the present, the dialogue that it establishes with other temporalities and the historical consciousness of the subjects immersed in the technological storm that features contemporaneity. It shall be considered that the History classes are potentially – but not exclusively – privileged spaces to investigate learning about time. One aspect that characterizes those classes, considering the above peculiarity, is the fact that in them are plots and thoughts, hopes and dreams, stories and experiences that are noticeable in the students narratives. When telling what they know about the experiences throughout the times, and even what they do not, students produce narratives that draw, as a fingerprint, brands that are unique, and that forge – through the word – the identity of these subjects.

Keywords: History teaching. Historical narrative. Historical consciousness. Memory.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1. O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: REFLEXÕES TEÓRICAS DE/PARA UMA PRÁXIS DOCENTE.....	21
1.1. O saber histórico entre a experiência e a expectativa .....	21
1.2. O regime de historicidade do tempo presente.....	24
1.3. A constituição de sentido do pensamento histórico e a narratividade .....	25
1.4. História e memória na sala de aula.....	28
1.5. A história que se narra na escola .....	31
1.6. História pública e ensino de história .....	37
2. NARRATIVAS HISTÓRICAS ESTUDANTIS: ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE O TEMPO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	43
2.1. Álbum de família e as narrativas familiares .....	43
2.2. Narrativas históricas e as representações.....	49
2.3. Para além do terror: investigando as representações sobre o islã nas aulas de história .....	50
2.4. As narrativas históricas e a aprendizagem sobre o tempo .....	52
2.5. Enfrentando o senso comum: desigualdades e diferenças, hierarquias e equidades.....	58
2.6. Da realidade à fantasia: cronologia, fontes históricas e a invasão dos extraterrestres .....	62
2.7. Entre Hermes e Clio: o “Correio da História” e as intercomunicações temporais .....	65
3. LEMBRANÇAS, NARRATIVAS E MEMÓRIA: UM MUSEU VIRTUAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	69
3.1. O encontro de Clio e Mnemosyne: as lembranças na aula de história.....	75
3.2. A potência da lembrança.....	81
3.2.1. <u>Temáticas peculiares das lembranças</u> .....	83

3.2.2. <u>Temáticas reincidentes nas lembranças</u> .....	91
<b>3.3. Práxis da vida: quando a lembrança faz sentido</b> .....	95
<b>3.4. Um museu de lembranças: propostas para um produto a serviço das aulas de história</b> .....	105
3.4.1. <u>Estudo das narrativas históricas estudantis sobre a ditadura militar</u> .....	105
3.4.2. <u>O Museu da Lembrança em sala de aula</u> .....	115
3.4.3. <u>Horizonte de esperança</u> .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICE</b> .....	131
<b>ANEXOS</b> .....	139

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende subsidiar teórica e metodologicamente a experiência de utilizar uma plataforma digital para reunir narrativas de atores sociais de uma escola pública de Duque de Caxias (RJ) e perceber, através dos relatos, atravessamentos que caracterizam e dão corpo à escola. Um espaço com características próprias onde as culturas juvenis emergem, assim como as resistências de setores conservadores que também estão presentes na escola. Temas como gravidez na juventude, violência, conflitos religiosos, expressões de sexualidade e gênero, consumo de drogas, indisciplina, entre outros, são variantes que atravessam a cultura escolar, e muitas vezes são reforçadas negativamente por muitos de seus sujeitos. O que se buscará aqui não se fundamenta nos discursos que apontam estas características sob o prisma da negatividade, mas examinar em que medida as narrativas de alunos e alunas dialogam com a peculiaridade da escola e com essas variantes.

De modo mais amplo, pretende-se, com esta dissertação, alinhar a peculiaridade daquela instituição ao estudo da experiência do tempo presente, que tem sido objeto de investigação da ciência histórica. Para tratar deste alinhamento, surgiu a ideia de construir um espaço virtual que reunisse relatos estudantis sobre o tempo. Trata-se do *Museu da Lembrança*<sup>1</sup>, uma plataforma digital que está acessível na *Internet* desde o início do segundo semestre de 2016 e que, desde então, tem sido construída pelas narrativas estudantis recolhidas através de atividades pedagógicas. Os preceitos que o fundam ecoam na constituição de sentido da narratividade como um atributo, talvez o principal, do paradigma histórico; ecoam no esforço necessário que tem sido feito pela historiografia em rever seus próprios caminhos e o seu próprio lugar na história; ecoam nas demandas do tempo presente e nas esperanças e expectativas que nele são nutridas, bem como no diálogo necessário que precisa ser travado entre elas e a história.

O *Museu da Lembrança* não pretende encerrar o debate acerca da importância da narratividade para a ciência histórica, mas subsidiar e instrumentalizar a História enquanto disciplina, como saber de referência, garantindo-lhe a existência de maneira mais esclarecida

---

<sup>1</sup> O Museu da Lembrança pode ser acessado em: <http://www.museudalembanca.com>

de si mesma, tanto nos meios em que prevalece o saber acadêmico quanto nos espaços em que vigoram os saberes históricos em sua dimensão pública, uma dimensão cada vez mais ampliada em razão da profusão de informações compartilhadas na *Web*.

A propósito, o Brasil é um dos países que mais contém usuários da rede mundial de computadores, assim como vê multiplicar exponencialmente o número de celulares inteligentes com seus múltiplos aplicativos conectados, majoritariamente, à *Internet*. A posição da televisão como a mola-mestra da comunicação de massa no país está cada vez mais ameaçada diante do crescimento das demais mídias digitais. Mesmo assim, ela atua como uma grande colaboradora da indústria do entretenimento, da informação e do jornalismo, principalmente em regiões do país onde o serviço de *Internet* ainda funciona com precariedade ou simplesmente não funciona. Somos testemunhas da revolução tecnológica que a informática tem trazido aos brasileiros e brasileiras. Mais que isso, esta revolução convida todos e todas a mergulharem no universo das atualizações, onde a novidade – eleita a chamariz das mudanças tecnológicas – ironicamente se afasta do inusitado e se aproxima do universo do comum, do habitual e do cotidiano. Lidar com o que é novo passou a se tornar hábito corriqueiro, principalmente nas escolas. Inúmeras linhas pedagógicas direcionavam professores e professoras para a crítica aos paradigmas surgidos e/ou consolidados no século XIX e desafiavam esses profissionais a apostarem em métodos inovadores na sua práxis escolar, mais alinhados com o tempo presente, um tempo que apontava e ansiava pelo futuro. Se nas décadas de 1980 e 1990, um jogo de videogame ou um botão com um design um pouco mais arrojado poderiam apontar para um futuro promissor repleto de inovações, na década de 2010 esse olhar para um futuro distante esperado a partir das novidades que emergiam no presente está absolutamente fragilizado, se comparado ao momento anterior. Antes, as novidades apontam não mais para o porvir, mas para o tempo presente que se eterniza, enquanto na linha do tempo das redes sociais pululam informações em tempo real de qualquer canto do mundo.

Quando tomamos nota da situação acima, é convidativo pensar no papel da História, a ciência que tem no tempo o seu instrumento de trabalho, enquanto conhecimento escolar. Como sustentar o ensino de História para um público que, a princípio, desdenha das contingências advindas das temporalidades, desacreditando da legitimidade do passado como fonte de saber, investindo no tempo presente, estendendo-o e eternizando-o em direção ao

passado ou ao futuro? Como sustentar a História para um público absolutamente desiludido com o porvir, com o qual se deixou de sonhar, e que não inspira mais novidades, pois estas já foram dadas e podem ser usufruídas no tempo presente? Faz sentido o ensino da História nesta situação?

Esta pesquisa parte deste questionamento para investigar de que forma o ensino da História pode ser sustentável a partir do diálogo que estabelece com o público, em especial nas escolas públicas do país. Como a revisão epistemológica sobre a História enquanto ciência pode contribuir para que ela faça sentido para além dos muros da Academia? Foi pensando em questões como essas que fez-se mister investigar como alunos e alunas das escolas públicas se apropriam das temporalidades apresentadas pela História e inquirir sobre o papel do tempo presente no olhar desse público acerca do passado. Mas também para o futuro, é importante dizer. O objetivo deste trabalho é investigar as narrativas históricas produzidas por este público ao entrar em contato com o conhecimento apresentado pela História ensinada, identificando nelas as marcas do tempo presente, o diálogo que este estabelece com as demais temporalidades e a consciência histórica desses sujeitos imersos na tempestade tecnológica onde informação, nem sempre – ou quase nunca – é traduzida em conhecimento. Para responder a esse desafio, essas narrativas históricas serão reunidas de acordo com as características que as aproximam (ou não) no tempo presente e disponibilizadas em um museu digital, construído com o propósito de ser, ele mesmo, um canal de divulgação da narrativa como potência do saber histórico.

A ideia que se tem de museu, grosso modo, gira em torno de um espaço físico de compartilhamento de informações sobre o passado ou sobre o presente que se tornará passado, que de alguma forma faça sentido no tempo em que se vive. A proposta que aqui é apresentada, em parte, diverge desta concepção museológica clássica pois, a princípio, trata-se da construção de um museu digital. Esta ideia traz algumas implicações, entre as quais está pensar o museu não como um espaço necessariamente físico, mas uma instituição que pode estar localizado no ciberespaço, no mundo virtual, proposta que vem sendo endossada por outras experiências nesse sentido, como o conhecido *Museu da Pessoa*, que serviu de inspiração para a nossa proposta; outra implicação é pensar o museu não como espaço de exibição de coisa morta, mas de vida, e vida em tempo presente. Essa vida se expressa em narrativas múltiplas e de diversas origens: são alunos/as falando de si, alunos/as falando de

histórias familiares, alunos/as falando de fatos e processos históricos, entrevistas de familiares, familiares falando de ou testemunhando fatos e processos históricos, comentários de estudantes sobre essas entrevistas, interpretações sobre o que dizem estudantes e familiares, textos escritos, fotografias, vídeos, e muitas outras possibilidades narrativas possíveis de serem exploradas. Portanto, é importante destacar que o Museu da Lembrança não traz essencialmente *um* tipo de narrativa histórica. As narrativas estudantis são o foco do museu e, a partir delas, uma multiplicidade de narrativas se constrói. E, ao se tornarem objeto de um museu, essas narrativas ganham visibilidade e adquirem *status* de fonte histórica, regidas por uma intencionalidade profissional, selecionadas, estudadas, produzidas para esse fim.

A opção por um museu digital dialoga com as diretrizes teóricas e filosóficas que tem alimentado a história nos últimos tempos, conforme se apresentará neste trabalho. São diretrizes que a orientam para uma aproximação maior com as novas tecnologias, com interlocutores e divulgadores do pensamento histórico junto ao grande público e, sobretudo, com a tendência de trazer a narratividade para o protagonismo da história; ela será o eixo em torno do qual se construirá o Museu da Lembrança. Este nome, aliás, reflete exatamente esta mudança quanto ao protagonismo dos sujeitos. Se parece óbvio que a pretensão de todo museu é resgatar e/ou preservar lembranças através de objetos, sendo estes a sua vitrine, neste caso, é a própria lembrança/memória/narrativa que será o elemento chamariz do museu. Não se trata de valorizar a história militar, como no Museu Naval, ou a história oficial do Brasil, como no Museu Histórico Nacional. Aqui não se pretenderá apontar diretamente a etnicidade de um povo, como o Museu Afro Brasil, ou o desenvolvimento e identidade de um local, como no Museu da Maré. O Museu da Lembrança se concentrará tão somente nela, a lembrança, que virá à tona através das narrativas dos sujeitos. Será uma experiência do *fazer* história; a possibilidade de desenvolver um trabalho conjunto com a comunidade escolar, aproximando-a do pensamento histórico que é desenvolvido e que, infelizmente, permanece enclausurado na academia.

Quando um museu elege a lembrança como objeto a ser exibido, é necessário ponderar algumas considerações. Antes de tudo, ninguém guarda o esquecido. O esquecimento não é produto de exibição, mas é justamente a antiexibição. O esquecido é, fundamentalmente, aquilo que não recebeu de Mnemosyne o dom de ser eternizado durante a construção da

memória. Mas quando Clio visita o submundo do esquecimento, é possível vasculhar os porões da memória e exibir aquilo que não foi escolhido por ela para ser lembrado. Lembrança e esquecimento, portanto, são duas faces da mesma moeda, que é a memória. Porém, o Museu da Lembrança se dedicará fundamentalmente à primeira, e buscará dialogar com as narrativas encontradas naquilo que estudantes e seus familiares decidiram lembrar. É uma opção pedagógica que, de modo algum, se opõe ao trabalho com o universo do esquecido. Ao contrário, é perfeitamente possível – e a pesquisa aqui apresentada demonstra isto – vasculhar a memória em busca daquilo que não se quis lembrar. Justamente por isso, já vem sendo pensado para o Museu da Lembrança um espaço dedicado ao esquecimento, às não-narrativas. Para tanto, será necessário dar continuidade a este projeto e estudá-lo em pesquisas vindouras.

É claro que, embora seja a lembrança, em si, o objeto de estudo do museu, em sentido estrito, ela se relacionará à identidade da escola, em sentido amplo. Buscar-se-ão elementos narrativos que conversem com as características da escola, com as peculiaridades que a definem. Não se trata de criar uma instituição para construir um acervo de memória institucional da escola, por três motivos: primeiro, porque a escola como instituição não é o objetivo principal do museu principal, mas a narratividade que nela se encontra e que transcende os muros que a limitam no espaço e no tempo; segundo porque fazer memória institucional implicaria em adaptar o trabalho para conformar interesses que escapam ao controle do pesquisador, sobretudo, aqueles oriundos dos poderes públicos aos quais a escola é subordinada: coordenadorias de educação, subsecretarias, chefias de gabinete etc.; e terceiro porque o Museu da Lembrança está aberto ao trabalho com narrativas estudantis de mais de uma instituição de ensino, embora esta pesquisa esteja focada em apenas uma escola, por uma opção metodológica.

Por que, então, desenvolver um museu nesses moldes, em que a lembrança se torna o sujeito do processo? Para responder essa questão, é preciso esclarecer alguns dados: a escola escolhida para ser piloto na construção do museu já é uma instituição conhecida por mim, professor-pesquisador. Trata-se do Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta, localizado no bairro Doutor Laureano, bairro residencial próximo ao centro de Duque de Caxias. Desde o ano de 2006 integro o corpo de professores daquele lugar e, portanto, a familiaridade com o espaço foi um critério bastante decisivo na escolha desta instituição. Foi por conhecer a escola

que identifico as angústias que emergem tanto dos colegas professores quanto dos próprios alunos. Por quase dez anos, tenho acompanhado levas de professores que entram e saem da escola e do quadro de funcionários. Seus discursos sobre os alunos são muitos similares. Em geral, reclamam que as meninas estão mais indisciplinadas que os meninos e/ou mais “vulgares”, seja lá o que isso significa; que os celulares e os fones de ouvido distraem os alunos; que eles estão mais preocupados com o novo sucesso do mundo do *funk* que com a prova que virá na próxima semana; que eles não sabem interpretar texto; que as famílias são desestruturadas, o que explica a indisciplina; que a família “deposita” os alunos na escola e não se interessa pelo seu rendimento; que o irmão de um é traficante e a irmã do outro é prostituta; que uma aluna engravidou cedo demais, enquanto a outra está namorando e, por isso, está dispersa; que o pai de Fulano foi assassinado e que a irmã da Fulana foi estuprada; que o aluno tal pode ser homossexual, mas não precisa dar “gritos de mulher”; aliás, no geral, que todos gritam demais.

Como dar conta dessa escola que, na visão dos docentes e dos gestores, a cada ano se torna mais problemática? E por que, mesmo que não se conheçam e lecionem em tempos diferentes, os docentes repetem o mesmo discurso? Não poderia ser que estas fossem, na verdade, a característica da escola, aquilo que a define? E se, em vez de olharmos para o caos como crise, percebêssemos as permanências? O que faz com que a situação da escola como se apresenta seja, de fato, uma questão que pertence e é explicada pelo tempo presente? Que elementos podem estar associados às experiências do passado que a comunidade escolar detém e, da mesma forma, que elementos podem estar associados às expectativas dos sujeitos envolvidos neste dilema?

Estes questionamentos estão alinhados às investigações sobre os conceitos de *campo de experiência* e *horizonte de expectativa*, propostos pelo alemão Koselleck (2006). Alinham-se também à experiência do tempo presente vivenciada pela escola – institucionalmente falando – pelas aulas de História e pela própria ciência histórica enquanto área de conhecimento. Nessa experiência do tempo presente, que Hartog (2014) identifica como *presentismo*, é expressivo o alargamento desta temporalidade e a sua projeção para temporalidades outras. Da mesma forma, nesta mesma experiência presentista, esbarramos dentro do universo escolar com discursos que apontam para o caos, para o desajuste e – não raro – para o fim dos tempos, se considerarmos os apelos escatológicos que, vez ou outra,

infiltram-se na laicidade da escola pública. Seja porque a universalização do ensino na história do Brasil recente superlotou as salas de aula, seja porque não se pensou nas condições de permanência desses estudantes na escola, ou simplesmente porque a escola não estava acostumada a lidar e a mediar relações que se dão na diversidade, o fato é que não se cansam as paredes de ouvir os lamentos relacionados ao caos do ensino. Acreditamos que é possível “ordenar o caos” ou, como propõe Agamben (2009), descobrir o universo lacunar da ausência de sentido que caracteriza o caos na contemporaneidade. Trata-se de, como na metáfora a que este autor faz alusão, enxergar na escuridão do mundo contemporâneo – e aqui, por extensão, da escola contemporânea, das aulas de história contemporâneas, da própria ciência histórica na contemporaneidade – as luzes ofuscadas pelas trevas. Para Agamben, ser contemporâneo é aquele que não coincide perfeitamente com o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p.57-58); é o que está desajustado; aquele para quem o tempo não é algo usual; aquele que é capaz de *estranhar*<sup>2</sup> o tempo em que se vive; por fim, aquele que, afastando-se do tempo, mantém fixo o seu olhar sobre ele para perceber nele não as suas luzes, mas a escuridão. Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar, como a luz das estrelas percorrendo o céu, mas não consegue, isto é ser contemporâneo. O compromisso da contemporaneidade, ressalta o autor, está na intempestividade, esse anacronismo que nos permite conceber o nosso tempo como uma região de fronteira entre o “muito cedo” e o “muito tarde”, entre aquilo que “já foi” e o que “ainda não é” (AGAMBEN, 2009, p.65, 66).

Ao se evocar a *contemporaneidade* de Agamben, pretende-se aqui dialogar com a metáfora da luz e da escuridão, com o processo de enxergar no tempo, não as luzes, mas as trevas. Desse modo, a narratividade seria a luz sob qual o paradigma histórico – ora adotando-a, ora rejeitando-a – foi iluminado. Por isso, com base nas contribuições de Rüsen (2010), apostou-se na potencialidade da narratividade para desenvolver esta pesquisa sobre a história ensinada. Se ela – a narratividade – outrora ligava a cientificidade da história ao modelo

---

<sup>2</sup> O emprego do verbo *estranhar* aqui possui o mesmo sentido empregado por Guacira Lopes Louro. A autora postula a chamada Teoria *Queer* e defende sua aplicação na educação através do processo de *estranhamento* de currículo. Estranhar, portanto, “seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), tratá-lo de modo não usual; seria um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo. Talvez se pudesse, ainda, colocar em ação algo que me parece implícito no uso gauchesco e estranhar: 'passar dos limites', abusar (...) atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele 'corpo de conhecimento'; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento”. Cf. LOURO, 2008, p.64

positivista factual, hoje – a partir da investigação sobre os caminhos que lhe permitem alcançar o estatuto de constituição de sentido (RÜSEN, 2010) – ela não apenas constituirá o paradigma histórico, mas será mesmo o propulsor de sua renovação, o motivador da história seguir adiante esclarecida sobre si mesma.

Assim, é justamente porque entendemos o potencial da narratividade na história da ciência histórica, em especial o papel relevante que ela tem desempenhado nas revisões recentes dos teóricos daquela ciência, que acreditamos que ela é capaz de contribuir para responder ao problema que impulsionou esta pesquisa. Se o papel da História e das aulas de História tem sido posto em xeque diante dos dilemas do mundo contemporâneo, parece-nos razoável (re)descobrir a narrativa nas aulas de História. Dessa forma, surgiu a ideia de mapear experiências e expectativas de alunos e alunas através das narrativas que estes sujeitos fazem, e disponibilizá-las, com as devidas mediações, em uma plataforma digital para ser acessada pela *Internet*. Os critérios para o mapeamento inicialmente se fundariam nas características que a própria comunidade escolar admite lhe pertencer, aquilo que a identifica. A ideia é que essas características funcionassem como dispositivos de atravessamento que permitissem que esses atores sociais conversassem com narrativas de outras épocas e de outros sujeitos, cumprindo o preceito da história que é pensar o agir a partir das experiências do tempo.

Entretanto, ao longo de sua realização a pesquisa sofreu mudanças, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo devido tanto a fatores internos – inerentes à própria dinâmica de pesquisa, que ganha paulatinamente novos rumos e redesenhos – quanto a fatores externos. Sobre esses últimos, é preciso deixar registrado que nos meses finais, reservados para a construção do produto final – o museu digital – a partir das experiências com os alunos precisaram, os professores do Estado do Rio de Janeiro entraram em uma greve de fortes proporções que durou quatro meses, com uma adesão maciça dos docentes, inclusive eu. A luta por melhores condições de trabalho, em certa medida, demandou que os planos para o museu fossem reelaborados, devido ao contato com os/as estudantes que praticamente não aconteceu no primeiro semestre de 2016.

O Museu da Lembrança, então, será o produto apresentado ao final do curso deste programa de mestrado em Ensino de História como uma projeção, um projeto já iniciado e que – pretende-se – continuará a ser desenvolvido na escola pesquisada e em outras que eventualmente se interessem pela proposta em que ele está fundamentado. A rigor, trata-se de

uma plataforma digital que tem buscado hospedar narrativas de alunos e alunas de uma escola estadual de Duque de Caxias (RJ). Pretende-se que ele seja um instrumento didático para professores e alunos do Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta – e de outras escolas que futuramente venham participar do projeto – através do qual seja possível desenvolver competências e habilidades relacionadas à lida com o tempo, promovendo aquela instituição entre aquelas onde se pensa a história para além do cumprimento do currículo prescrito. Como se trata de um colégio da rede estadual, é importante reiterar que esta rede de ensino tem sido marcada pela inserção de mecanismos de informatização da burocracia pedagógica e pela padronização curricular. Trata-se do cumprimento do chamado “currículo mínimo”, exigido pelos últimos governos em esfera estadual. Com isso, pretende-se pavimentar com a prática docente os caminhos que, no campo teórico, o pensamento histórico – e, de modo particular, a Didática da História – tem discutido, e por onde Clio e Mnemosyne, quem sabe, hão de passar.

A ideia de um museu de lembranças surgiu do interesse em ouvir a voz do corpo discente<sup>3</sup> da escola naquilo que, especialmente, este corpo é capaz de dizer ao entrar em contato com os saberes históricos. Não obstante ouvir, o Museu da Lembrança pretende registrar e transformar em fonte essas vozes discentes. O modo como a percepção das temporalidades na infância e na juventude se manifesta, acredita-se, tem sido em larga escala subestimado ou transformado em um *não saber* nos espaços escolares e nas aulas de história. Estas, se preocupadas exclusivamente com a aprendizagem dos conteúdos contidos nos livros didáticos e nos currículos, acabam por negligenciar o próprio processo de aprendizagem da relação do indivíduo com o tempo. Uma relação que, seja dito, não nasce pronta. É na infância e na juventude que o indivíduo dá os primeiros passos no caminho da construção de suas identidades, o que só é possível através das múltiplas relações que estabelece, tanto espacial quanto temporalmente, com o mundo. Aprender a lidar com o tempo não é tarefa fácil. Por isso, o Museu da Lembrança é um projeto oportuno para se registrar esse caminhar paulatino e (des)contínuo de aprendizagem da relação entre sujeito e mundo, através do tempo, e também oportunidade para que professores de história e estudantes descubram outras *passadidades*, como nos lembra Paul Ricoeur, e se encantem por outras formas de se

---

<sup>3</sup> Até o presente momento o trabalho tem sido desenvolvido com a participação das turmas de 7º ano, 9º ano e Ensino Médio.

relacionar com o passado para além da história nacional.

As aulas de história, aliás, tem sido, potencialmente – mas não exclusivamente –, espaços privilegiados para investigarmos esta aprendizagem sobre o tempo. Um dos aspectos que as caracteriza a partir desta peculiaridade é o fato de que nelas pululam enredos e pensamentos, sonhos e esperanças, relatos e experiências, através das narrativas dos alunos e das alunas. Ao contar o que sabem, e mesmo o que não sabem, sobre as experiências no tempo, as(os) estudantes produzem narrativas que desenham, como uma impressão digital, marcas que lhes são próprias, originais, e que forjam – através da palavra – a identidade desses indivíduos.

As narrativas testemunham as marcas do tempo presente que são caras a esses sujeitos. Elas trazem consigo um algo de metalinguístico; se, por exemplo, João apresenta um seminário temático na aula de história; ou se, em segunda hipótese, João apresenta ao professor uma justificativa para não apresentar o trabalho, existe algo que atravessa as duas situações, que é a narrativa de João. Nos dois exemplos, o tempo presente brota como argumento. Ele sustenta a história contada. Os exemplos de João nos fazem refletir sobre a importância de considerarmos como história a vida mesma dos sujeitos que compõem as salas de aula. O que os alunos e as alunas contam – quer sobre a Ilha de Lesbos, durante a aula sobre Grécia Antiga, quer seja sobre o beijo entre duas atrizes veteranas, durante o primeiro capítulo de um folhetim televisionado – produz/reflete marcas que estarão profundamente relacionadas à forma como esses sujeitos lidam com o outro. E isto não é pouco relevante, pois ao entrarem em contato com o tempo que passou, é com a alteridade que estas crianças e jovens precisarão lidar. O tempo inteiro.

O objetivo geral deste trabalho é investigar as narrativas históricas produzidas por estudantes – crianças e jovens – ao entrar em contato com o conhecimento apresentado pela história que se ensina na escola, identificando nessas narrativas as marcas do tempo presente, o diálogo que este estabelece com as demais temporalidades e a consciência histórica desses sujeitos imersos na tempestade tecnológica onde informação, nem sempre – ou quase nunca – é traduzida em conhecimento.

Pretende-se, ainda, investir nas reflexões advindas de três nomes da teoria da história, os quais têm estado atentos para a dinâmica do tempo presente e para a importância da

narrativa para o paradigma histórico que se deseja construir<sup>4</sup>. São eles, o francês François Hartog e os alemães Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. Com essas referências teóricas pretende-se dialogar, trazendo à arena outros pensadores e pensadoras que também têm se dedicado a pensar o ensino de história.

O objetivo específico supracitado colabora com o próximo, de viés mais teórico, a princípio, mas profundamente ligado à vida prática de professores e professoras da Educação Básica (mas também do Ensino Superior). Trata-se de subsidiar e instrumentalizar a história enquanto disciplina, como saber de referência, garantindo-lhe a existência de maneira mais esclarecida de si mesma, tanto nos meios em que prevalece o saber acadêmico quanto nos espaços em que vigoram os saberes históricos em sua dimensão pública. Para tanto, é preciso investigar de que forma o ensino da História sobreviverá às correntes<sup>5</sup> que apontam para – e apostam na – sua frivolidade, para a desnecessidade da História no mundo contemporâneo. Esta pesquisa precisa ser feita levando em consideração o diálogo que a disciplina tem estabelecido com o público discente, em especial nas escolas públicas do país. Daí a importância de investigar como alunos e alunas da escola estudada se apropriam das temporalidades apresentadas pela História e inquirir sobre o papel do tempo presente no olhar desse público acerca do passado. Mas também para o futuro, é importante dizer.

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui ao paradigma narrativista.

<sup>5</sup> Aqui, as correntes de pensamento pautadas pelas ideias oriundas e/ou similares àquelas que pregam o “fim da história”, a exemplo de Fukuyama.

# 1. O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: REFLEXÕES TEÓRICAS DE/PARA UMA PRÁXIS DOCENTE

Eu vi o sangue que corria da montanha  
Quando Hitler chamou toda Alemanha  
Vi o soldado que sonhava com a amada  
Numa cama de campanha  
Eu nasci há dez mil anos atrás  
E não tem nada nesse mundo  
Que eu não saiba demais

*Raul Seixas*

## 1.1. O saber histórico entre a experiência e a expectativa

Reinhart Koselleck foi um dos maiores expoentes do estudo da história dos conceitos. Dedicou-se também à teoria da história e, para este trabalho que aqui se apresenta, forneceu duas grandes contribuições: a primeira lança luz sobre como a história se transformou semanticamente na disciplina em que hoje se consolidou; a segunda introduz e desdobra os conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”.

A primeira contribuição deste autor para este trabalho se baseia no texto “História Magistra Vitae”, de sua autoria (KOSELLECK, 2006, p. 41-60). Nele, Koselleck se preocupa em analisar a semântica das palavras que, em alemão, aludem à história: *Historie* e *Geschichte* e o sentido que elas possuem dentro do pensamento histórico. Desde a Antiguidade, segundo o historiador, paira um modelo de pensar a história fundado na ideia de que ela contém exemplos úteis e funcionais no passado para serem aplicados à moral do presente. Esta ideia resume grosso modo a ideia de *Historia Magistra Vitae*, a história como mestra da vida, empregada por Cícero como um dos mais importantes atributos deste campo do conhecimento (KOSELLECK, 2006).

Este modelo que imperiosamente se estendeu desde a Antiguidade até, pelo menos, a Idade Moderna foi, na língua alemã, associada à palavra *Historie*, que significava, a princípio, a narrativa de um acontecimento. Paulatinamente, o significado de *Historie* foi sendo preterido por um outro significado de “história”, e que apontava, não para a narrativa, mas

para o próprio acontecimento. Tal significado, em alemão, responde pelo termo *Geschichte*. Em que implica este deslocamento lexical?

A mudança semântica no emprego de *Geschichte* representou mais que a supressão do didatismo exemplar da *Historie*. Com o novo conceito, que adquire uma concepção de *coletivo singular*, passa-se a operar segundo a máxima de que a história ensina sobre ela mesma, e não mais sobre o presente; dela, passou-se a exigir uma maior habilidade na representação épica do passado que objetivasse menos trazer lições morais ao presente do que desanuviar o próprio passado. A marca da *Geschichte* estaria também em atribuir à história a força impulsionadora que residiria nos acontecimentos que afetam a humanidade, daí seu aspecto *coletivo singular*: “das liberdades fez-se a Liberdade, das justiças fez-se a Justiça, dos progressos o Progresso, das muitas revoluções '*La Révolution*'” (KOSELLECK, 2006, p. 52).

Koselleck, dessa forma, garante que as experiências do passado, se tem algo a ensinar, ensinam ao próprio passado. São experiências cujo aprendizado pertence ao seu próprio tempo, ao seu presente que passou. Ou, segundo o pensamento do Conde Reinhardt, nas palavras do historiador alemão: “Uma experiência acabada é tanto completa quanto passada, ao passo que aquela que se realizará no futuro desfaz-se em uma infinidade de diferentes extensões temporais” (KOSELLECK, 2006, p.56). Daí, o que é possível especular, senão que o futuro da história moderna se abre para o desconhecido, para a incerteza, para o que não se pode prever? Não residiria aí a dimensão que o progresso adquire nesta história, uma vez que aponta os destinos humanos para o tempo do porvir? Parece que sim.

O que passa a importar não é mais o passado, mas o futuro, que ainda não se constituiu. É necessário, portanto, fazê-lo. É preciso planejá-lo. E, na medida em que se alcança o que era futuro, através do presente, novos futuros se forjam, acelerando a ânsia da história pelo tempo que ainda não se deu. Esta aceleração ligada à esperança (KOSELLECK, 2006, p.58) foi fundamental e marcou, como nunca em outras eras, o advento da modernidade. Ela será a responsável pelo afastamento progressivo do que Koselleck chama de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”.

Experiência e expectativa são como um binômio que não pode ser dissociado, um vértice precisa do outro para existir, não podem ser aplicados individualmente (KOSELLECK, 2006, p.306-307). A importância desses termos, aponta a tese do autor, está em que, com eles, possamos nos ocupar com o tempo histórico, justamente porque conjugam

passado e futuro, e também porque eles são adequados para descobrirmos o tempo histórico, já que eles dirigem as ações concretas no movimento social e político no presente.

É o que defende Paul Ricoeur quando reafirma “a importância de pensarmos a unicidade do tempo como condição para que cada presente se apresente como um espaço de equacionamento entre ‘campos de experiência’ e ‘horizontes de expectativas’”(RICOEUR, 1997 apud GABRIEL, 2012, p.204). Experiência e expectativa permitem, ainda, que possamos experimentar uma outra relação temporal que transcenda à cronologia, fundada na percepção das recordações e das esperanças que dirigem um determinado tempo presente (KOSELLECK, 2006, p.308-309).

Koselleck (2006) apresenta e explica o que entende por experiência e por expectativa. A primeira, é o passado atual, trazido ao presente, onde os acontecimentos podem ser lembrados, de onde é possível emanar tanto elaborações racionais e/ou inconscientes de comportamento. Ela não cria continuidades, mas salta sobre os tempos. Ela não opera na ordem cronológica; antes, ela é espacial, pois permite a existência de fragmentos de tempos anteriores nela mesma, sem uma ordem cartesiana que garanta uma coerência sequencial e continuista. Por isso seria mais adequado dizer “espaço” de experiência.

A expectativa, por sua vez, está ligada sempre à pessoa e ao interpessoal. Ela opera no hoje, mas mira no futuro, volta-se para o que ainda não é. Nela, pairam a esperança, o medo, o desejo e a vontade. A curiosidade é um atributo da expectativa. Trata-se do que ainda está por vir, do que se esconde detrás de uma linha imaginária, de limite visível, mas intransponível. Exatamente por isso, é imprevisível. Daí a metáfora do “horizonte” fazer mais sentido se aplicado ao campo da expectativa (KOSELLECK, 2006, p.309-311).

O advento do progresso representou um novo horizonte de expectativa para o mundo; a história passou a ser percebida como um processo contínuo de aperfeiçoamento, as classes e os países passaram a ter consciência de estarem superiores a outras classes e países, civilizações inteiras foram lançadas ao atraso, enquanto o progresso transformava tanto o universo da expectativa (o futuro visto como aperfeiçoado e promissor) quanto o da experiência (as novas experiências individuais dos sujeitos passaram a interferir diretamente na vida das pessoas) (KOSELLECK, 2006, p.317).

As experiências políticas e sociais, antes ligadas às sucessões geracionais, passam a ser medidas e mediadas pelo fator progresso, sobretudo depois da Revolução Francesa. Um

progresso que trouxe consigo um novo atributo para o tempo, que é a aceleração. Através dela, a distância entre passado e futuro, entre diferença e expectativa, aumentou consideravelmente, e de maneira cada vez mais rápida (KOSELLECK, 2006, p.322). A nossa percepção de tempo hoje, portanto, é herdeira dessas transformações que culminaram na aceleração do tempo e da distância entre aquelas duas dimensões temporais. É preciso que se desnaturalize o presente para pensá-lo, criticamente. Pensar o presente atual é um exercício que cabe ao historiador enquanto articulador das vozes do passado com os sons que ainda não chegaram aos ouvidos, os sons que emanam do e constituem o futuro.

## **1.2. O regime de historicidade do tempo presente**

Hanna Arendt cunhou o conceito de *brecha* do tempo (*gap*) em meados da década de 1950 para ilustrar uma experiência de tempo presente marcada pelas coisas que “não são mais” e por aquelas que “ainda não são”. É dela que, de empréstimo, François Hartog toma este conceito para apresentar brechas de tempo em diversas épocas (HARTOG, 2014, p.19-24). Aludir à brecha do tempo é reconhecer que, de alguma forma, a percepção do tempo oscila de acordo no percurso da história. É reconhecer que passado e futuro se conjugam de modo distinto em um determinado presente. Essa peculiaridade do hoje que vivemos é o motivo pelo qual o autor defende que cada época tem a sua própria percepção de tempo ou, sob o conceito que ele funda, o seu regime de historicidade.

Para desenvolver o este conceito, Hartog se vale da contribuição dos estudos de Koselleck sobre experiência e expectativa. Para o alemão, é a tensão entre essas duas dimensões o que o regime de historicidade se propõe a esclarecer.

Partindo de histórias universais, as “*cronosofias*”, o historiador examina as suas relações entre passado, presente e futuro. Da Babilônia do profeta Daniel, no século II a.C. à Segunda Guerra Mundial, três linhas de percepção do tempo emergiram; a) aquela que recuava aos primórdios da espécie humana; b) aquela defendida por Braudel, a longa duração; e c) que é a que aqui nos interessa em particular, famosa pelo seu mais expoente defensor, Lévi-Strauss, a que reconhece a peculiaridade e a diversidade das culturas. A historicidade regida pelo reconhecimento da diversidade cultural colocou o progresso em perspectiva. Reconhecendo e respeitando as múltiplas temporalidades dos povos, tornou-se constrangedor

sustentar a hierarquia cultural entre eles movida pela ideia de progresso (HARTOG, 2014, p. 31-35).

Assim, a tese de Hartog repousa na ideia de que o momento que vivemos hoje se apresenta de modo distinto de outras experiências temporais. Nele, assistimos a um presente eternizado, suspenso, como se somente ele existisse e como se ele tivesse um fim em si. É a esta experiência do tempo que François Hartog chama de *presentismo*, isto é, a vivência de um presente que produz para si mesmo o seu próprio tempo histórico (HARTOG, 2014, p.39-40).

### **1.3. A constituição de sentido do pensamento histórico e a narratividade**

Dentro da perspectiva do paradigma narrativista, o pensamento histórico sempre esteve atrelado à narrativa, formando-a e sendo enformado por ela. Este paradigma conviveu com entusiasmos e com resistências ao seu vínculo com a produção do pensamento histórico. Contudo, para Jörn Rüsen, o paradigma narrativista constitui uma especificidade daquele pensamento e de seu estatuto enquanto disciplina diante das demais ciências sociais (RÜSEN, 2010, p.150).

Os pesquisadores da história, no intuito de se desvincilharem da história positiva, atrelada à narrativa linear dos fatos, conforme o modelo cientificista que estivera em evidência no século XIX, trataram de esquivar-se da possibilidade de conjugar a narratividade com o estatuto científico da história. Tratava-se da superação de uma etapa do pensamento histórico e da negação de um possível retorno ao modelo anterior.

Quando da tentativa de se impor à história um modelo de cientificidade único e universal, a rejeição à narratividade foi flexibilizada e ela (a narratividade) foi trazida ao pensamento histórico através da linguística, campo do conhecimento que, àquele contexto, detinha prestígio acadêmico suficiente para ser aceito sem ter sua propriedade de argumentação racional deslegitimada na disputa dos saberes no universo científico. A linguística possuía o estatuto de constituição de sentido e de argumentação racional. A narrativa, propriamente, não. A racionalidade do pensamento histórico operava como um modo de constituição de sentido que se traduzia em uma forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para que a narrativa obtivesse uma função dentro do pensamento histórico,

tornou-se mister que ela fosse legitimada cientificamente enquanto uma operação mental de constituição de sentido (RÜSEN, 2010, p.154). A legitimação da narrativa histórica enquanto categoria de sentido obedeceria, segundo Rüsen, quatro critérios que se configurariam em etapas de um processo, a saber: a *percepção* da contingência e da diferença no tempo; a *interpretação* daquilo que foi percebido através do processo de articulação narrativa; a *orientação* da vida prática, resultante dos modelos de interpretação produzidos na etapa anterior; e a *motivação* do agir dos sujeitos que protagonizam uma determinada experiência narrativa (RÜSEN, 2010, p.155-156).

Isto representa uma mudança substancial no entendimento da noção de narrativa para a história. Esta possibilidade de perceber a narratividade como categoria de análise dialoga com as reflexões de Paul Ricoeur no campo hermenêutico. Carmen Gabriel (2012, p.192-193) destaca que Ricoeur incorporou atributos que nos permitem pensar a narrativa como um discurso híbrido que opera, ao mesmo tempo, com elementos tanto da história-ciência quanto da história-relato.

As críticas que emergiram à racionalidade do pensamento histórico eram produto das críticas que o próprio progresso passou a ser alvo após o atingir seu esplendor na modernidade. O século XX deixou marcas profundas tanto na vida prática quanto na ciência especializada. De catástrofes ambientais a genocídios, de guerras mundiais às fomes locais, o progresso se mostrou um inimigo vil e desastroso para a história. Em contrapartida, dialogando com Jörn Rüsen (2010), François Hartog (2014) diria que os grandes crimes do século XX, a indústria da morte na qual ele se transformou, alimentariam as ondas memoriais a partir da década de 1980, como que em busca de um “passado [que] não havia passado e [que] na segunda ou terceira geração, ele estava sendo questionado”(HARTOG, 2014, p.25). Esses questionamentos coincidem com as críticas do fenômeno pós-moderno à experiência da modernidade. Rüsen evoca a argumentação da chamada pós-modernidade quando esta, ao avaliar as vivências, prefere delas as divergências e as contradições. Seu olhar opta pela diversidade, pela diferença, e por uma razão mais simbólica e dialogal. Assim é que, seguindo o pensamento rüseniano, novas correntes de pensamento surgem para salvar a razão do descrédito e da falência de sentido (RÜSEN, 2010, p.168). Essas correntes, em geral, buscariam valorizar as experiências catastróficas de ruptura, a percepção de sentido através dos potenciais de interpretação, os elementos esteticorracionais; encontrar um sentido próprio

à vida humana passada, e propor, ante à categoria de identidade fundada na exclusão, uma constituição de identidade includente e marcada pela diferença cultural. Do terreno seguro à instabilidade, da continuidade da lembrança aos fragmentos de memória, da esperança e da presença no passado à frustração e à ausência, o que as correntes opositoras fizeram não foi nada menos que abrir à história um novo leque de possibilidades e abordagens, consoante as críticas engendradas pelo olhar pós-moderno sobre sua cientificidade.

O argumento de Rüsen (2010) parece fazer sentido. Ao discorrer sobre as críticas sobre a racionalidade do pensamento histórico fundado na razão e no progresso, o autor capacita o paradigma narrativo a compor o quadro desse novo pensar histórico. Mas não antes de negar a si mesma (RÜSEN, 2010, p.170). A negação da narratividade por ela mesma implica, segundo o autor, em considerar como elementos narrativos esses novos cenários marcados pelas lacunas, pela negação de sentido, pela ausência, entre outros.

Giorgio Agamben (2009) descobre esse universo lacunar da ausência de sentido quando se pergunta de quem nós somos contemporâneos. O autor italiano busca compreender que fenômeno é esse que se apresenta como contemporaneidade. Para ele, ser contemporâneo é aquele que não coincide perfeitamente com o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p.57-58); é o que está desajustado; aquele para quem o tempo não é algo usual; aquele que é capaz de *estranhar*<sup>6</sup> o tempo em que se vive; por fim, aquele que, afastando-se do tempo, mantém fixo o seu olhar sobre ele para perceber nele não as suas luzes, mas a escuridão. Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar, como a luz das estrelas percorrendo o céu, mas não consegue, isto é ser contemporâneo. O compromisso da contemporaneidade, ressalta o autor, está na intempestividade, esse anacronismo que nos permite conceber o nosso tempo como uma região de fronteira entre o “muito cedo” e o “muito tarde”, entre aquilo que “já foi” e o que “ainda não é” (AGAMBEN, 2009, p.65-66).

Ao se evocar a *contemporaneidade* de Agamben (2009), pretende-se aqui dialogar com a metáfora da luz e da escuridão, com o processo de enxergar no tempo, não as luzes, mas as trevas. Desse modo, a narratividade seria a luz sobre qual o paradigma histórico – ora adotando, ora rejeitando – foi iluminado. O exercício para o historiador é encontrar as trevas sufocadas pela luz da narratividade. Se ela (a narratividade) outrora ligava a cientificidade da

---

<sup>6</sup> Cf. LOURO, 2008, p.64

história ao modelo positivista factual, hoje – a partir da investigação sobre os caminhos que lhe permitem alcançar o estatuto de constituição de sentido – ela não apenas constituirá o paradigma histórico, mas será mesmo o propulsor de sua renovação, o motivador da história seguir adiante esclarecida sobre si mesma.

#### **1.4. História e memória na sala de aula**

A reflexão de Agamben nos convida a pensar o tempo hoje e o “tempo do hoje”. Quando investiga a contemporaneidade, depara-se com um tempo que, para ser compreendido, é preciso que se distancie dela ou, como na metáfora da luz e da escuridão, para entender a luz dos tempos atuais é preciso olhar, antes, para as suas trevas. Que ausências estariam contidas na escuridão do tempo presente? E em que medida nós, professores de história, precisamos lidar com isso?

Parece-nos que entre as muitas lacunas do tempo presente, a memória é, indubitavelmente, uma das mais sedutoras. A ausência de memória – ou sua fragilidade – tem caracterizado esta experiência temporal. O regime de historicidade que se vive hoje, nos termos de Hartog, é um presente suspenso, sufocante e estendido. A eternização do presente – o presentismo – assiste a uma ruptura de sentido do tempo, uma descontinuidade expressa pela fragilidade de transmissão dos saberes de uma geração para a outra. Nunca a tradição teve tanta dificuldade de ser transmitida para as gerações seguintes. E isto tem uma razão de ser.

Em outros regimes de historicidade anteriores ao que atualmente se experimenta, de alguma forma a distância entre o passado e o presente era estreita. O presente trazia marcas do passado muito mais profundas e visíveis. O passado se fazia presente no presente de modo bastante presumido, ou seja, esperava-se encontrar no presente as marcas da tradição. Rüsen construiu uma tipologia da narrativa histórica, através da qual é possível perceber quatro versões possíveis de se narrar o tempo que passou: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. As duas primeiras, sobretudo, são marcadas pela forte presença do passado no presente. A partir da narrativa crítica, a ruptura com os saberes tradicionais e exemplares que o tempo propicia decolou. A narrativa histórica de vertente genética submete a temporalidade ao próprio tempo, apresentando-se como um modo mais elaborado de se lidar com o devir.

Ora, as duas últimas narrativas históricas dialogam diretamente com a experiência temporal que se viveu a partir das transformações do século XX. A modernidade que ganhou corpo depois que, no século XIX, foi desenhada com carvão e ferro, fumaça e fagulhas de luz elétrica, foi propulsora do progresso, esse sentimento que foi disputado por distintos regimes políticos, nações e povos no século XX. Nos termos de Koselleck, os horizontes de expectativa no século XX eram alimentados pela possibilidade de progredir. O futuro, cada vez mais, significava o não-presente e, muito mais, o não-passado. A isto – a este “cada vez mais” que transformava o porvir (mas também o presente e o passado) – chama-se aceleração do tempo e da história. Para Pierre Nora (1993), a aceleração da história é a “percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio” (NORA, 1993, p.7). É nesse sentido que se quer, aqui, pensar o lugar da memória no tempo presente.

A experiência do tempo hoje é tal que “tudo o que é sólido desmancha no ar”, máxima de Karl Marx ressignificada em Marshall Berman. Tudo se esvai, tudo some, tudo desaparece. Ou, pelo menos, esta é a sensação que se tem. Os saberes do passado não mais ficam. Os conselhos dos avós não mais valem. Os conhecimentos sobre ovos não prescrevem mais receitas de bolo. Aliás, a colher de pau não faz mais sentido na higienização culinária dos utensílios de silicone. O que é decente, despudorado, moral, provocante, sensual ou comportado pode mudar em menos de uma geração. Então, se o tempo de hoje é esse em que o passado parece não mais valer, e tudo o que importa tão somente é experimentar – até a última gota (se gota houver) – o presente, qual a necessidade da memória?

A pergunta já traz consigo a resposta. A memória é o refúgio do tempo (de) hoje. Ela é a âncora no mar das coisas que se liquefazem, das coisas que somem, que desaparecem, como salienta Nora. “Fala-se tanto em memória porque ela não existe mais”, diz o autor, que completa: “Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p.7). A aceleração do tempo aumentou a distância entre a história e a memória. A história, aqui, entendida como a operação racional que as pessoas fazem quando da leitura do passado; a história como rastro. A memória, compreendida no campo do conhecimento intocado, social, sem passado, a interseção entre o tempo dos ancestrais e o tempo dos heróis. Segundo Nora, esse aumento se deu devido ao reconhecimento do ser humano de um poder e um dever de mudança a partir dos tempos modernos. O ritmo acelerado da mudança tira o chão, a segurança, porque tudo o que se conhece pode mudar. Assim, a busca pela memória é a

tentativa de estabelecer um porto seguro onde as identidades e os sujeitos que as constroem possam se fundamentar. Atualmente assiste-se a uma verdadeira proliferação de lugares de memória. Nunca se patrimonializou tanto acervo, tanta construção, tanto monumento. Museus surgem aos montes quanto mais moderna é a cidade. O passado, através da memória, torna-se necessário na medida em que ele se apresenta como rocha. É verdade, uma rocha meio pedra, meio lava, aquecida pelos vulcões do tempo presente, que se molda e se reconstrói a cada erupção mnemônica. Mas rocha.

Porém, a memória – uma vez distanciada da história – não deve ser entendida como oposta a esta, ou mesmo sua inimiga. Recorrer à memória dá sentido ao tempo, através das narrativas que a mobilizam. E a busca de sentido para a experiência temporal, através da narrativa, orienta os sujeitos e os motivam a agir, conforme já demonstrara Jörn Rüsen quando descrevera a constituição de sentido da narrativa histórica. Menos como rival e mais como parceira, a memória não deve ser negligenciada pelos historiadores. Ao contrário, nas narrativas que mobilizam a memória podem conter as lacunas, as trevas e o vazio de sentido dos quais nos advertia Agamben. Professores de história não podem negligenciar esta possibilidade de articulação entre memória e história nas salas de aula.

O ensino de história contribui de forma importante para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, utilizado por todos nós para a vida comum, e no qual operamos com a “memória” - construção individual realizada a partir de referências culturais coletivas [...] (MONTEIRO, 2015)<sup>7</sup>

É diante da possibilidade de articular história e memória – e da riqueza que estes dois domínios sobre o tempo podem propiciar – que o projeto Museu da Lembrança ganha significado e importância. Efetivamente um aspecto da memória está sendo destacado no projeto: a lembrança. A capacidade de se recordar, mobilizando as experiências e trazendo-as à luz do presente através da narrativa. Porém, a memória não é feita apenas das lembranças, mas também dos esquecimentos e, nesse sentido, lembrar também significa esquecer.

<sup>7</sup>

MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de história: entre história e memória”. In: AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *Pesquisa e prática educativa: os desafios da pesquisa no ensino de história*: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2015.

O que se pretende com o Museu da Lembrança é viabilizar um canal para que a multiplicidade de narrativas que evocam a lembrança possa ter espaço e, desta forma, servir ao fazer pedagógico. No campo da história, é garantir uma abordagem plural e diversa da experiência humana e da pluralidade que existe na lida com o tempo em uma sala de aula. E, para além do desenvolvimento de competências pedagógicas e historiográficas, trata-se de mergulhar nas experiências do encontro com a diferença e com a alteridade, cujas expressões podem ser apreciadas através das narrativas sobre outros sujeitos quanto nas narrativas sobre outras temporalidades.

### **1.5. A história que se narra na escola**

Agora que os conceitos da teoria da história foram expostos, na perspectiva das revisões historiográficas sobre o pensamento histórico no tempo presente, o que se pretende fazer aqui é aplicar as discussões que foram apresentadas às discussões sobre o ensino de história, propriamente dito. Ou, antes, compreender como os teóricos do ensino da história – professores e professoras, expoentes intelectuais que se propõem a investir nos debates sobre os caminhos do ensino de história – se apropriam das ideias e dos conceitos sobre o pensamento histórico no tempo presente. Como uma escolha sempre é necessária, optou-se por trabalhar, principalmente, a perspectiva dos seguintes nomes: Ana Maria Monteiro, André Chervel, Carmen Gabriel, Ivor Goodson, Jean-Claude Forquin e Yves Chevallard.

Algumas questões são necessárias e são elas que nortearão o pensamento acerca da possibilidade de empoderamento da disciplina e do profissional de história no dia de hoje. Antes de tudo, se é a história disciplinar que é objeto de estudo, parece ser importante desnaturalizá-la enquanto disciplina para entender o seu processo de construção. Desconstruí-la é um caminho interessante para impedir que ela seja destruída. Outra questão que emerge e que subsidia nosso argumento é aquela que discorre sobre a relação dialética entre a história escolar e a história acadêmica. Seria a primeira substrato da segunda? Que relações de hierarquia existem entre elas, se é que existem? Por fim, há que se pensar para além do que essas dimensões da história tem de diferente. O convite que se faz é para que atentemos nosso olhar para o que a história escolar e a história acadêmica possuem de similitude.

Quando se diz que a história como disciplina tem uma história, na verdade, a parte

esconde o todo: toda disciplina tem uma história. Chervel (1990, p.177) afirma que, para muitos de nós, “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”, e pouca ou nenhuma atenção se dá ao fato de que a própria palavra disciplina tem uma história, assim como cada disciplina que hoje está em curso. Elas foram criadas e/ou modificadas obedecendo determinadas finalidades. A utopia da boa intenção em formar cidadãos é, tão somente, um mito. Ao evocar a história das disciplinas, Chervel desvela que existem interesses externos vigentes de tempos em tempos (CHERVEL, 1990, 187-188) (Antigo Regime, século XIX etc), muitos ligados a disputa de classes, que influenciaram e influenciam a história das disciplinas. A escola moderna, salienta o autor, é formada para as massas. O corpo de conhecimento que compõe o currículo das disciplinas na modernidade surge em um contexto de necessidade de alfabetizar uma grande quantidade de pessoas, orientadas mais ou menos por um eixo comum, em um espaço de tempo razoável.

A historicização das disciplinas feita por Chervel (1990, p.177) é um trabalho absolutamente autoral porque, até então, os historiadores negligenciaram a dinâmica escolar, os componentes curriculares que caracterizavam o ensino da história, sua metodologia de ensino, e se preocuparam bem mais com os debates internos no campo científico, desprezando o legado escolar no campo da história.

Para Goodson (1995), a História das Matérias Escolares, compondo a área da História do Currículo, propõe-se a penetrar em um campo que os historiadores se mostraram inclinados a ignorar: os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os percursos de estudo, buscando nos processos internos da escola (caixa-preta) pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade. (GOODSON, 1995 apud SOUZA JUNIOR e GALVÃO, 2005)

Ana Maria Monteiro (2003, p.11) apontou para o mesmo problema de negligência, por parte dos historiadores, em examinar o saber escolar:

Ao ser radicalizada, essa concepção levou muitos a considerar o saber escolar um saber de “segunda”, inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino a crianças, adolescentes ou adultos ignorantes, o que contribuiu para acirrar preconceitos em relação à educação escolar. (MONTEIRO, 2003, p.11)

Esta perspectiva é endossada também por Keila Grinberg (2012). Ao discorrer sobre a

perspectiva real de trabalho para a maioria dos doutores recém-formados, a historiadora aponta que aquele grupo profissional, “quando acha emprego, acaba trabalhando em museus, escolas e outros lugares tidos como de *menor prestígio*”. Ou, nas palavras do historiador americano Anthony Grafton (2011), em carreiras conhecidas como “Plano B”.

A questão que se coloca aqui é: por que durante décadas se negligenciou o ensino de história e a própria dinâmica escolar dos debates acerca do estatuto científico da história? Por que, diante de tantas outras opções escolhidas, as disciplinas escolares não foram eleitas como objeto de estudo da história das instituições? A resposta pode residir na relação entre a história escolar e a história acadêmica. Ou, mais que isto, entre o universo da escola e a dinâmica acadêmica.

Para Jean-Claude Forquin (1992) pontes são necessárias. Pontes cognitivas que traduzam para o aluno aquilo que, por si próprio, seria inteligível para o estudante pouco ou nada ambientado ao debate acadêmico. O autor sustém que “a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno (...). É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixem nunca de dispensar as muletas do didatismo” (FOURQUIN, 1992, p.32-33). Forquin dialoga, desse modo, com o conceito de “transposição didática”, discutido por André Chevallard (1991). Segundo este,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991 apud LEITE, 2004)

A transposição didática seria o caminho apontado para traduzir, a partir de adaptações necessárias, o saber acadêmico para o universo escolar. O conceito de transposição didática tem recebido críticas consideráveis nos estudos mais recentes no campo da educação. Não é interesse para este trabalho entrar nas discussões teóricas que envolvem este conceito. Para este estudo, o foco é pensar a possibilidade de trânsito de saberes entre esferas distintas – escola, academia, museu etc – levando-se em conta que a pesquisa considera e parte do conceito de história pública para compreender as múltiplas formas como o conhecimento histórico chega até a sociedade contemporânea. Sara Albieri (2011) destaca o papel fundamental do profissional da história pública – dimensão que também engloba a história

ensinada – que, neste estudo, pode ser atribuído ao professor: “Quando se vê a história publicada, não se pode esquecer que a omissão ou adaptação de informações faz parte do processo de publicação; isto é, cabe ao intérprete decidir previamente o que vai ou não fazer parte do corpo histórico divulgado” (ALBIERI, 2011, p.22).

Contudo, essa necessidade que implica nas adaptações que um saber adota para se fazer inteligível para outro não quer dizer que aquele para quem se adaptou seja produto, resultado, desfecho, daquele que foi adaptado. Em outras palavras, o saber escolar não pode ser considerado como um substrato do que o conhecimento científico produz. É preciso que se compreenda, conforme sustenta Ivor Goodson (1995, p.234), que o contexto escolar é diverso do contexto universitário. Ele traz problemas e dinâmicas inerentes a si que precisam ser levados em conta: da necessidade de controle à motivação dos alunos, dos interesses individuais em jogo aos anseios do poder público, todas essas questões contribuem para que a escola seja um espaço absolutamente *sui generis*.

Assim, o saber escolar, embora trace profundos laços com a Academia, tem os seus próprios passos. Quando Chervel (1990) se propôs a examinar como a gramática francesa se constituiu, deparou-se com um desajuste entre o saber de referência que brotava da universidade e o saber escolar que emanava da gramática. Esta, construída inteiramente por pedagogos, sem nenhuma demanda vinda dos debates nos meios acadêmicos, para subsidiar e justificar o ensino da ortografia francesa quando o país se unificava politicamente e as massas precisavam ser alfabetizadas. A gramática francesa é a metáfora das configurações cognitivas do saber escolar. Elas não são substitutos e nem reflexo dos saberes de referência. Elas precisam ser consideradas “como criações didáticas originais, como entidades culturais próprias” (CHERVEL, 1990 apud FORQUIN, 1992, p.25).

A autenticidade precisa ser observada no estudo do ensino da história. Forquin (1992, p.29) afirma que a escola é um local por excelência de transmissão e gestão de saberes, nas sociedades modernas. E que é próprio desse lugar de saber, já que pertence ao universo da educação, ser composto sempre e por toda a parte de regiões de sombra, de esquecimento, de perdas. Pensar o ensino de história como a transmissão cumulativa de todas as experiências humanas que se deram no passado não faz o menor sentido hoje. O que se quer demonstrar aqui é o papel fundamental do professor como mediador entre o saber universitário e o escolar, como sujeito capaz de explorar as sombras do conhecimento histórico, muitas das

quais diluídas nas lembranças e nas narrativas que partem tanto dele, professor, quanto dos próprios alunos. O professor é o administrador da ponte que se dá, através da transposição didática, entre a universidade e a escola. Esta, portanto, um espaço privilegiado, autêntico e original, capaz de produzir o seu próprio caminho e gerar conhecimento, e legítima enquanto objeto de estudo para aqueles que pretendem se debruçar sobre a constituição de sentido do pensamento histórico, porque este não se dá apenas no nível universitário mas, tão equanimemente, na escola.

Até agora foram abordadas as diferenças entre o saber escolar e o saber de referência da universidade. A pergunta que se faz é: será que não existem elementos que unem essas duas esferas do saber? No caso do ensino de história, qual o papel do professor, enquanto mediador, em conciliar o que é produzido na Academia com o que é produzido na escola?

Carmen Gabriel (2012) nos ajuda a trilhar este dilema. Segundo a historiadora, quando reelaborada didaticamente, “a ciência histórica passa por um processo complexo de recontextualização, o desafio consiste em pensar esse processo sem que ele represente uma descaracterização ou negação dessa cientificidade” (GABRIEL, 2012, p.189). Como realizar a transposição didática sem descaracterizar a cientificidade da história? Para a autora, para que se equipare a história-pesquisa à história-ensino, é necessário garantir esta cientificidade, de um lado, mas também garantir que o conhecimento científico seja inteligível para os alunos da educação básica (GABRIEL, 2012, p.296). A autora busca na narratividade uma possibilidade para conciliar esse jogo entre esses dois campos do saber e, dessa forma, parece seguir o caminho que o próprio pensamento histórico trilhou, conforme foi demonstrado pelas reflexões trazidas por Koselleck, Hartog e Rüsen. A narrativa histórica trouxe a possibilidade – porque se trata de “um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos tanto da história-ciência como da história-relato” – conforme sustenta o argumento de Paul Ricoeur. (RICOEUR, 1997 apud GABRIEL, 2012, p.193)

Uma outra contribuição de Carmen Gabriel trata de valorizar o que se construiu através do saber escolar, nesse espaço autêntico que aquela instituição representa, para o ensino daquela disciplina. Uma dessas construções foi a concepção da linearidade cronológica na matriz curricular de história. A despeito das críticas que vem se debruçando sobre esse modelo de história, ela persiste. Seria que a dificuldade em mudar a estratégia de ensino tem a ver com a resistência dos professores? Ou a linha do tempo não representaria uma estratégia

do saber escolar, baseado na experiência docente, autoral, original, para se pensar o ensino da história, pensando na aprendizagem desse aluno absolutamente deslocado das discussões acadêmicas? (GABRIEL, 2012, p.199)

Sara Albieri (2011) parece concordar com a posição daquela última historiadora no sentido de provocar e despertar um certo interesse ainda incipiente, mas que aponta para valorizar a produção historiográfica destinada ao público do universo escolar. Refere-se, neste caso, à produção de livros didáticos, vista pela comunidade acadêmica como menos prestigiosa que a publicação historiográfica em anais científicos e revistas especializadas. Albieri discorda veementemente desta visão sobre o livro didático, nela entendido como uma produção de extrema importância e influência, na medida em que será ela uma das principais balizadoras – assim como o currículo escolar – da construção da concepção de história que se dissemina em uma determinada cultura, influenciando diretamente na visão de História que regerá o senso comum de um povo (ALBIERI, 2011, p.21).

Um último apontamento sobre as perspectivas trazidas por Gabriel (2012, p.203) ainda é válido. Sustenta a historiadora que é preciso se partir do presente para conceber a história como um saber mais atrativo, mais significativo, que dê sentido ao mundo que vivemos. É preciso que esse presente seja entendido a partir das concepções assinaladas por Koselleck, ao discorrer sobre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas que residem no tempo presente. Ela analisa o questionário respondido por um aluno da educação básica, cujas palavras são reproduzidas abaixo:

A independência nacional foi um ato de *liberdade* que aconteceu às margens do Rio Ipiranga. Foi um marco para a nação. Getúlio Vargas foi um presidente que lutou com os mesmos fundamentos. Era Vargas, mais conhecida como *populismo*, apoiava a classe operária, procurando visar a *igualdade de direitos e deveres* (Aluno 4, T.B) (GABRIEL, 2011, p.138)

A despeito das críticas que um perito em historiografia faça sobre problemas conceituais e teóricos do excerto, o que interessa à autora é perceber a demanda existente no tempo presente, no Brasil, oriunda de diferentes grupos e/ou movimentos sociais presentes no cenário político do país. É isto o que Gabriel quer dizer com partir do presente. É o mesmo o que diz Monteiro (2002) em sua tese de doutorado, ao examinar a particularidade do trabalho que é desenvolvido em sala de aula pelos/com/para os alunos: “Não é um trabalho estruturado

numa lógica dedutiva que apresenta o conceito e sua definição, conforme estabelecida pelo conhecimento científico”. (MONTEIRO, 2002, p.24)

E nesse sentido, Gabriel dialoga com Agamben (2009) quando este aponta a necessidade de se descobrir as trevas do presente. O que o italiano propõe é que o conhecimento vá além da luz, isto é, perceba na narratividade possibilidades que se escondem por trás da obviedade que é um aluno da educação básica equivocar-se ao utilizar o mesmo conceito de liberdade para tratar de nacionalidade em D. Pedro I e em Getúlio Vargas.

### **1.6. História pública e ensino de história**

O “equivoco” do aluno que serviu à pesquisa da professora Ana Maria Monteiro faz parte de uma série de saberes que se referem à dimensão pública da história. Utilizar o conceito de *liberdade* para se referir a um tipo de sentimento ou valor, e aplicá-lo tanto para o Primeiro Reinado quanto para o Estado Novo, constitui uma equiparação inadequada e anacrônica, se levarmos em consideração meramente o saber acadêmico do pensamento histórico. Aqui, como se pretende seguir a prerrogativa anunciada por Agamben (2009), o objetivo não é apontar os desacertos da construção da constituição de sentido histórico pelo estudante; trata-se de transcender a equiparação de D. Pedro I a Getúlio Vargas para perceber a importância que a *liberdade* toma na construção do argumento do aluno. A *liberdade*, neste caso, seria o não-conhecimento, a não-narrativa, o fora-de-lugar, o desajuste, a analogia inadequada por meio da qual se uniram ali e acolá contextos absolutamente distintos; é a escuridão por onde a luz que despontou das estrelas atravessa para nos alcançar os olhos. Através dela – da *liberdade* – é possível especularmos sobre a importância desse valor no agir do aluno e, dessa forma, dar sentido à existência a partir da percepção do sujeito no tempo. Ora, não é esse o trunfo da história? Não é a experiência do tempo, o modo como o ser humano se coloca diante das coisas, a questão maior que tangencia os estudos de Koselleck, Hartog e Rüsen?<sup>8</sup> Contudo, o sentido que se assinala na existência não seria possível se o aluno não se fundamentasse – ainda que sob o rótulo do “erro” – em conhecimentos que lhe foram passados por seus professores, pelos meios de comunicação e pelo senso comum. São

---

<sup>8</sup> Sobre a referência a Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. Cf. ALBIERI, op. cit., p.26-27

essas três redes, sobretudo, que tem dado conta do discurso histórico para o grande público; elas constroem o que se convencionou chamar de *história pública*.

Albieri (2011) assim define o que se entende por história pública:

É frequente que ela seja pensada como um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação “educação histórica” - para começar, o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar. (ALBIERI, 2011, p.20)

Percebe-se neste excerto o elo quase instantâneo que se construiu entre a história publicizada e a história ensinada. Mas a história pública guardaria ainda outros âmbitos para além do currículo escolar. Segundo Liddington (2011, p.34), a prática da história pública constitui “a apresentação popular do passado para um leque de audiências - por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica”. É, por assim dizer, o emprego de historiadores e do método histórico fora dos círculos acadêmicos, estando a serviço do público dentro de suas atribuições profissionais, conforme define Davison (1991 apud LIDDINGTON, p.34). Mas o esforço que tem sido feito neste trabalho para trazer a história ensinada, enquanto história pública, ao protagonismo dos estudos históricos, ampara-se em incentivos muito recentes. Durante décadas este campo foi colocado à margem da academia.

Grinberg (2012) chama a atenção para a necessidade de o historiador se amparar profissionalmente em outros meios para além da docência na universidade. Em parte por causa da redução de vagas para as humanidades nas universidades. Mas, sobretudo, pela necessidade que urge filosoficamente à disciplina, de encontrar-se diante dos desafios que foram trazidos através de reflexões sobre seu paradigma. Atualmente, as universidades brasileiras oferecem pouquíssimas opções curriculares que apontem caminhos de sucesso fora da universidade, como o trabalho junto a museus, centros culturais etc. Trata-se de – mais do que transformar em realidade profissional, como falta de alternativa, opções de carreira tidas como menos privilegiadas para o historiador – transformar essas carreiras em opção primeira, tão importantes quanto a docência universitária, exatamente porque elas atuam como interlocutoras, sendo responsáveis pela construção da concepção de História junto ao público. Esta urgência filosófica implica algumas mudanças no ensino universitário; Grinberg (2012) assinala duas delas, amparada em dois nomes da historiografia norte-americana:

De maneiras diferentes, os dois defendem uma mudança radical no ensino universitário de história: [Thomas] Bender, para recuperar o comprometimento dos intelectuais com a vida pública que marcou a formação universitária na área de humanidades no século 19; e [Claire] Potter, para defender que o trabalho do historiador no século 21 deve ser feito em conjunto e acessível ao grande público, um modelo radicalmente diferente daquele do pesquisador solitário, em vigor no século passado, que escreve somente para seus pares. (GRINBERG, 2012)

Outros estudiosos têm apontado a inércia filosófica da história. No Brasil, como se viu há pouco, nomes como Gabriel (2011; 2012) e Monteiro (2002; 2003) têm se destacado na proposta de valorização dos saberes escolares diante da negligência à qual foram submetidos por décadas de uma historiografia objetiva e metódica. Se Grinberg (2012), aqui no Brasil, se soma ao grupo dos que provocam e evocam outras possibilidades competentes à história, inclusive, a história ensinada, nos Estados Unidos, o historiador Anthony Grafton (2011) endossa esse debate que, convém dizer, encontra-se mais avançado por lá do que em terras brasileiras.

O historiador norte-americano denuncia o binarismo formado entre o campo do saber acadêmico e a dimensão pública da história. Segundo o autor, os próprios historiadores têm se colocado como egressos da academia ao assumirem postos de trabalho em escolas secundárias, por exemplo. É como se o professor que se dedicasse à educação básica estivesse abdicando da profissão que sonhou, porque sonhou academicamente. Grafton questiona as razões pelas quais a universidade não informa aos seus alunos sobre as muitas portas que se abrem aos doutores recém-formados para além da docência universitária. Aqui no Brasil, abram-se parênteses aqui, é comum que se questione a um professor de educação básica se não lhe interessa trilhar os caminhos do doutoramento a fim de seguir carreira acadêmica (entenda-se: docência universitária). Ora, que incompatibilidade há entre o doutoramento e a educação básica? Por que esta não pode ser amparada no crescimento profissional do pesquisador em história? A despeito das questões políticas relacionadas a incentivos públicos e financeiros ao magistério, é curioso como o pensamento de que doutores serão professores universitários está diluído e impregnado no imaginário coletivo do profissional de história. Fecham-se os parênteses.

Informar aos alunos das demais possibilidades que possui, salienta o autor, implica em uma nova demanda, que é a do exemplo. É preciso que a universidade abra espaço para que

novas habilidades – para além da docência – associadas à profissão do historiador encontrem amparo e legitimidade no currículo da universidade. Da contabilidade ao *design* gráfico, do curso avançado de línguas à história digital, os campos que se abrem ao historiador são muitos e é preciso que a própria história se abra a este novo leque de competências. “Nós ensinamos os nossos alunos a questionar ideias recebidas e criticar terminologias herdadas e premissas obsoletas”, afirma Grafton, e finaliza: “Já passou da hora de começarmos a aplicar essas lições a nós mesmos”.

Como aplicar a nós mesmos as lições que nos aparecem como desafio? Como trabalharmos para tornar pública a história? Ou ainda, para que nós mesmos, historiadores que somos, assumamos o protagonismo de publicizar o discurso da história em uma época em que diversos campos do conhecimento, como o jornalismo e a tevê, disputam conosco o papel de divulgação do saber histórico? (ALBIERI, 2011, p.23). Antes de tudo, convém acatar o conselho de Albieri (2011), que é colocar em questão a ideia de que antes do conhecimento histórico se tornar público, ele permanece em segredo nas mãos dos especialistas peritos em documentos e arquivos empoeirados. Não permanece.

O cenário de publicização da história é amplo e diverso: inclui museus, monumentos, sítios arqueológicos, e demais “lugares de memória”; incorpora ainda a publicação de quadrinhos, filmes, jogos e livros, assim como uma infinidade de mídias digitais que avançam alimentadas pela velocidade trazida pela *Internet*.

A academia ainda é muito resistente a incorporar estes recursos ao discurso histórico, mas é justamente nisto que consiste a possibilidade de se empoderar a disciplina história. A geografia tem feito isso com jogos espaciais como o *War*. A matemática financeira tem a vantagem da fama do *Banco Imobiliário*. A geometria brinca com os cenários da *Lego* e a língua inglesa com os jargões da informática. Químicos se deliciam com experimentos feitos em séries de tevê como em *The Big Bang Theory* enquanto físicos desmitificam lendas da termodinâmica através dos *Myth Busters*. A biologia talvez ainda tenha alguma resistência no âmbito religioso, mas mesmo entre crentes é sabido o conhecimento contra o qual se posicionar: quando da doença, as dicas do Dr. Dráuzio Varella rendem bons minutos de atenção, seja para crentes, seja para incrédulos. De alguma forma, quase todas ciências buscaram alternativas para publicizar os seus discursos. Quase todas, porque a história ainda caminha a passos lentos. Como avançar?

Sara Albieri (2011) oferece um caminho: a divulgação em si. Historiadores, em geral, sempre foram resistentes a publicações que escapassem aos anais científicos e aos nichos de leitores formados pelos próprios pares. É tempo de prover novos canais de divulgação através de pontes que se abram para o mundo para além dos muros acadêmicos. É mister que a universidade se aproxime desses divulgadores potenciais que ajam como interlocutores entre o saber acadêmico e o grande público.

A historiadora ainda evoca o conceito de consciência histórica – respaldada por Koselleck e Rüsen – para subsidiar este avanço. Para ela, o conceito é fundamental para fundamentar a passagem da história acadêmica para a sua dimensão pública. Através dele, tomamos conhecimento sobre o modo como os seres humanos interpretam a experiência temporal da qual fazem parte, a exemplo dos caminhos trilhados pela constituição de sentido histórico através da narrativa, conforme esquema já apresentado neste trabalho<sup>9</sup>. Nesse sentido, ganham amplo terreno nesta abordagem as narrativas, as genealogias, os mitos de origem, os álbuns de fotografia, os vídeos de eventos familiares ou de festas públicas, as memórias de infância, as histórias dos antepassados, enfim, inúmeros meios de organizar a vida a partir da experiência temporal.

O historiador Gerald Zahavi (2011, p.53-62) nos sugere outros dois caminhos para se pensar o avanço da disciplina para a sua dimensão pública. Em primeiro lugar, o reconhecimento pela própria universidade de que existe demanda para o trabalho do historiador fora dela (ZAHAVI, 2011, p.54-55), mas um reconhecimento amparado nos princípios de equidade, não de hierarquia: é preciso, portanto, que a academia se dispa de seu aparato de vaidade. Isto poderia proporcionar, a exemplo do que vem acontecendo nos Estados Unidos, a ampliação dos programas de pós-graduação em história, dinamizando o currículo da universidade e o próprio paradigma da disciplina. Em segundo lugar, é preciso que a dimensão pública da história – diante da experiência que a constitui e do horizonte de expectativas que o tempo presente oferece – direcione seu olhar para os novos suportes tecnológicos que constituem o nosso tempo, com a consciência de que este é um caminho para o qual caminha a humanidade, desta vez, não necessariamente sob o paradigma do progresso mas, sem dúvida, das novas tecnologias. Assim, Zahavi destaca que:

---

<sup>9</sup> Ver: FIGURA 6 – Esquema de constituição de sentido segundo Jörn Rüsen

A pedagogia da história pública precisa se envolver ativamente em um dos mais empolgantes e promissores movimentos da área: a mudança de uma história pública centrada na materialidade para a multimídia, a história digital e a *world wide web*. A criação de exposições em “museus virtuais” – ora como exposições independentes, ora complementando mostras físicas – é um dos avanços contemporâneos de maior alcance na museologia da história pública. (ZAHAVI, 2011, p.58)

Dessa forma, a construção de um espaço onde se possa trabalhar a dimensão pública da história no ensino desta disciplina junto ao grande público, utilizando-se dos aparatos tecnológicos que o tempo presente oferece, além de necessário, representa uma oportunidade ímpar para que a história possa retomar com propriedade seu papel enquanto divulgadora de seus saberes, empoderando seus profissionais e diversificando seu campo de atuação, desde os muros da torre de marfim da academia às paredes das salas de aula; dos livros e dos documentos arquivados às páginas eletrônicas e às redes sociais. O desafio está lançado.

## **2. NARRATIVAS HISTÓRICAS ESTUDANTIS: ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE O TEMPO ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA**

E quando eu tiver saído para fora do teu círculo,  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo,  
Não serei nem terás sido

*Caetano Veloso*

As reflexões que estimularam pensar no projeto de um museu de lembranças advieram do intercâmbio epistemológico que é próprio de um pesquisador que se constrói como professor e vice-versa. Pensar a pesquisa como desdobramento do ensino, assim como o inverso, possibilita uma série de mudanças significativas nas aulas de história; de aulas-sujeito a aulas-objeto, as aulas de história, enquanto alvo de investigação, têm fornecido subsídios empíricos para se pensar o Museu da Lembrança. O que se verá, a partir de então, são experiências compartilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem sobre o tempo, através das quais a investigação sobre a importância da narrativa histórica nas aulas de história ganhou forma e força. Pretende-se que o conjunto dessas experiências componha o segundo capítulo da dissertação.

### **2.1. Álbum de família e as narrativas familiares**

A proposta relatada a seguir é, de certa forma, embrionária em relação ao conjunto do projeto “Museu da Lembrança”, pois ela se deu antes mesmo do ingresso neste curso de mestrado; ela serviu como base e inspiração para se pensar este projeto. Trata-se de uma atividade dirigida a alunos de duas escolas públicas – uma, aquela escola estadual da cidade de Duque de Caxias (RJ), e outra, uma escola municipal do município vizinho, Belford Roxo – em março de 2014. As leituras desta disciplina neste curso de mestrado propiciaram a identificação de atividades que já eram desenvolvidas com o intuito de renovar a experiência da história ensinada. Neste caso, a atividade chamava-se *Álbum de família*. Foi desenvolvida de maneira ainda embrionária sem a preocupação em gerar dados para serem aproveitados no

futuro. Consistia em três etapas de trabalho para serem desenvolvidas por turmas de 6º ano, duas turmas da escola de Duque de Caxias e três da escola de Belford Roxo. Em grupos, os alunos deveriam apresentar: a) a pesquisa de fotografias que aludissem a um passado longínquo, na percepção dos alunos, mas que estivesse ligado à história da família; b) pelo menos um texto, por grupo, com o relato de uma história peculiar que pertencesse à família; e c) apresentação oral desta ou de outra história de família para os demais alunos da classe. Assim, o objetivo era trabalhar a interlocução entre imagem, escrita e oralidade.

FIGURA 1 – Exposição de fotografias de família: C. E. Evangelina Porto da Motta



FIGURA 2 – Cartaz da exposição “Álbum de Família”: C. E. Evangelina Porto da Motta



FIGURA 3 – Memória de família (jogo de futebol): C. E. Evangelina Porto da Motta



As imagens acima foram obtidas através da exposição fotográfica que se deu em março de 2014 naquela escola. Muitas lacunas persistem, como a datação das imagens e as pessoas envolvidas. Ainda assim, nos ajudam a compreender a percepção do passado e do que o passado considerava importante postergar e conservar através da fotografia.

Após a exposição, os alunos precisavam contar a experiência de seus familiares para os demais alunos da classe. A atividade de oralidade também foi critério de avaliação, e as imagens abaixo se referem a este momento de compartilhamento de narrativas:

FIGURA 4 – Apresentação oral de histórias de família: C. E. Evangelina Porto da Motta, em Duque de Caxias



FIGURA 5 – Apresentação oral de histórias de família: E. M. Prof<sup>a</sup> Márcia de Brito, em Belford Roxo



Como grande parte do material escrito se perdeu, foi solicitado aos alunos do C. E. Evangelina Porto da Motta, na última semana de aula de 2014 – portanto, já com foco no desenvolvimento deste trabalho – que eles recuperassem esses registros, ou que reescrevessem e me entregassem, o que seria creditado como objeto de avaliação. Desta vez, foi pedido que os relatos fossem mais detalhados e contivesse dados mais objetivos das pessoas da família que contaram essas narrativas: nome, idade, o tipo de vínculo com o aluno etc. Assim, foi possível recuperar, nesta escola, pelo menos vinte trabalhos contendo narrativas escritas das histórias de família. Destes, foram selecionadas três histórias para compor o corpo deste texto.

A primeira narrativa é de uma aluna que conta a história de seu bisavô que era sargento, *mas* que era “um homem muito bom”. Atravessado por referências de um imaginário heróico, o texto disserta sobre a relação entre o militar e a comunidade:

#### História do meu bisavô

Ele era sargento da polícia no Rio, mas ele era muito conhecido aqui na Vila São Luís, por ser um homem muito bom. Ele gostava de ajuda as pessoas. Ele

não gostava que as pessoas fizessem bagunça ou roubassem as casas. Naquela época, no morro São Jorge, tinha uma turma que não gostava do que ele fazia aqui, então eles planejaram um assalto numa loja que tinha na Santos Dumont para dar um susto nele. Mas uns dos caras não gostava dele e deu um tiro nele à queima-roupa. Não deu nem tempo para ele escapar. Por isso uns amigos do meu avô vieram saber quem foi que fez isso e acharam e foram presos. E o prefeito daquela época fez uma homenagem para ele: colocou o nome dele na praça do 21 de abril como Praça Sargento D. Ele tinha 50 anos. Ele morava na Rua Olegario Mariano na V. S. Luis. (S.C., turma 602, 2014)

A segunda narrativa é alimentada de referenciais míticos, idílicos, românticos. A autoria é de uma colega de classe da aluna anterior, e discorre sobre a história de vida da bisavó:

Esta entrevista foi feita com A. B. que tem 92 anos, nascida em 1922 em Natal, no Rio Grande do Norte do Brasil e é minha bisavó. Ela conta da sua infância humilde, porém feliz. Viviam ela, seus pais e 4 irmãs. A família trabalhava na roça, plantava milho, feijão e vários outros alimentos que usavam para o consumo próprio. Também trabalhavam colhendo algodão. Tomavam banho no rio de água doce, brincavam de boneca de pano que era feita pela própria mãe, assim também como as roupas que usava. Ela contou que batiam palha na canela com o pó de saia, derretiam no tacho, virava um mel e dele faziam vela e vários utensílios para a casa. Quando se casou veio morar no Rio de Janeiro, teve nove filhos, seis estão vivos. Ela conta que sua infância foi maravilhosa, com uma alimentação saudável, que não era como agora que eles botam tanta química nos alimentos e que pessoas não eram tão estressadas como hoje. E que apesar de os remédios serem ervas medicinais se vivia melhor e tinha mais saúde. Que as brincadeiras eram de roda, de correr no campo mas também que todos tinham suas obrigações como ajudar na colheita e na casa. (L.C., turma 602, 2014)

A terceira narrativa é de um aluno de outra turma de 6º ano, da mesma escola. Diferente das outras duas narrativas, a história de família relatada pelo estudante gira em torno de sua própria experiência. Não deixa de ser também uma narrativa atravessada pelas marcas do heroísmo:

No dia 02/09/2002, nasceu um bebê que iria se chamar S., filho de C. e R. e irmão de K. Foi um dia muito especial, minha família ficou muito feliz com minha chegada. Pena que a nossa alegria durou apenas 1 ano e 4 meses. Foi aí que tudo mudou, o que era só alegria se tornou choro e muita dor. Foi no dia 28/01/2004 quando meu pai saiu para trabalhar, que a nossa [vida] mudou. Meu pai era entregador de pizza. Num certo endereço, no qual tinha um pedido de pizza, estava tendo um assalto, onde renderam meu pai que trabalhava com sua moto entregando pizza. Na fuga ele foi rendido e ferido porque reagiu ao assalto. E com esse tiro, ele veio a falecer deixando eu e minha irmã e minha mãe sós. Neste dia ficamos muito triste porque eu não teria mais o meu pai comigo. Por isso hoje tenho muitas saudades, já se passaram 10 anos. Hoje minha mãe já se casou novamente e tenho mais um irmão, D..

E o pai que Deus enviou pra mim hoje é uma pessoa maravilhosa. Mas a saudade do meu pai será eterna. “Pai te amo”. (S., turma 601, 2014)

Os dados que foram obtidos através dos relatos orais, fotográficos e escritos, mesmo ainda embrionários, nos ajudam a esboçar um diálogo entre passado e presente. Obter as imagens foi um processo difícil e doloroso, porque surpreendentemente muitas famílias eram resistentes em expor suas lembranças. Nem todas as lembranças que aludem ao passado, evidentemente, precisam ser esquecidas. Seja por querelas familiares, seja pela preservação da imagem de um parente falecido, o fato é que não foi um processo simples alcançar o passado. Em certo sentido, é preciso ter consciência do quanto foi coercitivo fazer dessa atividade uma avaliação, pois somente assim muitos alunos a cumpriram. Outros, nem isso. Talvez na recusa resida a sombra da qual nos falara Agamben (2009). Quiçá na fotografia não apresentada se esconda a lembrança de uma experiência que se reinventou.

Quanto aos relatos escritos, eles são absolutamente ricos. É possível fazermos, a nível micro, o que se pretende construir a nível macro, com o Museu da Lembrança. Aqui, se é possível estabelecermos um critério atravessador entre as três narrativas, indubitavelmente ele poderia ser a violência urbana. Na primeira narrativa, segundo o relato da aluna, o bisavô, que era policial, tinha o papel de ordenar a vida pública do bairro ou, ao menos, atribuíam esse papel a ele, em um tempo em que, provavelmente, ser militar era garantia de poder. Este papel ordenador não agradou a alguns grupos, os quais promoveram o assassinato do homem. Se por um lado o objetivo não era matá-lo, parecia ser hábito “dar um susto” nas pessoas. Entenda-se “susto” como agressão física que não culmina na morte. Um critério de atravessamento – a violência – torna-se na narrativa o marco fundador da praça do bairro, que recebe o nome do bisavô da aluna como uma homenagem do prefeito [a um policial militar assassinado].

A segunda narrativa apresenta um passado longínquo e bucólico, ligado à roça, ao campo, ao interior. Ora, nessa narrativa é apresentado este estilo de vida como infinitamente superior à urbanidade do tempo presente. Aqui, na não-narrativa, isto é, na ausência de relatos de violência no campo, é absolutamente significativa. Porque é como se a bisavó da aluna, ao dizer que “se vivia melhor”, estivesse dizendo que hoje não se vive bem. Tudo o que não era

no passado, passa a ser no presente. O que não era na roça, passa a ser na cidade. Se não havia violência no campo, é ela, sem dúvida, um marco da vida urbana.

Através da terceira narrativa é possível compreender o quanto a violência urbana é um marcador de tempo para aquela memória familiar. É ela que reconfigura a família, na medida em que um assalto leva a óbito o pai do aluno. O tempo é contado a partir do assassinato. Torna-se um “antes de” e um “depois de”. Antes do crime não havia problemas familiares. A narrativa aponta para um estatuto de felicidade que se rompe com a morte de Ricardo, pai do estudante. Somada à percepção de tempo de uma criança – que, por questões cognitivas, tem dificuldade de abstrair a imaginação para compreender a longa duração – temos uma marca trágica na história da família que alimenta “muitas saudades”. Ambas as situações fazem com que dez anos pareçam uma eternidade para o aluno (“já se passaram 10 anos”). Não há como negar que a percepção de tempo desta criança influirá diretamente em seu lidar com a própria história.

## **2.2. Narrativas históricas e as representações do outro: o caso dos povos islâmicos**

O trabalho de um pesquisador não é uma atividade isenta de percalços e dificuldades, e o processo de produção de uma dissertação de mestrado é, na grande maioria das vezes, espelho dos desafios que são encontrados por esses profissionais. Estar matriculado em um curso de mestrado e desenvolver, paralelamente, a atividade docente, torna-se um duplo desafio. O trabalho que aqui se apresenta é fruto da convergência das duas situações acima – a pesquisa e a docência – com um agravante: a docência é a própria pesquisa.

Por isso, a investigação que está sendo proposta nesta atividade tem o privilégio de poder conciliar duas atividades que, em outros meios, seriam paralelas. Isto não significa necessariamente um mar de facilidades. Em outras situações, a pesquisa recebe atenção exclusiva do pesquisador; na escola, o pesquisador – que é também professor – divide a atenção da pesquisa propriamente dita com o preenchimento de diários de classe, com a mediação de conflitos, com a elaboração e correção de provas, com diversas reuniões de pais, entre muitas outras demandas que caracterizam o universo escolar.

Esta pesquisa nasceu dessa forma. Ela não apenas foi desenvolvida em meio ao complexo caos da sala de aula como tem origem nele. Entre muitos temas que poderiam ser

abordados na pesquisa, elegeu-se um que trata do ensino e da aprendizagem sobre a história dos povos islâmicos. Existem, sim, algumas razões para que, entre tantos conteúdos históricos a serem explorados no currículo – neste caso, do 7º ano – elegêssemos o Islã e sua história. Uma delas é o fato de que as aulas que abordaram este conteúdo acabaram por oferecer elementos que pudessem ser quantificados, qualificados, analisados e apresentados. Além disso, outra razão a ser considerada é que, dialogando com as dimensões ética e filosófica do professor-pesquisador, que considera ser primaz o trabalho de valorização da diversidade humana nas escolas, o estudo das sociedades muçulmanas apresenta uma gama de possibilidades de abordar o trato com aquele/aquela que nos é diferente, não-familiar, estranho(a)<sup>10</sup>. Portanto, o objeto desta fase da pesquisa são as representações feitas pelos alunos sobre as sociedades e povos islâmicos nas aulas de História. O tema escolhido se sustenta em algumas das muitas observações realizadas pelo professor-pesquisador sobre a forma como o Islã tem sido caracterizado pelos alunos e pelas alunas.

A caracterização do Islã realizada por grande parte dos alunos tem profunda relação com as imagens que são veiculadas nos meios impressos e televisivos, além da propagação crescente da Internet. Essas imagens costumam estar associadas à guerra e ao terror. Quando uma turma de 7º ano se depara com o conteúdo sobre o Islã ao longo do ano letivo, essas questões emergem e, desde então, o trabalho do professor-pesquisador se torna extremamente importante, com vistas a desconstruir ideias preconcebidas pelo senso comum e a (re)construir olhares mais ricos e plurais sobre a humanidade como um todo e, especificamente, sobre os povos islâmicos.

### **2.3. Para além do terror: investigando as representações sobre o Islã nas aulas de história**

O estudo sobre as representações do Islã nas aulas de história é uma mostra de como é possível investigar a (e do que investigar na) aprendizagem histórica com estudantes da Educação Básica. Cumpre-se o objetivo de apontar para possibilidades futuras de explorar a

---

<sup>10</sup> Principalmente se considerarmos que na formação religiosa brasileira, os fundamentos da religião cristã ainda são hegemônicos, a despeito da crescente pluralidade religiosa que, progressivamente, tem ganhado visibilidade no país.

percepção destes estudantes sobre a questão do tempo na História e, em especial, as narrativas que são construídas para darem sentido ao devir, oriundas desta percepção. A pesquisa foi realizada entre abril e julho de 2015 no Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta, localizada no 1º distrito do município de Duque de Caxias, com uma turma de 7º ano composta por 35 alunos.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a potência das narrativas históricas de estudantes através de atividades que mobilizassem a interlocução entre tempo presente e tempo passado, tendo como eixo o estudo sobre a história do Islã. Dessa forma, o objetivo geral está alinhado ao conceito de aprendizagem histórica e, mais especificamente, ao de *empatia histórica*<sup>11</sup>, porque a percepção da diferença das pessoas no passado é um dos eixos norteadores da investigação que aqui se apresenta.

Os objetivos específicos foram sendo construídos ao longo do processo investigatório, de acordo como os novos desafios que surgiriam no decorrer da pesquisa. De forma genérica, constam como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Sondar estereótipos/preconceitos presentes no senso comum construídos pelos(as) estudantes em relação às sociedades islâmicas;
- b) Identificar elementos constitutivos da aula de História que contribuem para o aprendizado histórico sobre o Islã;
- c) Situar as sociedades islâmicas cronológica e espacialmente;
- d) Subsidiar a construção do conhecimento histórico sobre o Islã através do trabalho com fontes;
- e) Investigar como as contingências relacionadas às temporalidades se manifestam na visão das(os) estudantes sobre a história do Islã;
- f) Incentivar a produção de correspondências intertemporais com a finalidade de identificar as contingências presentes nas diversas temporalidades.

A escolha das sociedades muçulmanas como suporte do tema a ser investigado deu-

---

<sup>11</sup> COOPER Apud DUTRA, Soraia. *Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da história para crianças*. Comunicação no V Encontro Perspectivas do Ensino de História. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da História para crianças. 2004.

se pelas infindas possibilidades que o Islã traz à história do tempo presente. Mas, primeiramente, a razão que mais motivou esta abordagem emerge da necessidade de superação de preconceitos e estereótipos constantemente perpetuados a respeito destas sociedades no contexto atual, e que inevitavelmente alcança os alunos e as alunas nas salas de aula. Esta demanda de ordem ética, associada a princípios e valores de alteridade, diferença e diversidade, representa as *carências de orientação da vida prática*<sup>12</sup> do pesquisador-professor ao iniciar este trabalho investigatório. Para além, trata-se de uma oportunidade ímpar de abordar o estudo do tempo presente e sua relação com o devir histórico na sala de aula. O Islã – e os olhares ocidentais sobre ele – evoca(m) constantemente o passado para legitimar, contestar, justificar ou combater posicionamentos diversos nas disputas culturais e religiosas no mundo contemporâneo. Por estarem constantemente sendo divulgadas nos noticiários atuais, e porque estes frequentemente têm mobilizado o passado nos argumentos jornalísticos, as sociedades islâmicas hoje se inserem em uma experiência temporal que poderíamos chamar de *presentismo*<sup>13</sup>. A vivência presentista se caracteriza, entre outras coisas, pela produção para si mesma do seu próprio tempo histórico. Ela parece estar consciente do poder de construir a história. Ao utilizar de seus métodos, o presentismo alarga a experiência do tempo, perpetuando o presente para o devir e para o porvir. Nesse sentido, os fenômenos associados ao terror e ao fundamentalismo religioso que, através do senso comum, culminam na estereotipificação das sociedades muçulmanas no tempo presente, projetam para outras temporalidades este conjunto de representações limitadas sobre esses sujeitos.

#### **2.4. As narrativas históricas e a aprendizagem sobre o tempo**

Pareceu pertinente que uma pesquisa que considera as narrativas sobre o outro – o outro-sujeito e o outro-passado – fosse fundamentada em argumentos teóricos que se debruçassem sobre a questão da narratividade e da alteridade. Se as representações sobre o outro podem ser pesquisadas, a fundamentação teórica que mais dialoga com esta proposta encontra em Jörn Rüsen seu referencial mais expressivo.

---

<sup>12</sup> RÜSEN, Jorn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2010, p.162

<sup>13</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências no tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.39-40

Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão que tem se dedicado à pesquisa nas áreas da teoria e da metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história. Seu conceito de *narrativa histórica* parece dialogar de modo mais íntimo os objetivos deste trabalho.

(...) podemos aprender o que é a narrativa histórica: é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. Aqui o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a esse desafio (...). A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. (SCHMIDT, 2011, p.95)

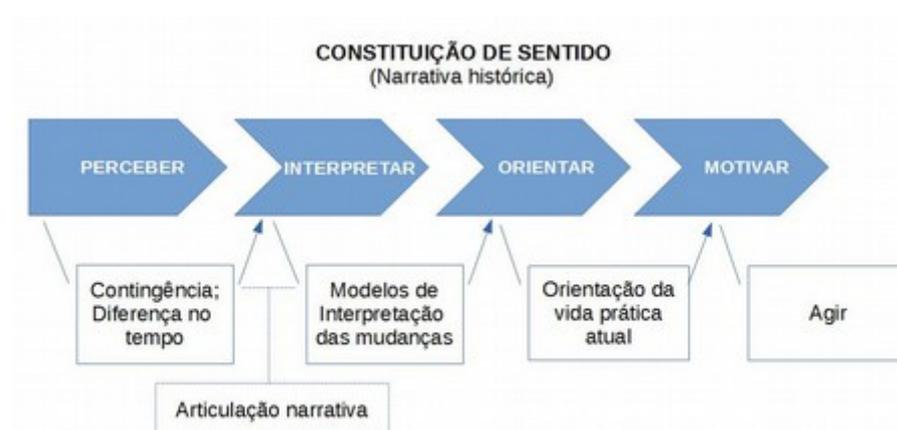
Nesta fase da pesquisa, a proposta de investigação partiu do princípio da legitimidade da narrativa histórica para investigar os olhares sobre o Islã (des)construídos no tempo presente. Quando o senso comum constrói as imagens sobre aquelas sociedades a partir da estética do terror e da guerra, não existe rótulo que seja mais pertinente, neste modo de ver o mundo, que o rótulo da morte. A morte encerra qualquer modo alternativo de ver o outro. Ela é, em si, o limite último da tolerância. Para Rüsen, ela é a experiência mais radical do tempo. Nas manchetes dos jornais, os ataques suicidas e/ou as decapitações de sujeitos pertencentes a minorias sociais por membros do *Estado Islâmico*, não raro, são vistos como a expressão radical de seguidores fanáticos que trazem para o tempo presente a interpretação literal de um código canônico fundado há séculos, em algum lugar remoto do passado. Não existe diferença entre passado e presente. Através do senso comum, as narrativas históricas sobre o Islã fazem parte de um mesmo pacote, que é o pacote do terror.

A questão teórica que se coloca é: essas narrativas históricas do senso comum devem ser descartadas? A resposta não é óbvia. Porém, é importante que se diga que, a partir da perspectiva rüseniana sobre a narratividade, como se verá adiante, entende-se que o processo de mobilização do passado no tempo presente, qual seja, não é desprezível, em si. Ao contrário, faz parte do desafio proposto pela consciência histórica. A história, conforme sustenta o autor no excerto supracitado, é a resposta a esse desafio. E o que é narrar, senão a arte de relatar uma história? Narrar é perceber e interpretar o passado; é proceder em um conjunto de operações mentais que estão associadas às motivações dos sujeitos do tempo

presente. A forma como estas operações se dão varia de acordo com as orientações da vida prática dos sujeitos; e é no diálogo com estas orientações que a narrativa histórica encontra legitimidade enquanto categoria de sentido.

De acordo com Rüsen (2010, p.155-156), para que a narrativa histórica ocorra, são necessários quatro critérios que se configurariam enquanto etapas de um processo, a saber: a percepção, a interpretação, a orientação e a motivação, que podem ser mais bem compreendidas através do esquema<sup>14</sup> abaixo:

FIGURA 6 – Esquema de constituição de sentido da narrativa histórica



A partir da constituição de sentido da narrativa histórica, é possível perceber a relação do homem consigo mesmo e com o mundo, forjada a partir da experiência temporal, a exemplo das visões divulgadas e/ou apropriadas a respeito do mundo islâmico. E ainda, sobretudo se pensarmos a vida prática como o ambiente escolar, conforme Gabriel (2012), “a formação de enredo, no caso da narrativa histórica, traz a possibilidade de apreendê-la como estando sempre aberta a múltiplas inteligibilidades produzidas no encontro entre o mundo do texto (...) e o mundo do leitor” (GABRIEL, 2012, p.202). Assim, se a narratividade alcança o estatuto de categoria de sentido, conquistando sua função dentro do pensamento histórico, a constituição histórica de sentido não se dá simplesmente na forma de uma narrativa elaborada em situações formais, mas em fragmentos de memória, em afastar-se, em esquecer, em

<sup>14</sup> Esquema construído de modo autoral a partir de texto do teórico

gerenciar decisões, isto é, em situações triviais, inconscientes e diluídas no cotidiano. Se essas situações evocam símbolos, sinais, imagens e palavras, estes serão considerados históricos na medida em que articularem passado, presente e futuro, através do respectivo processo de interpretação, entendimento e espera (RÜSEN, 2010, p.160).

A importância da narrativa histórica cresce na medida em que crescem as críticas à racionalidade do pensamento histórico no contexto da modernidade; em termos práticos, essas críticas decorrem daquelas o próprio progresso passou a ser alvo após o atingir seu esplendor ao longo do século XX. Este século deixou marcas profundas tanto na vida prática quanto na ciência especializada. De catástrofes ambientais a genocídios, de guerras mundiais às fomes locais, o progresso se mostrou um inimigo vil e desastroso para a história. Esses questionamentos coincidem com as críticas do fenômeno pós-moderno à experiência da modernidade. O historiador Luis Fernando Cerri (2011) confirma as críticas que os tempos modernos receberam. O autor afirma que a própria ciência histórica foi fruto dessa experiência de modernidade e, ainda, que ela:

(...) pode ser interpretada como um esforço de uma parte da humanidade, por algum tempo, de acréscimo de racionalidade à consciência histórica. Diz-se *por algum tempo* considerando que, com a crise da própria modernidade, a postura arrogante de monopólio da definição, da própria existência válida da definição de razão e da promoção da racionalidade, também foi colocada em xeque. (CERRI, 2011, p.63)

Rüsen evoca a argumentação da chamada pós-modernidade<sup>15</sup> quando esta, ao avaliar as vivências, prefere delas as divergências e as contradições. Seu olhar opta pela diversidade, pela diferença, e por uma razão mais simbólica e dialogal. A pós-modernidade simpatizaria muito mais com a racionalidade estética que com a metódica, adotaria a feminilidade e a inclusividade, além de investir em um relativismo culturalista inviável dentro de uma visão de mundo marcada pela razão científica com vistas ao progresso.

Assim é que, seguindo o pensamento rüseniano, novas correntes de pensamento surgiriam para salvar a razão histórica do descrédito e da falência de sentido. Essas correntes,

---

<sup>15</sup> RÜSEN, op. cit., p.167

em geral, buscariam valorizar as experiências catastróficas de ruptura, a percepção de sentido através dos potenciais de interpretação, encontrar um sentido próprio à vida humana passada, e propor, ante a categoria de identidade fundada na exclusão, uma constituição de identidade inclusiva marcada pela diferença cultural.

Portanto, a pesquisa que aqui se apresenta caminha lado a lado com a perspectiva historiográfica proposta por Rüsen, segundo a qual a inclusividade, a diferença, a ruptura, a alteridade e o poder de interpretação dos sujeitos sobre o passado emergem como protagonistas do fazer histórico. Esse protagonismo, sem dúvida, encontra na mudança da perspectiva historiográfica sobre a questão da narratividade o seu catalisador.

O pensamento que até aqui se expôs cumpre uma função muito clara: explicar as razões pelas quais Rüsen investe na tipologia da narrativa histórica. E é precisamente essa tipologia que colaborará para a análise dos dados desta pesquisa. Para o autor, qualquer que seja o tipo de narrativa histórica, ela cumpre uma função na orientação da vida prática dos sujeitos. A seguir, será apresentada uma modesta síntese sobre a tipologia da narratividade<sup>16</sup> e suas especificidades. São esses os principais tipos de narrativa histórica:

a) Narrativa tradicional: através dela é mobilizada um tipo de consciência histórica que se organiza através das tradições, vistas como necessárias para os seres humanos se localizarem no mundo. As narrativas tradicionais se baseiam na afirmação de determinados padrões culturais e na permanência de modos de vida que em algum lugar do passado tiveram uma origem. O tempo é percebido enquanto eternidade, porque as origens fundam as tradições, que se perpetuam através do tempo, igualando passado, presente e futuro;

b) Narrativa exemplar: se a primeira se baseia na permanência dos modos de vida, esta se baseia na validade das regras do viver. Estas regras são vistas de maneira generalizada e, em relação à primeira narrativa, a noção de tempo se torna mais ampla, porque consegue abranger diferentes modos de vida, desde que se sustentem nesses modelos regulatórios universais. Aqui as experiências são generalizadas, constituindo exemplos a serem seguidos ou modelos prontos a ensinar uma lição para modos de vida distintos;

c) Narrativa crítica: nem fundada na origem, nem fundada em casos

---

<sup>16</sup> SCHMIDT, op. cit., p.98

exemplares, a narrativa crítica aposta na negação da tradição e dos exemplos dados por um determinado modo de vida. A narrativa crítica problematiza as experiências no tempo, que passa a ser julgado. A continuidade das experiências humanas é vista a partir da necessidade de alteração das ideias previamente fornecidas.

d) Narrativa genética: caracteriza uma forma mais sofisticada de consciência histórica, através da qual o tempo não apenas é problematizado, mas é, ele mesmo, submetido à temporalidade. As transformações das experiências e a sua apropriação com as devidas adequações ao tempo presente são as marcas deste tipo de narrativa. Relatos que manifestam um nível de consciência histórica genética são aqueles onde se destaca o papel dos sujeitos relatores enquanto mediadores das permanências e das mudanças dos modos de vida. Finalmente, a narrativa genética aposta na ideia de que o próprio tempo está submetido à mudança e é ela que dá o sentido à história.

Cada um desses tipos de narrativa histórica se relaciona a um modo de consciência histórica manifesta pela respectiva narrativa. É importante ressaltar que a ordem em que foram dispostos os tipos de narrativas históricas – e conseqüentemente os de consciência histórica a eles atrelados – revela uma seqüência crescente de complexidade. Assim, as formas tradicionais de consciência/narrativa histórica são as mais basilares dentro de um prisma que possui, no vértice oposto, as formas genéticas. Existe algo de lógico que enlaça a tipologia. São precondições que os tipos mais refinados de narrativa/consciência histórica requerem dos tipos imediatamente menos sofisticados. Assim, as narrativas tradicionais oferecem subsídios e precondições para que se construam as narrativas exemplares; estas, por sua vez, subsidiam a construção das narrativas críticas que, em última instância, se constituem no dispositivo que ativará os modos genéticos de narratividade, que são os tipos mais amadurecidos da consciência histórica e, por correspondência, da *aprendizagem histórica*. O conceito é proposto por Rüsen quando este o define como um “processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas”<sup>17</sup>, aqui entendidas como as habilidades para se narrar uma história através da qual a vida prática se orienta no tempo.

Isto não quer dizer que um determinado tipo de narrativa histórica deva existir

---

<sup>17</sup> Idem, p.74.

isoladamente ou que sua existência implique na exclusão automática dos demais modos<sup>18</sup>. É perfeitamente possível que essas formas convivam e se relacionem. No entanto, espera-se que nos relatos sobre o tempo, prevaleça um determinado tipo de narrativa histórica. A tipologia proposta por Rüsen também não quer dizer que os modelos tradicionais de narrativa histórica são abomináveis e que os genéticos são os mais adequados sempre. Para o autor, o que se espera compreender é que os dois primeiros modelos são os mais fáceis de serem aprendidos, por exigirem dos sujeitos pouco amadurecimento, sendo o segundo deles, talvez, o mais difundido nas escolas. O modelo crítico exige dos sujeitos um nível maior de abstração e se apresenta como o catalisador dos modos genéticos de narrativa, os quais trazem consigo um nível de complexidade bem mais expressivo que os outros três.

## **2.5. Enfrentando o senso comum: desigualdades e diferenças, hierarquias e equidades**

Com o objetivo de sondar os estereótipos/preconceitos presentes nas narrativas construídas pelos(as) estudantes em relação às sociedades islâmicas e, com o intuito de identificar elementos constitutivos da aula de História que contribuem para a aprendizagem histórica sobre o Islã, duas questões foram lançadas às(aos) estudantes. A primeira delas, antes da aula, buscou saber do(a) respondente o que ele(a) conhecia sobre o mundo muçulmano até o presente momento. A segunda questão versava sobre a aula de história propriamente dita, se ela trouxera novidades sobre o conhecimento que se tinha a respeito do Islã ou se apenas confirmou os conhecimentos prévios. Esta questão foi aplicada no final da aula. Foi elaborado um quadro comparativo<sup>19</sup> com os 17 alunos(as) que entregaram a atividade proposta e suas respectivas respostas. Diretamente associado a elas, foi realizado um levantamento dos principais temas que surgiram nos relatos dos estudantes. Os nomes dos alunos foram alterados e dispostos em ordem alfabética.

Quais são os critérios que foram levados em consideração nesta análise? Em primeiro lugar, a elaboração do quadro visa dialogar com os objetivos da aula ministrada, alinhada à busca pela positividade da alteridade e do enfrentamento e/ou desconstrução de preconceitos culturais. Em segundo lugar, leva-se a cabo a premissa assumidamente otimista

---

<sup>18</sup> Idem, p. 102.

<sup>19</sup> Cf. APÊNDICE A

de que a aula de história é capaz de construir conhecimento sobre, através do e para o tempo presente. Ela é, nesta perspectiva, um elemento importante de conexão entre presente e passado e, ainda, faz jus a uma terceira dimensão temporal ao apontar para a construção das expectativas futuras através dos elementos do passado ressignificados no tempo presente.

Expostos os princípios norteadores desta pesquisa, há de se explicar os critérios da análise realizada. Alguns elementos – alinhados àqueles princípios – foram levantados com o objetivo de, posteriormente, serem quantificados. O primeiro tema que se destaca é a associação realizada pelos(as) alunos(as) entre o mundo muçulmano e o universo da guerra e/ou do terror. Este modo de ver os povos do Oriente Médio, em geral, e os islâmicos, em particular, é oriundo das constantes abordagens televisivas e midiáticas a que tem acesso o público pesquisado. Sobretudo após os atentados de 11 de setembro de 2001, o mundo ocidental debruçou-se na investigação sobre o Oriente Próximo, porém, através da perspectiva do terror. Um episódio mais recente tem recebido atenção dos jornalistas de diversos países do mundo, inclusive o Brasil, a respeito do mundo muçulmano. Trata-se da emergência de grupos radicais que se reúnem e se identificam a partir da insígnia *Estado Islâmico*. Todo este conjunto de fatores tem contribuído para que a imagem construída sobre a cultura islâmica seja alicerçada sobre manchetes e notícias que denunciam práticas definidas pelos jornalistas como *terrorismo*. Assim, o rótulo do terror tem sido substancialmente o conhecimento sobre o Islã que chega às salas de aula, via senso comum, e com o qual professores de História precisam lidar. Há que se pensar, nesse sentido, sobre o poder deste rótulo de silenciar vozes, imagens e representações muçulmanas que não estejam associadas ao terror ou à guerra. Em que medida a manchete de um jornal pode invisibilizar o conhecimento histórico sobre um determinado povo ou cultura?

Parece ser isso o que acontece com referência à cultura islâmica nos veículos de comunicação. Apenas uma “face da moeda” é apresentada, e não raro seja, no caso do Islã, a face mais cruel e violenta. A reação dos sujeitos a esta face da moeda emerge como um sentimento negativo de rejeição que, no quadro apresentado, foi definido como “estranhamento de hábitos e costumes”. O estigma do terror é progressivamente associado às pessoas que compartilham de elementos culturais similares. Em pouco tempo, quaisquer que sejam as pessoas que usem, por exemplo, uma vestimenta considerada própria de um muçulmano será, automaticamente, um terrorista potencial. Homens com grandes barbas são

apontados cotidianamente como muçulmanos e, por extensão, terroristas. Ainda que sejam os mais pacifistas dos sujeitos e/ou, ainda, judeus, cristãos ou ateus.

Como a História pode contribuir para reverter esta situação de prejuízo de valor sobre as populações muçulmanas? É possível que, através da aprendizagem histórica, um novo olhar, predominantemente altruísta, seja construído em relação ao *outro-que-não-sou-eu*? Aqui a aposta é que, sim, a História enquanto disciplina tem a cumprir papel fundamental na desconstrução de preconceitos culturais e na ampliação de percepções, rotineiramente limitadas e incompletas, sobre a realidade alheia. O processo que consiste em romper os limites do senso comum, através da História, é aquele capaz de mobilizar o conhecimento sobre a experiência dos povos islâmicos ao longo do tempo, de modo a identificar outros elementos culturais construídos no devir histórico, para além dos estereótipos da guerra e do terror, que finalmente possam constituir a outra face da moeda. Enxergar a outra face, neste caso, é o que a TABELA 5 (Apêndice A) apresenta como “reconhecimento da diferença”, ou seja, a identificação de elementos culturais que caracterizam uma determinada sociedade e que diferem da sociedade na qual os sujeitos observantes estão inseridos. Essa identificação, entretanto, deixa de passar pelo viés da desigualdade e da hierarquia e caminha em direção à diferença e à equidade.

## GRÁFICO 1 – Questões sobre o Islã presentes nas respostas das/os alunas/os<sup>20</sup>

Através da coleta de dados foi possível constatar que alguns temas eram mais frequentes no primeiro momento, isto é, antes da aula, enquanto outros temas se tornaram mais recorrentes após a aula. De alguma forma, os temas que prevaleceram antes da aula dialogaram com o senso comum a respeito do mundo islâmico. Por outro lado, a aula de História foi identificada pelos estudantes como um fator de ruptura importante na desconstrução do conhecimento forjado a partir de preconceitos culturais sobre o mundo muçulmano. Assim, foi possível estabelecer uma conexão de valoração semântica entre guerra, terror e estranhamento. Se, por um lado, é perfeitamente provável que a associação do Islã à guerra e ao terror figure como um sintoma de uma visão preconceituosa sobre este universo através da qual os elementos culturais (hábitos e costumes) que o constituem sejam estranhados e/ou desvalorados, por outro lado – e de modo análogo – as informações trazidas

---

<sup>20</sup> As fontes de origem do gráfico remetem à quantidade de vezes em que uma determinada questão temática aparece nas respostas das(os) estudantes. As barras da cor azul se referem aos temas e à quantidade de vezes em que aparecem antes da aula de história. As barras vermelhas se referem aos temas e ao número de vezes em que aparecem após a aula. Aqui a proposta é perceber como se dá uma mudança nas referências aos Islã do momento anterior para o posterior à aula de história.

durante a aula produziram conhecimento suficiente para que estes elementos culturais passassem da desvalorização ao reconhecimento, do estranhamento à alteridade, da desigualdade à diferença. De acordo com os dados coletados, as questões que positivavam a visão sobre a diferença cresceram numericamente do primeiro para o segundo momento. As que desqualificavam o outro, por sua vez, diminuíram mais ou menos na mesma proporção. É ainda importante destacar que algumas respostas não apresentaram dados suficientes sobre o conteúdo que fora questionado. Isto de forma alguma deve ser ignorado. Por um lado, esse dado aponta para o fato de que nem todo conteúdo é aprendido ou se deseja aprender. Está no plano do aceitável que alguns alunos se empenhem mais sobre um conteúdo ou uma disciplina do que outros. Se estamos falando de aprendizagem histórica, e se consideramos fazer uma atividade que tem como alvo o reconhecimento da diferença, é de se esperar que esses mesmos alunos sejam diferentes entre si e, portanto, apresentem níveis de empatia histórica diversos.

Ainda sobre este tema, é preciso destacar que todas as respostas que, após a aula, não reconheceram o conteúdo questionado, também não reconheceram este conteúdo antes da aula, ou então associaram o conteúdo à guerra, ao terror ou ao estranhamento de hábitos e costumes. Assim, o aumento de respostas que não reconheceram conteúdo, do primeiro para o segundo momento, não implica necessariamente no aumento do desconhecimento sobre o conteúdo da aula. Não se poderia crer que alguns dos que associavam o Islã à guerra ou ao terror abandonaram esta associação sem, no entanto, construírem uma visão positiva sobre a diferença? O aluno Paulo, por exemplo, afirmara em primeiro momento “que eles eram terroristas e que acreditavam em um deus só” para depois concluir que a aula representou uma novidade “porque eu só sabia que eles eram terroristas”. Se a segunda resposta não apresenta nenhum dado concreto sobre a experiência islâmica ao longo do tempo, ela, pelo menos, sugere que o caminho para a aprendizagem está aberto.

## 2.6. Da realidade à fantasia: cronologia, fontes históricas e a invasão dos extraterrestres

A pesquisa mostrou, em sua primeira fase, que a aula de História é capaz de produzir rupturas com o senso comum. A superação de preconceitos e estereótipos foi considerada essencial para que a aprendizagem histórica aconteça. Entretanto, as narrativas obtidas nesta primeira etapa não foram capazes, metodologicamente, de mapear a percepção das(os) alunas(os) sobre a dinâmica do tempo propriamente dita<sup>21</sup>. Por isso, foi necessário pensar em estratégias que dessem conta do objetivo de investigar como as contingências relacionadas às temporalidades se manifestam na visão dos sujeitos estudantes sobre a história das sociedades islâmicas. Pareceu que este objetivo poderia ter um êxito maior se associado a dois outros, a saber: situar cronológica e espacialmente as sociedades islâmicas e utilizar fontes históricas para subsidiar a construção do conhecimento histórico sobre essas sociedades.

Foi criado um estudo dirigido<sup>22</sup> através do qual as(os) alunas(os) realizariam uma pequena pesquisa utilizando como suporte o livro didático<sup>23</sup>. O estudo foi dividido em três partes: a primeira foi um questionário simples que foi chamado simplesmente de “Estudo dirigido”; a segunda parte – “Trabalhando com fontes” – foi dedicada ao trabalho com fontes históricas contidas no livro didático; finalmente, a terceira parte foi destinada à percepção das contingências no tempo e foi chamada de “Compreensão do tempo histórico”. Este estudo trouxe à turma algumas questões importantes para a localização da experiência histórica do Islã no espaço e no tempo. A primeira parte do estudo trazia questões abertas onde duplas ou trios responderiam sobre onde e quando surgiu o Islã, sobre quem era seu líder religioso principal, sobre o início do calendário muçulmano e os acontecimentos que marcaram este calendário. A segunda parte do estudo exigia das duplas e trios que escolhessem quatro fontes do livro didático, duas delas para representar muçulmanos do tempo presente (séculos XX e XXI) e duas para representar os do tempo passado. Os grupos precisariam descrever as fontes e relacioná-las à escolha inicial (tempo presente ou tempo passado). As fontes deveriam ser

---

<sup>21</sup> Embora elas/es reconhecessem que a cultura islâmica tinha seus próprios caminhos, sua história, seus hábitos etc, sem que isso representasse necessariamente uma expressão do terror ou da guerra, a atividade proposta não foi eficiente em solicitar das/os alunas/os a percepção das diferenças que se dão – quer na cultura islâmica, quer na ocidental – na vida humana em função da passagem do tempo.

<sup>22</sup> Cf. APÊNDICE E

<sup>23</sup> BOULOS JR, A. *História: sociedade e cidadania*. Edição reformulada, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

comparadas para que pudessem ser identificadas semelhanças e diferenças entre as representações islâmicas ao longo do tempo. Por fim, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a expressar, através de um desenho, o encontro entre dois sujeitos muçulmanos, um do tempo presente e um do tempo passado. A proposta consistia em oferecer espaço para que narrativas históricas surgissem e, através delas, a complexidade da construção das relações temporais por parte das/os alunas/os fosse evidenciada, assim como a consciência históricas desses(as) estudantes. O pretexto para que dois sujeitos de temporalidades diferentes se encontrassem foi mobilizar o universo fantástico condizente com a idade das(os) alunas(os): um ser extraterrestre com poderes sobrenaturais teria conseguido raptar, utilizando uma máquina do tempo, dois muçulmanos de épocas distintas: um do presente e um do passado.

Somente dez formulários foram devolvidos. Ao analisar as respostas do estudo, foi possível observar que nas primeiras partes os(as) estudantes obtiveram maior êxito no sentido de que conseguiram compreender o que estava sendo exigido. Sobre onde e quando surgiu o Islã, oito em dez formulários afirmaram que a origem remonta ao século VII. Sete deles afirmaram que o surgimento do Islã se deu no norte da África ou no deserto do Saara, enquanto três responderam Península Arábica. É sabido que a expansão do Islã se deu no norte da África e uma das fontes fazia referência a este processo de expansão. Ao que parece, a informação que aponta o deserto do Saara como local de origem do Islã, na verdade, tem origem no mapa que ilustra a sua expansão. Nove entre dez identificam em Maomé o profeta de maior importância dos muçulmanos e metade dos formulários consegue identificar no ano de 622 do calendário cristão ocidental o início do calendário muçulmano. Essas informações de ordem cronológica são importantes para que os conhecimentos sobre o tempo sejam mobilizados, tarefa que não é tão simples para estudantes na faixa dos doze anos. A cidade de Meca foi considerada a cidade mais sagrada pelos muçulmanos de acordo com oito dentre dez questionários.

As respostas referentes à tarefa de comparar as fontes, em esmagadora maioria, foram bastante similares, senão idênticas. Isto revela que a consulta aos colegas foi a fonte mais segura para obter a informação de que precisavam. Tratava-se, pois, de um desafio que implicava a mobilização de uma habilidade que, a princípio, ainda estava aquém daquele grupo de alunos. De qualquer forma, é interessante que se atente para as fontes que foram

escolhidas para representar os sujeitos muçulmanos do presente e do passado. As fontes<sup>24</sup> P47 e P48 foram as que mais estiveram associadas à temporalidade do passado. Cinco entre dez formulários escolheram trabalhar com essas duas fontes. A P47 é uma ilustração do século XIII representando uma caravana rumo a Meca. A P48 é uma pintura turca do século XV representando o profeta Maomé e o anjo Gabriel. O tempo presente foi mais representado através das fontes P49 e P53. Quatro formulários afirmaram que a fonte P53 poderia ser considerada a terceira fonte do estudo e cinco propuseram que a P49 poderia ser a quarta. A fonte P53 é uma fotografia de um shopping center da cidade de Meca, tirada no ano de 2007. A P49 é uma imagem fotográfica recente, porém sem datação, dos fiéis peregrinando em torno da Caaba. A escolha de mapas históricos foi feita apenas duas vezes, e no mesmo formulário, ambas para representar o passado.

Finalmente, a análise da última tarefa se desdobra em três pontos de vista. O primeiro deles se refere a uma certa frustração com a qual não se contava ao propor a atividade, de certa forma, de modo ingênuo. Deveria parecer óbvio que um episódio como o rapto de dois seres humanos de tempos distintos por um extraterrestre não seria simplesmente ignorado por crianças de doze anos em razão do objetivo proposto pelo professor: a intercomunicação temporal entre dois sujeitos muçulmanos. A consequência imediata foi que muitos dos desenhos obtidos se preocuparam justamente com a representação da fantasia, mais do que com as contingências que poderiam aproximar ou diferir as temporalidades. De qualquer forma, a frustração com a expectativa dos desenhos dialoga com o segundo ponto de vista, que aponta para as possibilidades de compreender a representação do universo fantástico e, em que medida esta representação pode ou não estar associada, principalmente, à representação do futuro. Nos desenhos em que a representação da fantasia ganhou corpo, o que aconteceu foi a apropriação dos elementos fornecidos como suporte para o encontro de sujeitos de temporalidades distintas (rapto interplanetário, seres extraterrestres, máquina do tempo) para inseri-los na representação mesma destas temporalidades. Se o primeiro ponto de vista destaca a frustração de expectativas do pesquisador, o segundo aponta para o poder criativo mobilizado pelos estudantes.

O terceiro ponto de vista representa um balanço da primeira etapa da pesquisa,

---

<sup>24</sup> Cf. ANEXOS

aquela que tratou da superação de preconceitos e estereótipos. O que foi possível perceber é que, mesmo tendo sido trabalhado exaustivamente o conteúdo, a associação do terror e da guerra ao Islã foi ainda muito significativa. Este fato evidencia que a consciência histórica não pode ser entendida como o resultado de ações isoladas e encerradas em si mesmas, mas como fruto da perseverança dos trabalhos docente e discente. Em outras palavras,

No ensino de História e no desenvolvimento da consciência histórica, parece ser mais fácil aprender formas tradicionais de pensamento na escola, do que as competências críticas fundamentadas, que requerem para o seu desenvolvimento um esforço enorme quer para os professores quer para os alunos.

A mudança consciente só poderá ser sustentada por pessoas que, comprometidas nas suas tomadas de decisão fundamentadas, o tentem fazer de forma informada e crítica, e não através de justificações estereotipadas pela tradição ou origem. (GAGO, 2007, p.134)

## **2.7. Entre Hermes e Clio: O “Correio da História” e as intercomunicações temporais**

A última etapa da atividade, na verdade, não estava prevista para ocorrer. A análise dos resultados das etapas anteriores, entretanto, foram julgou-os como insuficientes para atender o objetivo geral proposto por esta investigação. Assim, optou-se por realizar mais uma atividade com os alunos, através da qual mais uma vez eles teriam a possibilidade de confrontar dois sujeitos muçulmanos de temporalidades distintas. A proposta foi denominada de “Correio da História” e consistia na elaboração de correspondências recíprocas entre aqueles sujeitos. Um muçulmano do tempo presente deveria escrever uma carta para um muçulmano do tempo passado e, de modo análogo, o revés. Essas cartas também seriam ilustradas com a representação gráfica desse muçulmanos. O critério para esta atividade foi diferente da última. Os alunos produziram os desenhos individualmente. Desta forma, dezenove trabalhos foram produzidos pelos alunos e o resultado obtido foi bastante surpreendente.

Não é raro que se encontrem narrativas históricas tradicionais nas escolas, e não foi muito diferente com o que se deu ao fim da atividade que promoveu a intercomunicação temporal entre sujeitos muçulmanos. Rüsen (2011) e Gago (2007) afirmam que esta é a modalidade de consciência histórica mais fácil de se aprender. A aluna Fernanda relata que:

“(…) Eu sou um muçulmano. *Nossa rotina de vida é igual a do passado*. Eu fui em Meca uma vez na vida orar e agradecer. Eu sou monoteísta”. A tradição da peregrinação e o próprio monoteísmo são interpretados a partir da continuidade que se manifesta através da eternidade que é dada na herança. Uma outra correspondência traz uma narrativa histórica semelhante: “Sim, são *as mesmas roupas, são as mesmas comidas, os mesmos costumes*, é claro que vocês estão morando em minha casa *porque construímos pra vocês herdarem*”, afirma a estudante Helena em sua correspondência.

Os modos exemplares de narrativa e consciência históricas representam um salto qualitativo de aprendizagem histórica se comparados aos modos tradicionais. Os relatos que seguem essa tipologia se fundamentam em regras universais que cumprem a função de ensinar ou instruir os sujeitos de épocas diferentes. O resultado da pesquisa com a turma de 7º ano também trouxe narrativas nesse sentido. Um muçulmano do tempo presente escreve ao seu amigo de épocas passadas solicitando dele a ajuda para escravizar outros povos. Ora, é sabido que a experiência da escravidão no Brasil trouxe marcas indeléveis para esta sociedade e, de forma geral, esta prática é vista de modo bastante negativo nas escolas e na sociedade de forma geral. Para o aluno, o passado tem algo a ensinar para o presente. Os sujeitos que lá residem conhecem, conforme atestam seus relatos de experiência, a dor e o martírio do cativo. Ao consultar as testemunhas do tempo, o presente aprende com ele e evita que a história “se repita”. É o tempo como lição e a História como mestra da vida:

Olá, eu sou do século XXI e meu nome é Morrahmed, e como somos ou podemos ser amigos, quero que você venha nos ajudar a escravizar os outros e que também mandem reforços.

2015, Morrahmed, Marrocos.

\*\*\*

Não posso e não quero. Sofremos isso e sabemos como é. Você se sente inseguro e pensa que você nasceu para ser um escravo. Por favor, esqueça isso e viva sua vida em paz.

1401, Alá, Meca

(Aluno 19, 7º ano)

Um dos aspectos que mais chamou a atenção foi a percepção do tempo presente como um tempo mais positivo em relação ao tempo passado. O passado é visto como deficitário. Esta forma de ver a História não consegue perceber que o devir histórico não traz apenas ganhos, mas também prejuízos. Este tipo de discurso se insere em uma perspectiva de

abordagem que:

(...) é muitas vezes reforçada, em situações de Ensino de História, por narrativas que enfatizam o que não se tinha no Passado e se tem Hoje. Na aula de História, torna-se necessário enfatizar o que existia no Passado e já não se possui, bem como propor exercícios de comparação entre realidades passadas mais próximas da que se tenta compreender ou mesmo realidades contemporâneas e entre si diversas. (GAGO, 2007, p.128)

Assim, Nilo, um dos respondentes afirmou, ao se posicionar enquanto um muçulmano do tempo passado, que:

(...) Por aqui *não* temos as mesmas *facilidades* que vocês têm por aí. Aqui temos que construir com as próprias mãos para fazermos nossas casas e também nossas roupas e vestimentas. Temos também que *trabalhar muito* mesmo para termos o pão de cada dia e nos alimentarmos. Nossas vestimentas são bem *diferentes* da sua, temos tecidos *diferentes* e modos *diferentes* de fazer nossas roupas. (Nilo, 7º ano)

Quando assume o discurso do muçulmano do tempo presente, o mesmo respondente afirma:

(...) Durante todos esses anos e séculos que se passaram, muita coisa *mudou*. Fomos perseguidos até a morte e um certo tempo muitos dos nossos morreram e *até hoje somos perseguidos*. As suas vestimentas são *diferentes* da nossa, a sua comida é *diferente* da nossa. Hoje em dia, aqui no futuro, temos *máquinas eletrônicas* que trabalham para nós e *é tudo mais fácil*. (Nilo, 7º ano)

Narrativas como as do aluno Nilo são profundamente marcadas pela diferença do tempo presente em relação ao tempo passado. O tempo é visto a partir da ruptura. Roupas, costumes, culinária, a vida em geral é marcada pela ruptura com o passado. Este é lido como a época em que se precisa trabalhar duro para ganhar o sustento, um tempo em que facilidades não existem, e onde a morte invariavelmente era figura conhecida. O presente emerge à narrativa positivado por ela, e se configura como um tempo de facilidades, de tecnologias que colaboram com a vida humana. Entretanto, existe uma outra percepção do aluno. Apesar de ser discreta, essa percepção identifica as continuidades no tempo. Segundo seu relato, tanto no passado quanto no presente, os muçulmanos têm sofrido com perseguições. O contato com as fontes históricas – a exemplo da fotografia de um shopping center em Meca – possivelmente contribuiu para que o tempo presente, para sociedades muçulmanas, não se tornasse uma mera repetição das tradições fundadas em Maomé. Importante ressaltar também que esta narrativa específica, ao sugerir que as perseguições aos muçulmanos representem uma continuidade de

seu modo de vida ao longo do tempo, tem fortes chances de se tornar uma narrativa histórica genética. O indício da permanência pode catalisar a percepção de que os tempos mudam e que novas formas de perseguição aos muçulmanos são reinventadas no tempo presente.

Outras narrativas de alunos também fazem coro ao modelo anterior. Por exemplo, uma das cartas produzidas pelo muçulmano do presente responde à fala de seu correspondente do passado: “Sim, a gente continua acreditando em um único Deus, mas *alguns* se distanciaram e viraram terroristas e a cidade se expandiu”. A fé islâmica é, em si, tratada sob o prisma da positividade. A diferença que esta religiosidade e esta cultura representam não é vista com demérito, situação bem diferente de como o Islã foi majoritariamente representado quando da primeira fase da pesquisa, demonstrando avanços no amadurecimento da consciência histórica desses alunos. Uma parte dos muçulmanos é responsável, segundo o relato, por se distanciar dos princípios islâmicos, ao aderir ao terror. Aqui, embora ainda haja associação entre guerra e Islã, o terror deixa de ser regra e se torna a exceção. A permanência das regras de fé entre o passado e o presente também merece destaque. Aqui o respondente conseguiu mapear elementos do passado que representam tanto continuidades quanto rupturas.

Por fim, um último relato merece atenção. O muçulmano do tempo presente pergunta ao seu amigo do passado se “Vocês usam turbantes, túnicas, igual a gente? Oram 5 vezes ao dia? Ou só uma vez? Como é aí, as casas daí? Tem como tirar foto para mandar para a gente? Me diz como é em mínimos detalhes”. E a resposta parece, inicialmente eternizar hábitos e costumes, conservando as tradições de cultura e fé. Porém, uma observação importante aponta para o desenvolvimento da consciência histórica do aluno-relator, quando responde que: “Sim. Usamos turbantes e túnicas. Oramos 5 vezes ao dia. As casas aqui são pequenas, feitas de barro e argila. *Não sei nem o que é foto*. Depois eu escrevo mais porque está na hora da minha oração” (Aluna 17).

Ao se posicionar como não reconhecendo o significado da palavra *foto*, a estudante parece ter desenvolvido *empatia histórica* em relação à experiência remota das sociedades muçulmanas. Ao reconhecer a contingência do passado, a aluna parece brincar com a superação dos anacronismos, exercitando, em seu pequeno grande universo infanto-juvenil, um dos princípios fundamentais do trabalho do historiador profissional, que é o respeito ao tempo e à sua historicidade.

### **3. LEMBRANÇAS, NARRATIVAS E MEMÓRIA: UM MUSEU VIRTUAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Memória de um tempo  
Onde lutar por seu direito  
É um defeito que mata  
São tantas lutas inglórias  
São histórias que a história  
Qualquer dia contará

*Gonzaguinha*

A pesquisa que aqui se apresenta teve início no ano de 2014 e se estendeu pelos dois anos seguintes. Como se trata de uma investigação realizada a partir do trabalho docente, é preciso que se considere a dinâmica peculiar do ritmo da escola pesquisada e da rede de ensino na qual ela está inserida, assim como a trajetória dos profissionais envolvidos na investigação. É importante destacar alguns fatores que alteraram o curso da pesquisa, influíram na metodologia inicial e na própria dinâmica pensada para o produto que se espera obter durante e/ou ao final da investigação. O primeiro desses fatores diz respeito à trajetória profissional do docente.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2015, a direção escolar me disponibilizou a possibilidade de eu me tornar o professor regente das turmas de Ensino Médio da escola, em razão da aprovação definitiva do processo de aposentadoria da professora responsável pela disciplina de História do turno matutino. A escola pesquisada divide o Ensino Médio entre os turnos matutino e noturno, enquanto o segundo segmento do Ensino Fundamental ocupa o horário da tarde. Desde que ingressei na instituição, em 2006, tenho manifestado a todas as equipes diretivas a minha vontade de lecionar para o Ensino Médio, qual seja, no primeiro ou no terceiro turno. Eventualmente esta possibilidade surgia a partir de uma ou outra substituição de professor decorrente de algum processo de licença médica. Trata-se, pois, de uma questão de afinidade e de identidade do professor com este segmento discente. De modo que, por nove anos, mantive a matrícula na instituição oficialmente como o professor regente de História do Ensino Fundamental, segundo segmento. O processo de aposentadoria da professora do turno da manhã estava em tramitação há meses, e esperava-se que, no fim de

2014, fosse aprovado. Entretanto, devido a questões de ordem burocrática, o processo retornou para avaliação, sendo aprovado no final do primeiro semestre.

Dito isto, gostaria de considerar a ruptura ocorrida na rotina escolar do professor e das/dos estudantes. As crianças do Ensino Fundamental passaram a ter aulas com outros professores e as turmas do Ensino Médio passaram para a minha regência, muitas das quais formadas por alunas e alunos que já eram conhecidas/os de velha data, porque ingressaram no Fundamental e prosseguiram em direção ao Médio. Era possível dar continuidade à pesquisa iniciada com as crianças do Ensino Fundamental, embora supervisionadas por outro professor. Porém, por uma opção metodológica e por coerência filosófica, escolhi continuar a pesquisa a partir dos adolescentes do Médio. Por coerência filosófica, explico, refiro-me ao fato de me colocar como agente de pesquisa enquanto professor docente. Toda a investigação foi realizada a partir da ideia de que o professor, em regência, é também um pesquisador. Isto não está sendo dito para que a docência se torne legítima a partir do momento em que passa a vigorar o paradigma da pesquisa acadêmica. O magistério, em si, tem o seu mérito e valor, que independem de alinhamentos com as pesquisas realizadas nas cátedras das universidades. Tão somente o que se quis pontuar é que, por uma opção metodológica – e por uma convicção filosófica pessoal – desenvolvi o projeto investigando a minha própria relação com os alunos e com as alunas que estariam sob a minha regência. Trata-se mais de colocar o meu próprio trabalho docente sob análise do que de hierarquizar segmentos da profissão historiador.

Além dos novos caminhos que se irromperam na minha trajetória profissional naquela instituição, fatores de ordem conjuntural precisam também ser considerados. Refiro-me especificamente à situação de instabilidade política instalada no país desde as eleições presidenciais ocorridas em outubro de 2014. Desde que assumiu o seu segundo mandato na Presidência da República, em janeiro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff tornou-se alvo de uma série de protestos que expressivamente ganharam as ruas de todo o país. Em boa medida, essas manifestações eram protagonizadas por setores da população que reivindicavam a abertura do processo de impeachment da presidenta. Outros setores insurgiam-se em defesa do mandato de Rousseff. Entre uma manifestação ou outra, notícias alardeavam sobre os escândalos de corrupção envolvendo instituições e políticos, tornando públicas, por exemplo, evidências que comprometiam o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, com negociatas, transações bancárias e desvio de dinheiro para o exterior. O país entrou em estado

de efervescência política no ano de 2015, situação que se estendeu para o ano de 2016, quando a mesma Câmara dos Deputados da qual Eduardo Cunha era presidente aprovou o processo de impeachment de Dilma Rousseff, trâmite que seguiu para discussão no Senado Federal.

Aqui, gostaria de me ater ao fato de que a situação política atípica do país influenciou diretamente na pesquisa ocorrida nas aulas de história, porque esta situação mesma adentrou as paredes das salas de aula e tornou-se tema de muitos dos encontros. Observou-se, por exemplo, um dado curioso, no mínimo, em relação aos protestos que exigiam, de verde e amarelo, o impeachment da presidenta. Algumas das pessoas presentes nesses eventos hasteavam cartazes exigindo a volta da ditadura militar. Outros, clamavam pela intervenção militar. Alguns, ousavam e defendiam, escancaradamente, o uso de método nada ortodoxo para alcançar determinadas finalidades políticas: a tortura. Pessoas vestidas de vermelho eram associadas ao comunismo e/ou ao Partido dos Trabalhadores, e eram hostilizadas e agredidas nas ruas. Paulo Freire, educador brasileiro consagrado internacionalmente, também foi alvo dos protestos, que passaram a clamar pela extinção do pensamento de Freire na educação do país. E não era raro haver ainda outros muitos cartazes e faixas pedindo o retorno da ditadura militar e a intervenção dos militares, em plena democracia brasileira.

A situação descrita acima motivou a realização de algumas atividades com as turmas de Ensino Médio que discorreram justamente sobre as condições políticas do tempo presente e as possíveis interligações com o passado. O clamor pelo retorno da ditadura, por exemplo, ratifica a curiosidade em tentar compreender por que cargas d'água alguém clamaria pela censura utilizando-se de meios democráticos. Por isso, ao longo do ano, a pesquisa se redesenhou, ganhando uma estética mais alinhada com as tensões noticiadas pela televisão, jornais e redes sociais, referentes às expectativas da população para o país e a aspectos de seu passado que pudessem dialogar com o tempo presente.

É preciso ainda considerar um outro fator que alterou os rumos da pesquisa. Se a situação política, em nível nacional, encontrava-se sob forte ebulição, em nível estadual a conjuntura não era das mais favoráveis. O governador eleito, Luiz Fernando Pezão, afastou-se do cargo para tratamento médico e, em seu lugar, assumiu seu vice, Francisco Dornelles, que deu início a uma série de medidas que se chocaram com o interesse de muitos setores da

população fluminense, entre os quais aqueles ligados à Educação. No início de março de 2016, os professores da rede estadual aprovaram, em assembleia geral, o início de uma greve de fortes proporções. Alunos da rede, por sua vez, começaram a ocupar dezenas de escolas em um movimento sem precedentes no Estado do Rio de Janeiro. Nesse período, estive envolvido tanto na greve dos professores quanto em atividades das ocupações de escolas. Todo este processo ocorreu durante o período em que a pesquisa se desenvolveria diretamente com os/as alunos/as do C. E. Evangelina Porto da Motta. A greve se estendeu por mais de quatro meses e o primeiro semestre letivo de 2016 praticamente se perdeu. Isto, em certa medida, comprometeu a forma como a pesquisa estava prevista para acontecer. É preciso, então, considerar que todo o esforço de pensar uma metodologia de pesquisa e de refletir sobre as teorias a respeito do ensino da história, para este trabalho que aqui se apresenta, fundamentaram-se nas atividades que previamente foram desenvolvidas, isto é, no período anterior à greve, no ano de 2015, sobretudo. As demais atividades diretamente ligadas à produção de material para o Museu da Lembrança – que seriam desenvolvidas entre fevereiro e julho de 2016 – constarão aqui como propostas futuras e permanecerão como referência e sugestão para a construção da plataforma digital.

Em um primeiro momento, o projeto do Museu da Lembrança perseguia a concepção de um espaço digital onde narrativas históricas pudessem ser publicadas, consultadas e compartilhadas. Essas narrativas estariam orientadas por temas transversais – os dispositivos de atravessamento – que as uniria em torno de temas específicos, como a violência ou a sexualidade. Com o avançar da pesquisa, e permitindo-se maiores fluidez e praticidade, uma nova configuração se obteve para o projeto do museu, que será construído a partir de eixos distintos daqueles iniciais. Esses eixos se referem ao *passado prático*, na concepção de Michael Oakeshott (2003), dessas/desses estudantes. Trata-se, pois, de um passado que é alvo de determinados segmentos sociais, ao qual costumeiramente recorrem, sem necessariamente fazê-lo com a expertise da historiografia, para mobilizar e/ou justificar ações que se dão no presente (GONTIJO, 2014). Refiro-me, por exemplo, ao período da ditadura militar, que passou a constar como um de nossos recortes narrativos. Esta perspectiva interage significativamente com o conceito de *história pública* que utilizamos na construção

teórica deste estudo<sup>25</sup>. Nunca a história foi tão convocada como nas manifestações de 2015 e 2016, seja para justificar o impeachment, seja para solicitar a intervenção militar no país, seja para repudiar uma coisa e/ou outra. Porém, que história é essa? Seria leviano demais pensar que a história convocada publicamente por tão diversos setores da população brasileira fosse tão somente aquela conclamada nos cursos de graduação e pós-graduação. Não proponho, com isso, encerrar o estudo da história na sala de aula em abordagens que dialoguem exclusivamente com o presente das/dos estudantes. Na verdade, acredito mesmo no inverso. Ao mobilizar a lembrança – que, aliás, como o passado prático, só faz sentido enquanto tal se dialoga com o tempo presente – creio que seja possível estimular a empatia com o passado, condição necessária para que análises historiográficas mais elaboradas sejam construídas, a partir de evidências históricas investigadas pelo pesquisador em situações outras que não aquelas que, diretamente, tenham que ver consigo. Ao passado que será investigado sob esta última perspectiva, Oakeshott (2003) chama de *histórico*.

Quanto aos temas que inicialmente guiarão o acervo do Museu da Lembrança, foram selecionados quatro: a) lembranças familiares; b) ditadura militar; c) cidadania no Brasil; d) escravidão. A manutenção das lembranças familiares entre os eixos temáticos alinha-se a uma perspectiva historiográfica que compreende o indivíduo como parte do coletivo, e suas histórias como partes fundamentais das histórias coletivas que compõem um bairro, uma cidade ou um país. Valho-me aqui das influências recebidas pelos historiadores que se abrem aos campos da micro-história e da história oral. Reforço, ainda, que a presença das histórias familiares é uma importante ferramenta de empoderamento, tanto da disciplina história, quanto dos próprios estudantes, que poderão contemplar seus nomes e relatos como objeto de estudo tanto quanto os componentes consagrados pelo currículo de história. Isto é uma das grandes dificuldades no ensino de história.

Há acontecimentos nacionais que modificam ao mesmo tempo todas as existências. Eles são raros. Embora possam oferecer a todos os homens de um país alguns pontos de referência no tempo. Mas geralmente, a nação está longe demais do indivíduo para que este considere a história de seu país de outro modo do que como

---

<sup>25</sup> Albieri (2011, p.20) a define como “um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação ‘educação histórica’ - para começar, o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar”. Para Liddington (2011, p.34), sua prática constitui a “a apresentação popular do passado para um leque de audiências - por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica”.

um quadro muito amplo, com o qual sua história pessoal não tem senão muito poucos pontos de contato. HALBWACHS, 1190, p.78-79

Ainda bastante preso a histórias nacionais, o currículo tende a conceber a disciplina como um tipo de conhecimento que abarca os macro acontecimentos. Mesmo algumas perspectivas menos conservadoras que se abrem à história das mentalidades, por exemplo, costumam mirar nos grandes pensamentos que se ocuparam da humanidade ao longo dos séculos. Por outro lado, quando a lembrança familiar mobiliza a história do indivíduo, esta é capaz de estabelecer pontes com a história global. Além disso, histórias familiares podem revelar percepções interessantes a respeito de como um indivíduo, uma família ou uma comunidade percebem e lidam com o tempo.

A alimentação do acervo e sua utilização demandarão a participação direta dos alunos, orientados pelo professor (ou por uma equipe de professores), que serão estimulados a participar do projeto na medida em que o museu se torne um projeto de referência dentro da escola, com identidade própria, que dialogue com o agir desses sujeitos. Por isso, tanto o *website* quanto o material associado a ele receberão a marca do projeto, constituída pela logotipia que identificará o museu. Como materiais associados ao projeto, temos: camisetas, canetas, cadernos e agendas. Para a marca do projeto, pensou-se em aliar um símbolo que congregasse elementos que constituem a narrativa: uma caixa de diálogo, um cérebro e a nuvem, em alusão à lembrança, conforme reforçado na linguagem dos quadrinhos. A nuvem também dialoga com a linguagem recente de armazenamento digital sobre a qual o projeto estará alicerçado. A tipografia tem como referência a caligrafia manuscrita presente na escola. É ela que inspira as iniciais “M” e “L” inscritas dentro do símbolo do logotipo, referentes a “museu” e “lembrança”, mas que também podem aludir a “laboratório” e “memória”, pois o museu se definira, inicialmente, como o “Laboratório de Memória do Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta”.

FIGURA 7 – Logotipo do Museu da Lembrança



Ao pensar na utilização prática do museu, isto é, em como ele poderá ser utilizado após construído, é preciso de antemão ter em mente que é possível que ele nunca termine de sê-lo. O produto pensado a partir desta dissertação é um projeto, e projetos são processos, caminhadas, sem que precisem encontrar, necessariamente, um ponto final. O que se espera é que este projeto caminhe como fruto das reflexões teóricas que foram traçadas neste trabalho. Que a plataforma digital seja também material didático, e que os alunos possam dele usufruir. Para tanto – porque é livre e gratuito – toda uma preocupação ética se faz necessária e isto será levado em consideração. A princípio, a ideia é que o Museu da Lembrança seja um laboratório digital e virtual de memória, e que ele faça parte do cotidiano escolar. É possível que futuramente ele caminhe para a materialidade, isto é, se desdobre na construção de um espaço físico de memória na escola. Não se sabe. Disso dependerá que as experiências que serão vividas na construção do museu no mundo virtual atendam as expectativas de a história deixar de ser vista como a disciplina cujo baluarte é simplesmente o passado, e passe a ser criada como uma disciplina do e pelo tempo presente, que se esmera na temporalidade dos presentes passados, para poder existir.

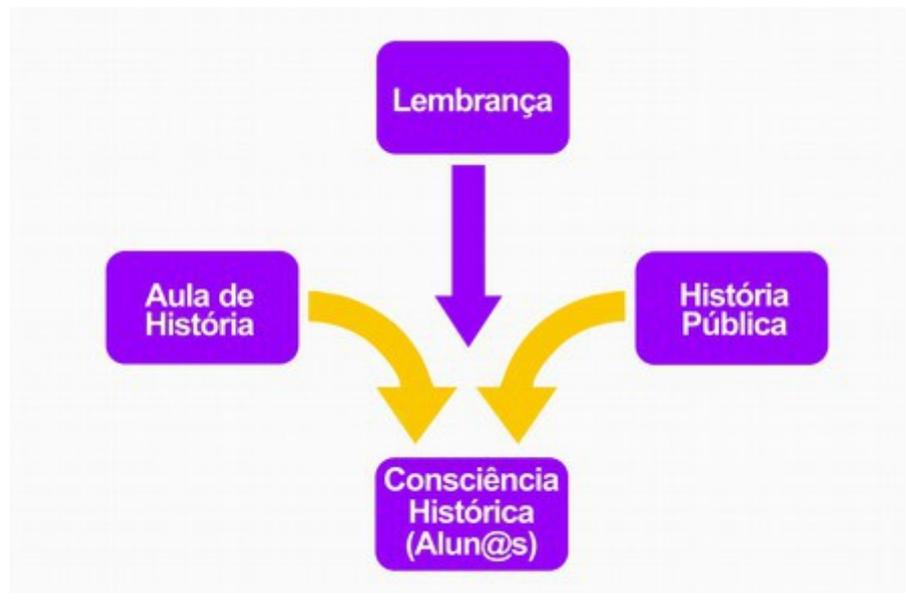
### **3.1. O encontro de Clio e Mnemosyne: as lembranças na aula de história**

De que forma as lembranças podem servir às aulas de história? Em que medida este aspecto da memória – a faculdade de lembrar – pode servir de ferramenta, para uma aula de história que vise à reflexão sobre a vida prática das e dos estudantes? É possível que a consciência histórica de estudantes possa amadurecer a partir dos relatos de experiências de vida de seus familiares, vizinhos e amigos?

Apostando nesta possibilidade, foi lançado o desafio para que alunos e alunas de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio entrevistassem pessoas próximas ao seu convívio. A proposta da entrevista partiu de um incômodo pessoal que experimentei ao longo do ano de 2015. A onda de protestos que inflamou o país naquele ano contou com manifestações diversas a respeito de assuntos do tempo presente, entre os quais, os que versavam pela política, pela democracia e pela liberdade de expressão. Curiosamente, algumas pessoas se destacaram por, em nome da liberdade democrática, defenderem o retorno do regime militar. Uma onda de reações a este tipo de expressão tomou conta das redes sociais naquele contexto. Muitas delas questionavam o papel das aulas de história – ou da falta delas – nos sujeitos que se resguardavam do direito de exigir a intervenção militar como solução para a instabilidade política vivida pelo país. Que história esses sujeitos aprenderam? Em que erramos nós, professores e professoras de história, ao tratarmos da ditadura ao longo dos últimos 30 anos nas nossas salas de aula?

A demanda que surgiu da práxis da vida retornou aos alunos como uma proposta pedagógica de investigação das lembranças que afetavam a vida das pessoas que viveram a ditadura militar. De que forma as pessoas que estavam em torno da vida daqueles e daquelas jovens estudantes poderia contribuir para amadurecer a relação entre suas vidas e o tempo que passou. De que maneira debruçar-se sobre o passado, através das lembranças, poderia solidificar um presente mais consciente e uma aposta em um futuro mais humanitário? Esta era a questão que norteou a atividade, conforme demonstra o diagrama:

FIGURA 8 – Diagrama metodológico inicial



As lembranças trazidas à tona através de entrevistas protocolares realizadas por estudantes se somariam às informações históricas que estes/as estudantes recebem, ora formalmente, através das aulas de história, ora informalmente, através dos múltiplos meios de difusão da informação na sociedade contemporânea, incluindo, neste âmbito, os programas de televisão, os telejornais, os jornais impressos, as revistas, a Internet, os jogos eletrônicos, as redes sociais, a tradição oral, a religião, a mesa de bar, dentre outros.

Ao examinar as entrevistas realizadas, foi preciso que revisitar o diagrama inicial que fundamentou a proposta das entrevistas. O resultado revelou que a atuação das lembranças no refinamento da consciência histórica dos/as estudantes é mais complexo do que uma simples adição de vetores a uma equação cujo produto final seja a narrativa histórica.

Em primeiro lugar, algumas das falas dos/as entrevistados/as estavam cortadas pela existência das aulas de história, e/ou pela consciência delas. Isto significa que, para muitas/os, a existência das aulas de história anulava ou justificava silêncios inexplicáveis a respeito do passado. É o que diz, por exemplo, uma das pessoas abordadas durante o processo: “Eu não sei nada sobre a ditadura, só ouvi falar, mas sei lá, quem deve saber disso, meu filho, é a minha filha, ela vive estudando sobre isso, mas eu não ligo pra essas coisas,

não”, afirmou M.H., entrevistada do aluno J.P.. A escola, os/as professores/as de história e suas aulas seriam os/as responsáveis por oferecerem respostas que se fazem, no presente, ao tempo que passou. A entrevistada da aluna P.S., por sua vez, afirma ser contra o regime militar “pela falta de democracia”, e esta informação não advém da experiência vivida pela entrevistada pois, segundo a aluna, “ela não lembra de muito o que ocorreu” e endossa: “Por mais que o militarismo estivesse presente e governando, ele não estava muito de cara comigo”, respondeu M.J., no auge de seus 85 anos. Seria preciso empreender uma investigação mais precisa e focada na história de vida de M.J. para entender de onde provém sua opinião a respeito do período militar. Talvez fosse oportuno pensarmos, por exemplo, no papel que os veículos de comunicação tiveram na construção e no reforço de uma imagem negativa da ditadura militar tão logo ela tenha terminado. Seguramente, há de haver alguma relação entre a imagem que se consolidou na mídia a respeito da ditadura enquanto um mal a ser abolido (ou esquecido?) e o posicionamento pessoal da entrevistada ante a pergunta sobre o possível retorno do regime. O inverso tornou-se tabu: passou a ser constrangedor tecer elogios ou manifestar-se favoravelmente à ditadura (pelo menos até recentemente)<sup>26</sup> e quem o fizesse amargaria a pecha de ser um saudosista fanático, um saudosista torturador, a exceção à regra que diz que a ditadura militar não foi algo a ser elogiado. Críticas sejam feitas, trata-se da mesma mídia que pouco se preocupou em divulgar o seu próprio envolvimento, quando não o apoio explícito, aos arranjos que levaram ao golpe de 1964, à ditadura civil-militar que vigorou a partir dele e a sua sustentação por duas décadas. Embora os mais diversos veículos de comunicação reforçassem a imagem negativa sobre aquele regime, este reforço foi feito sob a crença de que o regime estava no passado: “nada temos a ver com ele”, diriam.

Em 1964, M.J. estaria com 34 anos. Não era comum que mulheres de 34 anos, na década de 1960, estivessem frequentando aulas nas séries correspondentes à Educação Básica. Porém, é possível pensarmos que a experiência das aulas de história através de terceiros tenha chegado à entrevistada. É também possível pensarmos nas aulas de história que ela recebeu em sua juventude, antes de 1964. Não é possível conjecturar com precisão em cenário de

---

<sup>26</sup> Os parênteses se justificam devido às recentes manifestações, em especial após as jornadas de junho de 2013, mas com especial destaque para aquelas ocorridas após as eleições presidenciais de 2014. Nelas, com frequência testemunhou-se a aparição de grupos saudosistas que protestaram a favor de uma intervenção militar como solução para a crise política e financeira do país. Outros, abertamente, defendiam a volta da ditadura.

informações tão nebulosas. Se ela não se lembra do período militar, mas se posiciona contra ele, o que é certo é que sua opinião a favor da democracia se assenta no fato de que no período militar não havia democracia no Brasil. Seja como for, esta é uma informação bastante consolidada nas aulas de história após a abertura política. Se não diretamente, a resposta de M.J. deixa como lacuna a possibilidade de que o discurso disseminado nas escolas possa ter fomentado sua opinião acerca da ditadura militar.

A partir da fala de M.J., fui levado a pensar na possibilidade de que sua opinião pudesse ter sido alimentada não apenas pelas aulas de história, mas pelas informações que circulam nos meios variados. Documentários, filmes, novelas e jornais têm se dedicado a abordar o regime militar como um período da história brasileira onde a democracia foi aniquilada. Muitos são os meios que podem nos contar sobre o passado. As rodas de família, por exemplo, são um deles. O entrevistado S.C.M., pai do aluno S.C.A., afirmou que uma de suas lembranças sobre o período militar foi o quebra-quebra e a falta de abastecimento. O entrevistado nasceu no ano de 1966 e viveu na cidade de Duque de Caxias, nas proximidades da escola em que seu filho estuda. Esta não é uma lembrança incomum. Existe uma memória que é compartilhada por muitos/as moradores/as da cidade relativa ao episódio conhecido como “quebra-quebra”, com uma literatura respeitável sobre o tema. Trata-se de uma manifestação coletiva de depredações de estabelecimentos comerciais em uma época de escassez e racionamento de alimentos. O “quebra-quebra”, contudo, foi um episódio que ocorreu no ano de 1962, quatro anos antes de o entrevistado nascer e dois anos antes do golpe civil-militar que deu lugar ao poder do general Castelo Branco. Contudo, o entrevistado afirma que este episódio estava em suas lembranças [sobre a ditadura]. De que forma explicar, senão pela tradição oral, pelas rodas de conversa entre amigos e familiares, pelo compartilhamento de experiências através das gerações, que o senhor S.C.M. se lembra do que não viveu? A lembrança, portanto, como um exercício de memória, é alimentada pela vida social ou pelo que, neste trabalho, chamamos de história pública. Este termo faz referência ao conjunto de informações, imagens, depoimentos, lembranças compartilhadas e toda a sorte de relações que remetem ao passado e que afetam o indivíduo ao longo de sua existência, agindo direta ou indiretamente na construção de suas próprias lembranças. Aqui prevalece a abordagem de Maurice Halbwachs (1990), segundo a qual “a memória individual toma como referência pontos externos ao sujeito” e o suporte em que ela se sustenta “encontra-se relacionado às

percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica” (CARVALHAL, 2006).

(...) mas quantas lembranças que acreditamos ter fielmente conservado e cuja identidade não nos parece duvidosa, são elas forjadas também quase que inteiramente sobre falsos reconhecimentos, de acordo com relatos e depoimentos! Um quadro não pode produzir totalmente sozinho uma lembrança precisa e pitoresca. Porém aqui, o quadro está repleto de reflexões pessoais, de lembranças familiares, e a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado. (HALBWACHS, 1990, p.73)

Um terceiro cenário também ajuda na revisita ao diagrama que funcionou como roteiro inicial da proposta da atividade aos/às alunos/as. Trata-se da possibilidade de as próprias lembranças registradas pelos/as alunos/as serem, em maior ou menor grau, marcadas pelos conhecimentos desses/as próprios/as estudantes. Aqui é necessário admitir que existe a possibilidade dos escritos fornecidos sejam parte de um jogo de negociação entre aluno/a e professor mediado pelo peso da avaliação. Tais atividades foram oferecidas como uma “recuperação paralela”, isto é, uma estratégia institucional do sistema educacional que consiste em oferecer às/aos estudantes meios para recuperarem suas notas finais por meio de trabalhos, provas, exercícios e outros procedimentos didáticos concomitantes ao curso das aulas no bimestre. Não houve tempo hábil para que as/os alunas/os fossem capacitadas/os em relação aos procedimentos que garantissem a transparência e a fidedignidade das entrevistas. Estes/as receberam orientações e um roteiro básico sobre como e/ou quem entrevistar. Decorre daí que, como tais entrevistas eram condição para a melhoria de suas notas, parte dos alunos possa ter estado mais preocupada em entregar algum material que atendesse a expectativa do professor do que, efetivamente, realizado a entrevista.

É impossível ter a garantia plena, sem os recursos indispensáveis para tanto, de que as falas e opiniões registradas correspondam às vozes daqueles e daquelas que foram entrevistados/as. E, para este trabalho que tem a marca da iniciativa experimental, essa correspondência não é exatamente uma exigência. As ações dos/as alunos/as que possam forjar e/ou alterar as falas dos/as entrevistados/as devem ser entendidas como estratégias criativas absolutamente compreensíveis dentro da rotina escolar. Se seria fantástico obter um registro em vídeo ou em áudio de cada entrevista realizada, certamente não há dúvidas. Mas não é menos interessante – e talvez seja mesmo mais próximo da realidade escolar – perceber

o jogo de negociação existente entre os/as estudantes e a expectativa em atender as tarefas propostas pelo professor. Entrevistas lacônicas e monossilábicas estiveram sob a suspeição de serem exemplos da situação acima descrita, mas não há como assegurar tal esquema. Assim, o trabalho que aqui se apresenta se orienta pela entrevista – fidedigna, forjada ou alterada – como uma fonte potente de fomento da narrativa histórica. E as lembranças registradas nas entrevistas não apenas fornecem aos/às alunos/as subsídios para construir suas narrativas históricas, mas são (ou podem ser) elas mesmas construídas pelas narrativas que esses/as próprios/as alunos/as já construíram.

Além disso, esse jogo de negociação estudantil teatraliza o que de modo semelhante ocorre em uma entrevista formal e profissional. Entrevistas não devem ser lidas como transmissões de uma verdade incorruptível. O entrevistador sempre será parte da entrevista e as falas da/o entrevistada/o, em qualquer circunstância, estarão cortadas pela presença daquele/a que a/o está entrevistando. Por isso, para a projeto aqui apresentado, o mais apropriado seria refazer o diagrama que inicialmente embalou o registro das lembranças sobre a ditadura militar, complexificando-o, de forma que ele pudesse servir como roteiro para se pensar como as narrativas históricas sobre a ditadura militar surgiram na sala de aula.

FIGURA 9 – Novo diagrama metodológico



A partir do novo diagrama, as lembranças passam a estar em uma relação mais dialógica com os demais agentes responsáveis pelas narrativas históricas produzida pelas/os estudantes, as quais manifestam a consciência histórica destes sujeitos. Elas também são afetadas pelas aulas de história e pelos diversos meios por onde as narrativas sobre o passado circulam. Elas não apenas podem oferecer suporte aos alunos e às alunas para a produção de narrativas históricas, mas também podem receber deles/as conteúdos significativos capazes de moldar as arestas que desenham a lembrança enquanto texto narrativo. A partir de então, tentarei demonstrar os efeitos das entrevistas nas narrativas redigidas pelas/os estudantes, dadas as condições em que foram produzidas.

### 3.2. A potência da lembrança

Para fazer analisar o impacto das lembranças sobre as narrativas históricas, levarei em conta apenas três das onze narrativas que foram obtidas nesta fase do projeto. Todas as narrativas, porém, encontram-se transcritas no ANEXO E. Minha escolha se justifica por três razões principais: a) levei em consideração o tamanho e a elaboração do texto que resultou da entrevista, o encadeamento de ideias e a disposição da/o entrevistada/o em responder as perguntas dos/as alunos/as; b) existe algum tipo de identidade registrada sobre as pessoas

entrevistadas (nome, idade, endereço, etc); c) nos três casos, as/os estudantes alegam que a pessoa entrevistada é um familiar próximo e, desde então, considerei significativo olhar com mais atenção para estes relatos. Inquiridas/os sobre as lembranças da época da ditadura militar, obteve-se a seguinte informação:

a) na primeira entrevista (E01) destacam-se as seguintes lembranças:

- dificuldade para comprar alimentos (cinco quilos por pessoa);
- quebra-quebra;
- lei da vagabundagem ou referência a vagabundos;
- controle da prática de esportes e/ou da circulação sem documentação;
- toque de recolher;
- menos bandidos e/ou mais segurança;
- mais respeito e/ou estado mais respeitado;
- indicação de políticos.

b) na segunda entrevista (E02) destacam-se as seguintes lembranças:

- maior organização, mais regras;
- dificuldade para comprar alimentos (cinco quilos por pessoa);
- controle da prática de esportes e/ou da circulação sem documentação;
- toque de recolher;
- lei da vagabundagem ou referência a vagabundos;
- ausência de liberdade de expressão;
- menos bandidos e/ou mais segurança;
- grandes obras realizadas;
- relato saudosista: PCC (bandidos) x ROTA (proteção).

c) na terceira entrevista (E03) destacam-se as seguintes lembranças:

- menos bandidos e/ou mais segurança;
- ação e/ou fala e/ou diretrizes dos bandidos;
- questionamento das categorias bandido e honesto a partir do tempo presente;

- toque de recolher;
- mais respeito e/ou estado mais respeitado;
- trabalhador não afetado pela ditadura.

As três entrevistas acima foram categorizadas a partir de letras correspondentes ao tema que comportavam em seu conteúdo. Através desta categorização, foi possível identificar elementos recorrentes nos relatos das/os entrevistadas/os e aqueles que saíram do lugar comum. São recorrentes os seguintes temas: a crise de abastecimento (E01/E02), o controle da vagabundagem (E01/E02/E03), o controle de documentação e da prática de esportes (E01/E02), o toque de recolher (E01/E02/E03), a questão da segurança (E01/E02/E03) e o respeito às autoridades (E01/E03).

### 3.2.1. Temáticas peculiares das lembranças

Entretanto, para além dos elementos recorrentes, as entrevistas trazem informações peculiares que merecem atenção devida. O “quebra-quebra” e a indicação de políticos são temas que performam particularmente a primeira entrevista. A lembrança trazida à tona pela entrevista dialoga com os cineastas Rodrigo Dutra e Victor Ferreira que, no ano de 2014, levaram a um cinema do município de Duque de Caxias o documentário “1962 O ano do saque”. Dirigido por eles, o documentário procurava também dialogar com a maneira como as manifestações de junho de 2013 repercutiram no município.

O filme mostra a crise política na época em que os produtos alimentícios eram vendidos a preços altos, provocando uma greve geral no país. Em Caxias, a população se aglomerou de madrugada na Praça do Pacificador e depois iniciou um quebra-quebra na cidade que precisou do Exército para ser contida (...). O longa mostra também imagens das manifestações que aconteceram no ano passado em Caxias, resultado dos protestos que tomaram as ruas do país em junho. (O DIA. O Dia Baixada, 12 de maio de 2014)<sup>27</sup>

Outro aspecto interessante que merece destaque entre as peculiaridades da primeira entrevista é a indicação de políticos. Neste caso, em particular, o entrevistado faz

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://odia.ig.com.br/odiabaixada/2014-05-12/uma-epoca-para-nao-ser-esquecida.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

referência à indicação de prefeitos. Ora, ao tomar conhecimento desta informação, é tentador pensar que a indicação de prefeitos referida na entrevista fosse simplesmente produto do Ato Institucional Nº 3, de 1966 que, entre outras determinações, sacramentava as eleições indiretas nos âmbitos estadual e municipal. Segundo o AI-3, governadores e vice-governadores seriam eleitos pela Assembleia Legislativa e, além disso, o ato abria prerrogativa para que prefeitos fossem nomeados pelo governo estadual mediante consentimento da Assembleia, incluindo a possibilidade de senadores e deputados federais e estaduais ocuparem o posto de alcaide da cidade. Porém, o que previa o AI-3 em relação à nomeação dos prefeitos restringia-se apenas às capitais dos estados. Os demais municípios seguiriam com eleições diretas.

O município de Duque de Caxias estaria fora das novas diretrizes impostas pelo AI-3. Estaria, não fosse o fato de o município ter sido considerado Área de Segurança Nacional<sup>28</sup> em 1968, por meio da Lei 5.449/68. Os antecedentes desta lei remontam à criação da Lei de Segurança Nacional no final do Governo Castelo Branco, no início do ano de 1967, que abria brechas para que intervenções nos municípios fossem realizadas. Um ano depois, já no Governo Costa e Silva, o governo federal manifestou interesse de enquadrar 236 municípios como sendo de Segurança Nacional. Após o projeto tramitar no Congresso, esse número diminuiu para 68. Desses, apenas um município em todo o Estado do Rio de Janeiro foi, inicialmente, alvo do enquadramento na Segurança Nacional: Duque de Caxias. Muitas são as razões para que Caxias fosse emergencialmente vista como uma ameaça à Segurança Nacional, entre elas, o fato de ter sido construída neste município a REDUC – Refinaria Duque de Caxias. Mas é preciso considerar também que o município estava geograficamente localizado no cruzamento das principais rotas que levam a Minas Gerais – a rodovia Washington Luís – e a São Paulo – a rodovia Presidente Dutra. É também uma região próxima à Vila Militar de Deodoro, no Rio de Janeiro, inclusive recebendo intervenções esporádicas dos militares desta localidade (em eleições ou em conflitos urbanos como o saque de 1962). Além disso, eram crescentes as forças do MDB na cidade e, em menor escala, as células do PCB. (CANTALEJO, 2008, p.90-100)

Após a publicação do AI-5, e considerando que com ele os caminhos para a

---

<sup>28</sup> Posteriormente denominados “Área de Interesse da Segurança Nacional”, por meio da Emenda Constitucional Nº 1, de 1969.

suspensão de direitos políticos indiscriminadamente estava aberto, a estabilidade política do município de Caxias foi imediatamente abalada. A situação foi resolvida no contexto das eleições de 1970, com a decisão de nomear um interventor para exercer o cargo de prefeito da cidade. O nome escolhido para prefeito interventor, o General Paulo Teixeira da Silva, decidiu atender a indicação do governador de ocupar a Secretaria de Segurança do Estado, deixando aberta a vaga para o governo do município. O prefeito interino, Francisco Estácio da Silva, que ocupava a presidência da Câmara de Vereadores, assumiu provisoriamente em fevereiro de 1971. Em julho, finalmente, um novo prefeito interventor foi nomeado, o General Carlos Marciano de Medeiros, conhecido como o “Delegado da Revolução”. Após ele, a cidade amargaria mais de uma década de sucessivas intervenções estaduais na prefeitura municipal. Somente em 1986 um prefeito efetivamente eleito tomaria posse em Caxias: Juberlan de Oliveira, pelo PDT. (CANTALEJO, 2008, p.103-118)

As informações contidas na primeira lembrança não pairam no vazio. Elas não podem ser resumidas simplesmente a uma estratégia discente para conseguir notas no fim do bimestre. Elas dialogam com a dinâmica da cidade e são fontes potentes para se pensar os intercursos entre o passado e o tempo presente na história do município onde a escola está inserida. Na perspectiva de Rüsen (2010), as lembranças dão *sentido* à história e orientam o agir na práxis da vida. Isso pode ser atestado pelo apreço (ou o despreço?) que existe na cidade pelo processo eleitoral, a confiança (ou a falta dela?) nas lideranças políticas locais, pelas estratégias de campanha dos últimos prefeitos eleitos no município, pelo clientelismo que persiste como marca dos arranjos políticos na cidade, pelo crédito (ou o descrédito?) da população caxiense nos políticos, de maneira geral, e pela própria produção cinematográfica dos artistas da cidade, como é o caso do documentário *1962 O ano do saque*, produzido como uma expressão artística a partir das questões do presente (os saques ocorridos em junho de 2013) em diálogo com as narrativas persistentes sobre o “quebra-quebra” (o saque de 1962), muitas vezes rememorado como uma das lembranças relativas à ditadura militar, ainda que esta tenha tido início dois anos após o episódio.

Na verdade, pouco importa que o golpe de 1964 tenha sido posterior ao quebra-quebra. Quando se direciona o olhar para o estudo das lembranças, é necessário o devido desprendimento e a compreensão de que, nos caminhos da memória, o tempo afetivo não tem parte com o tempo cronológico ou, pelo menos, não está submisso a ele. No tempo da

lembrança, aquilo que é rememorado ora vai ao encontro, ora foge do tempo cronológico, em maior ou menor grau, mediante as demandas do tempo presente. O presente é sempre o ponto de onde se evoca o passado. E o passado, ao se fazer presente no presente, não se *apresenta* através da lembrança, mas é *representado*<sup>29</sup> por ela. Porque é representação, a lembrança teatraliza o tempo e, ao fazê-lo, interpreta o passado. Ao se referir à ditadura por meio do quebra-quebra, o entrevistado antecipa o golpe de 1964 e posterga os saques de 1962. A distância nebulosa entre esses dois eventos se liberta da rigidez da cronologia para organizar uma narrativa que dá *sentido* ao tempo presente, que é de onde parte a evocação da lembrança. É nele que o indivíduo se constrói enquanto sujeito, a partir do momento em que o sentido da narrativa da lembrança atua na formação da consciência da própria existência e do mundo que o rodeia.

De fato, a lembrança do tempo passado não é a lembrança do tempo que passa nem a lembrança do tempo que *passou*, pois, como observa M. I. Finley, a consciência da duração entre o momento da rememoração e o acontecimento recordado é flutuante (de acordo com o caso haverá contração ou extensão) e aproximativa (...). Em razão dessa imagem grosseira da duração, observa Bachelard, “nossa alma não guardou a fiel lembrança de nossa idade nem a verdadeira medida da longa jornada ao longo dos anos: guardou, isso sim, a lembrança dos acontecimentos que colocamos como decisivos de nosso passado”, quer dizer, os acontecimentos que são percebidos como tal, que fazem sentido para quem lembra, ordenados de acordo com um sistema racional no momento mesmo da evocação, por ocasião dos “instantes ativos” bachelardianos nos quais acontece a “tomada de memória” que é, ao mesmo tempo, tomada de consciência de si mesmo. (CANDAU, 2015, p.65-66)

A segunda entrevista possui muitos elementos em comum com a primeira. Contudo, ela se difere abissalmente por posicionar-se de modo saudosista em relação à ditadura militar: “Tenho 84 anos bem vividos e sinto saudade da ditadura militar, não existia corrupção, não existia PCC, podia-se andar na rua tranquilamente, pois a ROTA sempre estava lá para nos proteger”. Outro ponto curioso é o relato trazer a fala da entrevistada entre aspas, uma transcrição preocupada em reproduzir *ipsis litteris* a fala da senhora M.E.. As outras duas lembranças relatadas são majoritariamente filtradas pela intermediação dos/as alunos/as. Nesta, a fala entre aspas da entrevistada parece entrar em dissonância com o que

---

<sup>29</sup> “Essa hipótese da alteridade da lembrança se integra perfeitamente à teoria segundo a qual não existe para o homem uma realidade independente de sua intencionalidade. Aqui de novo a ideia de que ‘para a consciência humana nada é simplesmente apresentado, mas representado’”. (CANDAU, 2014, p.67)

costuma se pensar a respeito da ditadura. E talvez isto tenha colaborado para que a entrevistadora se preocupasse com a reprodução de suas palavras.

Conhecer quem fala ajuda a entender o que se fala e por que se fala. A entrevistada octogenária foi casada com um militar e, portanto, supõe-se que os hábitos e a disciplina militares não fossem algo estranho ao seu convívio. O ritmo de vida de seu marido era regido pela rotina militar, seus momentos de lazer eram regulados pelos dias de folga, de plantão, de viagem, de reclusão. Por extensão, a vida da esposa exigia uma adaptação sustentada, se não pela admiração, ao menos pela sublimação das condições laborais de seu esposo. É claro que toda essa especulação é hipotética e pode mesmo estar eivada de preconceitos e estereótipos calcados em representações do que é ser homem e o que é ser mulher nas décadas de 1960, 70 e 80. A hipótese, contudo, nos ajuda a pensar nos caminhos que levaram ao apreço pela “organização” e pelas “regras” reforçado na lembrança de M.E. sobre a ditadura militar. Seu depoimento vai além. Ela reconhece que foi um período onde não existia a liberdade de expressão (ou seja, reconhece um aspecto negativo do período... ou não seria negativo para ela?) mas em seguida endossa a grandiosidade das obras realizadas e finaliza congratulando o passado porque nele não havia o PCC, sigla que alude a uma organização paulistana – o Primeiro Comando da Capital – ligada ao comércio ilegal de drogas e a crimes a ele associados. O sucesso do não-crime é atribuído à ROTA, isto é, o batalhão das Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar. A ROTA foi uma das instituições militares ligadas à caça aos grupos militantes de esquerda durante a ditadura militar, sendo responsável pelas campanhas de perseguição aos seus líderes, entre os quais Carlos Lamarca e Carlos Marighella. A lembrança de M.E., como todas as demais, parte do presente: a ditadura não foi ruim por causa da falta de liberdade de expressão; ela foi boa porque não existia PCC. Seu passado negativo praticamente é anulado diante de sua face positiva. E esta face positiva do passado só existe em contraposição à face negativa do presente. É para dar sentido a esse presente que a lembrança de M.E. é construída. Falar da liberdade de expressão ou da falta dela não faz sentido para a entrevistada. Sua preocupação está na segurança ameaçada em razão dos crimes atribuídos ao PCC hoje.

Assim como a falta da liberdade de expressão, outras imagens negativas do passado podem ser apagadas em entrevistas que discorrem sobre temas polêmicos, delicados e/ou traumáticos. É verdade que afirmar-se de modo positivo em relação à ditadura em meio a

um turbilhão de versões que postulam justamente o contrário pode significar a afirmação de uma relação afetiva, duradoura e desejada em contraposição à imagem vilipendiada dos militares que atuaram durante aquele regime, legitimada pelo discurso do testemunho: “não foi ruim como vocês dizem”, “eu estive de perto e não era tudo isso”, “meu marido era um homem bom” – subtextos possíveis diluídos na defesa saudosista do regime militar. Porém, justamente porque o tema da ditadura é um trauma histórico, suas memórias precisam ser consideradas não apenas por meio das lembranças, mas também pelos esquecimentos e pelos silêncios implícitos na narrativa.

Em muitos aspectos, despertar a consciência do passado e rememorar as lembranças não-contadas, suprimidas, esquecidas, pode ser um risco que revele uma experiência que “(...) pode estar carregada de impressões insuportáveis, quer dizer, lembranças que não se ousa confessar aos outros e, sobretudo, a si próprio, pois elas colocariam em risco a imagem que se faz de si mesmo.” (CANDAU, 2014, p.64). Assim como na entrevista anterior, quando o tempo cronológico é dissociado do tempo afetivo – o tempo da lembrança – aqui também ocorre uma espécie de dissociação, mas em outros termos. Ao voltar o olhar para o passado, o início do golpe de 1964, a cronologia dos atos institucionais, a sucessão de presidentes militares, as passeatas estudantis, as manifestações pelas *Diretas Já*, todos esses eventos são inseridos na ordem cronológica e perdem importância e sentido, para a entrevistada. Inserem-se na ordem das “lembranças indiferentes”<sup>30</sup>; é tanto que não precisam sequer serem mencionadas. Mesmo a falta da liberdade de expressão, à qual M.E. faz referência, também se insere no escopo da indiferença, porque sua importância é anulada ou diminuída em razão de “lembranças significativas”, lembranças que importam, como é o caso das obras faraônicas da ditadura: “grandes obras tiveram início nesse época, como a Ponte Rio Niterói e grandes hidrelétricas”,

---

<sup>30</sup> “Por um lado, a contenção de certas irrupções mnésicas é uma defesa do Ego contra a lembrança de algum acontecimento traumático, dolorido ou perigoso, resistência que pode se manifestar através de sintomas neuróticos, pelos sonhos (...). A noção de energia pulsante do inconsciente, compatível com certas teorias biológicas, é, portanto, fundamental para compreender os mecanismos que permitem ao sujeito impedir a devastação pelo passado da imagem que ele faz de sua identidade no presente. Desse ponto de vista de afirma o caráter ambivalente da memória no jogo identitário, pois ela pode simultaneamente organizar ou desorganizar a construção de uma imagem satisfatória de si própria (...). Por outro lado, a restauração da identidade individual (...) pode passar pela ab-reação de lembranças dolorosas ou traumáticas, previamente censuradas ou mascaradas pelas ‘lembranças impedidas’ ou ‘lembranças indiferentes’”. (CANDAU, 2014, p.64-65)

registra a aluna sobre a entrevistada.

Porém, a ROTA que garantia a proteção da entrevistada, segundo seu próprio relato, é a mesma instituição ligada a um conjunto de violências de conhecimento público. A própria entrevistada diz que “caso você fosse maior de idade e não tivesse a carteira de trabalho assinada apanhava e era tratado como vagabundo”, ou seja, a imagem de bom cidadão era garantida mediante documentação, pois do contrário o sujeito poderia ser confundido com *vagabundo* e, a partir de então, receber o devido tratamento. Pois, afinal, havia um tratamento específico e naturalizado para os *vagabundos*. O que estava em jogo, no passado, para a entrevistada? Quais as expectativas para sua vida de mulher casada com um militar durante a ditadura? Quais eram os seus planos para o futuro? E para concretizá-los, a entrevistada deveria realizar denúncias dos abusos da ROTA ou garantir/esperar que ela própria fosse protegida por aquele batalhão? Denunciaria os excessos da polícia militar e arriscaria entrar em conflito com o próprio esposo? Abdicaria de seu casamento para empreender uma militância solitária pelos vizinhos desaparecidos?

“(…) não se pode recordar um acontecimento passado sem que o futuro desse passado seja integrado à lembrança (...). Nossa memória acrescenta à lembrança o futuro dessa lembrança. Por essa mesma razão, o tempo da lembrança não é o passado, mas o “futuro já passado do passado”. O tempo da lembrança é, portanto, inevitavelmente diferente do tempo vivido, pois a incerteza inerente a este último está dissipada no primeiro. Isso pode explicar os inúmeros casos de embelezamento de lembranças desagradáveis que, ao serem relembradas, são aliviadas da angústia e do sentimento de contrariedade provocados pela incerteza da situação vivida durante a qual se teme sempre o pior” (CANDAUI, 2014, p.66)

Nos silêncios da entrevistada, uma nova possibilidade se insinua: aquela marcada pelos poderes irrestritos de uma instituição militar, poderes que davam tratamento violento a “vagabundos” reais ou potenciais, mas que protegia a entrevistada, poderes que não estavam dissociados do seu próprio esposo, posto que era militar. Quantas notícias sobre prisões arbitrárias não chegaram até essa mulher? Quantas vezes um vizinho não foi preso ou violentado pela polícia? Quantas abordagens não foram realizadas pela ROTA a jovens sem documentação na sua vizinhança? Reconhecer isto, em certa medida, é reconhecer uma possível cumplicidade<sup>31</sup> de seu esposo e, por extensão, a sua própria.

---

<sup>31</sup> Não se trata aqui de insinuar que o esposo da entrevistada conhecia ou mesmo praticava abusos e violações a

A terceira entrevista foi realizada com o pai de uma das alunas, J.C.O., e ela traz alguns elementos interessantes ausentes nas duas primeiras. Esses elementos se referem à consciência do entrevistado a respeito da chamada “bandidagem”. O entrevistado parte de um lugar comum, dizendo que “naquela época não havia tanta bandidagem”, mas a partir dele os chamados bandidos ganham voz e ação. Pela primeira vez é rememorado na lembrança um *modus operandi* do que era ser um bandido nas décadas de 1960 e 70. A lembrança supera a ideia de um bandido universal: “os bandidos chegavam a ficar jogando pedra na casa para ver se tinha alguém em casa”, os bandidos “falavam pra não ficar andando com eles”. Na lembrança do entrevistado, o passado era o tempo em onde prevalecia a divisão social entre bandidos e não-bandidos. A ética “bandida” não admitia a presença de não-bandidos naquele lado da divisão (embora não haja nenhuma explicação do entrevistado sobre como um não-bandido se torne bandido a não ser pelo contato entre ambos os grupos). Esses dois grupos eram mais fechados e “os próprios bandidos se excluía”, ou seja, resolviam os seus dilemas sem solicitar a intervenção de terceiros externos ao grupo.

Para o entrevistado, o grande dilema reside no presente. Ao evocar a lembrança, produz uma narrativa que dialoga profundamente com o que hoje, para ele, é um problema. Refiro-me especificamente à fusão entre aqueles dois grupos, a um entroncamento semântico entre bandidos e não-bandidos. Segundo J.C.O., “hoje em dia não se sabe quem é bandido e quem é honesto”. A frase desloca o sentido de “bandido” para um outro lugar dentro da semântica. No presente, o termo é ressignificado e deixa de se referir a assaltantes, furtadores ou traficantes e passa a ocupar o vazio deixado pela ausência da honestidade. Bandido não é quem assalta, mas quem não é honesto. Duas possibilidades de pensamento emergem a partir deste ponto: primeira, a de haver aquele que assalta mas é honesto, isto é, fiel aos princípios e à ética do grupo (bandido do passado); a de haver aquele que não assalta mas também não é honesto (bandido do presente). Abre-se um leque de opções para quem as críticas do entrevistado se direcionam em seu exercício de memória. Em tempos de mega investigações, prisões de empresários, políticos, e de espetacularização das operações policiais ligadas a esquemas de corrupção, faz sentido que o passado seja referendado como positivo por J.C.O.,

---

outrem. Trata-se de um jogo de expectativas onde uma das partes era potencialmente cúmplice. Não é possível dizer que este indivíduo praticou algum tipo de excesso contra “vagabundos”, por exemplo. Mas, se quisesse fazê-lo, estava inserido em uma estrutura de poder que o autorizava a cometer estes atos. É nesse sentido que está empregado o termo “cumplicidade”.

mesmo que esta referência seja feita a partir de uma imagem negativa, que é a bandidagem.

Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido. É aí que se encontra uma diferença radical entre a memória humana e aquela dos computadores. Estes (...) possuem uma memória, mas são desprovidos de lembranças. Por outro lado, os acontecimentos memorizados [no computador] não se integram em um sentido, não são objeto de representações que, entre os homens, são o resultado de uma interação consistente em um “acontecimento conjunto de um mundo e de um espírito”. Esse acontecimento se inscreve no presente: é apenas “à medida que as lembranças podem ser dotadas de um sentido e vinculadas ao presente” que a memória humana funciona, apoiando-se sobre a imaginação. (CANDAUI, 2014, p.61,62)

Porém, ao contrário da entrevista anterior, a eventual positividade que reside na menor quantidade de bandidos e na clara divisão entre bandidos e não-bandidos existentes na ditadura, ela não é suficiente para que o entrevistado seja favorável ao regime. Parece mesmo que suas lembranças estão ali muito mais para que o entrevistado exteriorize suas angústias com o tempo presente do que para enaltecer o tempo que passou. No fim, como no começo, a lembrança é enfática: “ele é contra o regime militar”.

### 3.2.2. Temáticas recorrentes nas lembranças

O saque ocorrido no início de julho de 1962 esteve profundamente ligado à crise de abastecimento da região e à dificuldade de comprar produtos alimentícios que dela adveio. Esta é, aliás, uma das lembranças recorrentes das entrevistas. Nos dois primeiros relatos, repetem-se as falas sobre o racionamento na venda de alimentos, quando somente seria permitido comprar até cinco quilos de alimentos por pessoa. No dia em que Duque de Caxias foi surpreendida pelos saques, o país estava em uma forte greve geral incentivada pelos sindicatos favoráveis ao presidencialismo em um país oficialmente parlamentarista. A greve atingiu o sistema de transporte e a situação complicou ainda mais a vida dos setores mais pobres que, não bastasse virem-se obrigados a comprar itens alimentícios a preços exorbitantes nas mãos de comerciantes – grande parte estrangeiros – para não sucumbirem à fome, com a paralisação dos transportes, uma multidão se aglomerou na Praça do Pacificador, no centro do município, sem ter como se locomover até o trabalho. Aqueles comerciantes,

insatisfeitos com a regulamentação de preços realizada pela Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP), empreenderam um boicote que fez com que os principais produtos alimentícios – feijão, macarrão, arroz, açúcar etc – desaparecessem das prateleiras dos armazéns e mercados populares. Na ocasião da aglomeração, boatos inflamaram a multidão com a notícia de que os gêneros alimentícios estavam, na verdade, escondidos nos porões dos estabelecimentos comerciais<sup>32</sup>. A partir de então a multidão invadiu com ferramentas improvisadas estes estabelecimentos, e o movimento acabou se alastrando, em cadeia, para os bairros menos centrais, inclusive para os bairros Corte-Oito, Copacabana e Vila São Luiz, bairros vizinhos à escola estudada nesta pesquisa<sup>33</sup>. Portanto, é absolutamente compreensível que a memória sobre a ditadura contemple o saque de 1962. O episódio foi apaziguado com as forças do Exército.

Outra lembrança recorrente se refere à “lei da vagabundagem”. Tal como a anterior, a referência a uma legislação que controlava pessoas que não trabalhavam não é vazia de *sentido*. Embora seja lembrada como uma lei da ditadura militar, a legislação que versa sobre a chamada “vadiagem” é de 1941 – a chamada Lei das Contravenções Penais – nascida no contexto do Estado Novo do presidente Getúlio Vargas. Portanto, faz sentido que a lei seja atribuída a um regime ditatorial.

Art. 59. Entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita:

Pena – prisão simples, de quinze dias a três meses.

Parágrafo único. A aquisição superveniente de renda, que assegure ao condenado meios bastantes de subsistência, extingue a pena.

---

<sup>32</sup> Em Duque de Caxias, a greve geral deixou a população concentrada na Praça do Pacificador à espera de transporte para trabalhar. A aglomeração, que tivera início durante a madrugada, chegou a cerca de 20 mil pessoas no começo da manhã (...). A multidão não se dispersou e permaneceu concentrada na Praça do Pacificador. Logo em seguida, chegaram notícias de que havia feijão escondido nos armazéns e mercados, o que deu início ao quebra-quebra e ao saqueamento, por meio de um movimento desordenado e sem líderes (...). Os comerciantes que tentavam defender seus estabelecimentos eram espancados e alguns chegaram a ser mortos. p.58-59

<sup>33</sup> O quebra-quebra que se iniciou no centro de Duque de Caxias se espalhou para outros bairros próximos, como o Corte Oito, Gramacho, Bela Vista, Vila São Luis, Itatiaia, Chacrinha e Copacabana. Além disso, o movimento se estendeu para os demais municípios da Baixada Fluminense, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Nilópolis e com menor intensidade atingiu alguns bairros do Estado da Guanabara, como Vigário Geral e Parada de Lucas. No quebra-quebra foram respeitadas as lojas que hastearam na sua fachada a Bandeira Nacional, com frases de apoio à “*legalidade democrática*”. p.59

(BRASIL. Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941)

Na ditadura militar, sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos, a criação das crianças e dos jovens passava pela conscientização de que a rua era um ambiente perigoso e onde, por lei, pessoas poderiam receber punições, incluindo a prisão, caso fossem identificados como ociosos. Durante os anos de chumbo, os crimes de vadiagem se tornaram uma das maiores causas de prisões realizadas pelos militares.

Até os anos 70, era comum a prisão por vadiagem estar ligada à falta de documentos. Policiais que faziam a ronda diária pelas ruas do Rio de Janeiro, por exemplo, levavam de camburão as pessoas “flagradas” sem documentos para a autuação nas delegacias. Lá eram enquadradas por infração ao artigo 59 da Lei de Contravenções Penais. Em dezembro de 1975, balanço das estatísticas policiais da cidade mostrava que “vadiagem” era o segundo crime mais “praticado” na região metropolitana, com 1.956 casos, superando os “flagrantes de tóxicos” e perdendo apenas para lesão corporal culposa. (O GLOBO. Rio. 04 de dezembro de 2014)<sup>34</sup>

A prática que se intensificou quantitativamente durante a ditadura militar acabou por roubar do Estado Novo a certidão de nascimento da chamada “lei da vagabundagem”, por meio de uma memória atravessada pela lembrança de uma criação mais rígida e controlada, assim como pela experiência das prisões (vivenciadas e/ou assistidas) em razão da ociosidade. Esta situação também vai ao encontro de outras três lembranças recorrentes, que são o controle da documentação dos cidadãos, o toque de recolher e o respeito às autoridades. O controle da documentação está ligado ao combate à vadiagem. O chamado “toque de recolher” possivelmente seja um desdobramento das arbitrariedades impostas pelo Ato Institucional nº5 que, entre outras medidas, determinava que “o Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo”<sup>35</sup>. A possibilidade de a rotina das pessoas ser alterada à revelia de sua autorização (estado de sítio), somada ao controle imposto da ociosidade, resultou em uma memória bastante convincente a respeito do chamado toque de recolher. Também faz *sentido* em um contexto em que vagar nas ruas às altas horas da noite significava, no mínimo, a despreocupação com o trabalho no dia seguinte, se trabalho houvesse. Eis um indicativo de

<sup>34</sup> Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/lei-de-1941-considera-ociosidade-crime-pune-vadiagem-com-prisao-de-3-meses-14738298>. Acesso em 20 jul. 2016.

<sup>35</sup> BRASIL. Ato Institucional Nº5, de 13 de dezembro de 1968.

como o “toque de recolher”, presente nas lembranças do/as entrevistados/as, pode ser produto de uma sociedade constantemente vigiada, regulada por uma perspectiva criminal da ociosidade, e marcada pela imposição do trabalho como garantia de não-envolvimento com esquemas insurgentes contra o regime.

As condições acima relatadas subscrevem a sensação de que na época da ditadura militar havia mais segurança e menos bandidos. A presença dos militares e da polícia, de forma geral, trazia a sensação de que existiam forças colaborando com o controle social e que, a partir do paradigma da vigilância, crimes da ordem do dia a dia não lograriam êxito. Se existe polícia, logo, não existe bandido. Uma relação lógica simples, se pautada tão somente pelas regras da matemática. Porém, a dinâmica da vida em sociedade requer um olhar mais complexo sobre as relações entre polícia, crime e bandidagem. O que as lembranças trazem à tona é aquilo que quem viveu na periferia testemunhou: a face da ditadura nas regiões não-centrais era a face do controle exponencial. Numa disputa de memória, os crimes e os cenários de violência que ocorriam no passado – e eles, comprovadamente, ocorriam – podem ter sido invisibilizados por uma outra lembrança que se impôs, sendo esta aquela que mais afetou aquela sociedade periférica. Além disso, é preciso levar em conta que os veículos de comunicação e a fluidez das informações que temos hoje estavam bem distantes, ao longo dos anos 1960 e 70, das referências de liberdade de imprensa que hoje usufruímos. Em razão disto, é preciso se abrir à possibilidade de que notícias relacionadas à violência urbana de forma geral sequer fossem publicadas pela imprensa da forma e na velocidade em que ocorriam. Isto é demasiado perturbador se considerarmos as pesquisas que têm sido realizadas sobre a história da Baixada Fluminense durante a ditadura militar. É alarmante o número de grupos de extermínio que nasceram e se fortaleceram naquelas décadas. Mais perturbador ainda é pensarmos as razões que levaram a memória sobre a ditadura militar resgatar a lembrança da segurança mas sacramentar o esquecimento do medo e do horror, que é viver sob a ameaça de grupos de extermínio ou de bandos armados a serviço de políticos da elite local. E, se for possível algo de natureza ainda mais perturbadora, considerarmos que grande parte desses crimes esteve ligada, justamente, às forças da lei, aos agentes do estado, aos próprios militares.

Embora as execuções sumárias já ocorressem antes na Baixada, a ação

organizada dos matadores associa-se diretamente à ditadura militar. Ainda nos anos 1950, integrantes de grupos como os “Homens de Ouro” (policiais protegidos por superiores com liberdade para agir arbitrariamente, inclusive matar) ou mesmo policiais isolados ganharam notoriedade e fama de “justiceiros” na região assassinando supostos bandidos. Mas é a partir de 1967, quando recrudescer a política de segurança do regime militar, que ocorre um crescimento vertiginoso de homicídios dolosos com características de execuções sumárias: pessoas alvejadas de cima para baixo e a curta distância. Marcas de algemas nos pulsos das vítimas, entre outros indícios, revelavam que elas haviam sido presas antes pela polícia. (ALVES, José Cádio Souza. Assassinos no poder. Revista de História. Rio de Janeiro - versão digital, 31 de outubro de 2007)<sup>36</sup>

Um último dado reincidente, mas não menos curioso, discorre sobre a proibição da prática de esportes durante a ditadura militar. Até o momento não encontrei nenhum tipo de fonte não-oral que possa justificar ou dialogar com esta lembrança revelada pelas/os entrevistadas/os. Ao contrário, são compartilhados amplamente pela historiografia os usos e as apropriações realizadas no âmbito do esporte pelo governo militar durante os anos em que durou a ditadura, com ênfase na propaganda nacionalista gerada a partir do Mundial de 1970, dos *jingles* que clamavam a necessidade de ir *Pra frente, Brasil!*, e a conquista do tricampeonato de futebol pela seleção brasileira ocorrida naquele ano. Tentar entender em que medida as práticas desportivas eram proibidas ou controladas na Baixada Fluminense é um caminho<sup>37</sup> interessante de continuidade da pesquisa em momento mais oportuno. Trata-se de um *não-sentido* que carece de mais investigação mas que pode gerar resultados surpreendentes para a produção historiográfica sobre a Baixada Fluminense.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/assassinos-no-poder>. Acesso em: 20 jul. 2007

<sup>37</sup> A indicação de um caminho possível para se pensar acerca das interdições de práticas desportivas na Baixada Fluminense durante a ditadura ganha projeção se levarmos em conta que nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, a prática não profissionalizada de esportes ocorre em importantes espaços públicos de socialização, principalmente da socialização masculina. São terrenos baldios, praças públicas, clubes e agremiações e a rua propriamente dita que costumam ser palco das peladas aos finais de semana, de campeonatos de futebol juvenil, de encontros e reencontros de clubes desportivos amadores que costumeiramente celebram a realização dos jogos com feijoada, rabada, churrasco ou mocotó. A prática desportiva nessas condições talvez oferecesse algum tipo de ameaça à ordem pública no contexto da ditadura militar, onde era mister que as forças do estado coibissem aglomerações. Os encontros de rua poderiam perigosos do ponto de vista de um estado de exceção. Se o esporte era o pretexto para os encontros, é possível que ele fosse também alvo de interdição pela repressão policial.

### 3.3. Práxis da vida: quando a lembrança faz sentido

Com o objetivo de dar sentido às entrevistas realizadas com pessoas do convívio dos/as estudantes, a proposta aqui apresentada procura demonstrar de que forma as informações recolhidas com os/as entrevistados/as foram apropriadas pelos/as alunos/as. Nesta nova etapa, o objetivo foi estimular a produção de narrativas históricas sensibilizadas pelas lembranças evocadas anteriormente, de modo que elas, as narrativas, pudessem atuar como ferramentas importantes na tomada de consciência dos sujeitos, de suas realidades e do tempo presente em que estão inseridos. Como instrumentos próprios do presente, direcionando-se ao passado, as narrativas produzidas podem ser analisadas a partir do sentido que os/as alunos/as dão à passagem do tempo, por meio de suas continuidades e rupturas.

Primeiramente, fora temerário supor que todos os/as alunos/as se comprometeriam em dissertar, de modo autoral, a respeito de sua percepção sobre a ditadura militar. Ao serem identificadas narrativas não-autorais – isto é, material plagiado de outros/as colegas e/ou da Internet – estas automaticamente foram descartadas para este estudo. Daquilo que razoavelmente pôde ser considerado autoral, resultou uma lista de dezenove narrativas históricas. Este material está disponível no ANEXO F. Dentro desse escopo de quase vinte textos, entre muitos temas presentes nas lembranças dos/as entrevistados/as, escolhi cinco:

#### a) repressão aos (não) trabalhadores

Foram três<sup>38</sup> as narrativas que de alguma forma se preocuparam em identificar a ditadura como um período em que era necessário às pessoas daquela região andar com a documentação enquanto estivessem na rua. Um dos alunos diz que: “As pessoas tinham todas que ter carteira de trabalho e estar trabalhando, senão eram levados e presos” e completa, associando a repressão policial à resistência do povo, atuando diretamente sobre a expectativa da classe trabalhadora: “Com a insatisfação e o cansaço do povo, eles foram às ruas protestar contra o regime e pedindo com que a democracia voltasse a reinar no país”. Um relato que notoriamente tece uma imagem negativa do passado (ditadura) mas que se traduz no presente.

---

<sup>38</sup> A05, A10 e A11

Se por um lado o relato do aluno apresenta a ruptura com um passado marcado pela repressão aos não-trabalhadores, por outro, o presente (democracia) também recebe críticas do estudante: “Nos dias de hoje, vivemos uma democracia onde os políticos só roubam”.

Outro relato sobre a repressão aos (não) trabalhadores difere da perspectiva acima. A exigência de documentação a transeuntes e a prática da chamada “lei da vagabundagem” é aliviada, senão compensada, pelo clima de segurança da ditadura:

Entretanto não havia roubo, furto, tráfico, em meio à sociedade. Havia mais segurança de um todo, não tinha politicagem que tem hoje em dia. A polícia, o exército, etc., eram acatados e respeitados, não era igual a hoje em dia, que mesmo com tanta liberdade que temos, o direito de ir e vir, a possibilidade de fazermos o que quisermos em [ilegível] ficamos presos, “retidos” de uma certa forma, medindo lugares e horários por causa da insegurança dos roubos e tudo mais, coisa que na época da ditadura não tinha. (Narrativa histórica da aluna A10)

A aluna parte do presente para justificar as práticas do passado. O presente é o problema. No presente estão os roubos, o tráfico, o desrespeito e a própria liberdade de ir e vir, esta última anulada pelos primeiros, portanto, inútil. É como se quisesse perguntar: “De que valeu lutar pela democracia no passado, se no presente estamos fadados à prisão?”.

Na terceira entrevista, o destaque não vai para a ruptura entre passado e presente, mas para as continuidades trazidas através do tempo e que resistiram à mudança de regime político: “(...) ao olharmos por ‘debaixo do tapete’ ou nem tão por debaixo assim, o que veremos será a velha ditadura, apenas com uma roupagem diferente”. Nesse sentido, a aluna demonstra uma consciência do tempo presente absolutamente sofisticada, ao identificar nele permanências traduzidas, por exemplo, no racismo institucional da polícia militar:

Sabe aquele policial que oprimia em agressões o negro por ser negro na ditadura? Então, ele ainda existe, e hoje, de vez em outra, um negro pobre tem que ter cautela ao ir à praia de ônibus, porque vai que uma viatura ao avistá-los possa os confundir com marginais. Na velha ditadura, você tinha que ter sempre em mãos sua carteira de trabalho, e hoje, na nova, você não pode sair sem seu RG, afinal você nunca sabe quando a polícia pode te parar. (Narrativa histórica da aluna A11)

Não se trata, pois, unicamente de reprimir à classe trabalhadora. Trata-se de repressão às pessoas negras. A informação sobre negritude não esteve presente em nenhuma das entrevistas, e possivelmente ela está relacionada ao conhecimento adquirido na escola ou

por algum outro meio onde seja possível aprender sobre o passado (conforme sustenta a história pública). A aluna relacionou aquilo que para ela possuía significado na lembrança – a repressão aos (não) trabalhadores – a uma discussão bastante inflamada no tempo presente a respeito da cultura do racismo. A narrativa está organizada de modo a dar sentido à vida prática da aluna. Por isso, não importa que vivamos em um regime democrático. Quando o cassetete da polícia rasga a pele, a democracia se desfaz e em seu lugar toma assento ou a “velha ditadura” – iniciada com o golpe de 1964 – ou a “nova ditadura” – o regime do tempo presente.

#### b) aspectos positivos da ditadura militar

Cinco narrativas procuraram destacar elementos positivos na ditadura militar. Este é um dos itens fundamentais desta pesquisa; ele procura entender de que forma as imagens positivas daquele regime nas lembranças dos/as entrevistados/as se reproduzem nas narrativas escritas pelos/as estudantes. Um dos textos traz uma marca forte da ruptura entre as temporalidades: “Há diversas diferenças sobre a ditadura e os tempos de hoje, uma delas é a democracia”. No conjunto das diferenças, o aluno cita os abusos dos militares, as agressões aos trabalhadores e até mesmo mortes. Não gasta mais do que duas linhas para reconhecer aspectos negativos do regime. São os únicos. O restante da narrativa se baseia nas desvantagens do presente sobre o passado.

Pelo que parece, o governo de hoje em dia tem muito mais corrupção, muito mais roubo, e hoje o Brasil está passando por uma crise por esse motivo, e para piorar o dólar está acima de R\$4,00, aí tudo está aumentando, tudo em cima da corrupção desse governo. Por exemplo, a “Lava-Jato”. É um absurdo, fora do normal, os caras roubam bilhões e depois sai como se não tivesse acontecido nada, e na época da ditadura eu creio que o governo não era assim. (Narrativa histórica do aluno A02)

É inegável o peso do presente na aplicação de juízo de valor acerca do passado. O aluno não ignora o que considera negativo neste passado, mas o que ele registra sobre esse passado é quase irrelevante diante do caos político e econômico do tempo presente. Ao não crer que “na época da ditadura (...) o governo não era assim”, ele reforça a lembrança de uma das entrevistadas, M.E., para quem o regime militar possuía muito mais organização, era mais

regrado e seguro, onde a ROTA fazia a segurança da população, onde não havia tráfico. Há também um diálogo significativo com a entrevista de J.C.O., para quem hoje em dia não se sabe quem é “bandido” e quem é “honesto”. Quais são os dados que atestam, na narrativa, que “hoje em dia tem muito mais corrupção, muito mais roubo”? Inexistem. Não mobilizando, ou não conhecendo, dados relativos a roubos e corrupção na ditadura, o aluno conclui que as mazelas do tempo presente se explicam pelo próprio tempo presente, reforçando desta maneira a ruptura com qualquer vínculo que ele possa ter com o passado.

Outras narrativas em maior ou menor grau também enfatizam esse tipo de ruptura. Algumas, porém, ao identificarem aspectos positivos em um passado ditatorial, desvinculam sua própria imagem daquela referente ao regime. Ao fazê-lo, organizam uma narrativa interessante do ponto de vista de Koselleck (2006), pois o que há de positivo na ditadura é visto desta forma devido às expectativas de setores circunscritos a um tempo e a um espaço: “Nos dias de hoje, consideramos a ditadura militar uma coisa muito ruim, mas tem assim gente que achava naquele tempo a ditadura militar uma ótima escolha para o povo”<sup>39</sup>. Se existe algo de positivo no regime, estava no horizonte de expectativa de um determinado segmento da sociedade do passado. Hoje, a ditadura é considerada “uma coisa muito ruim”, afinal, novos horizontes inspiram o tempo presente.

Esta não é a única fala que flexibiliza um eventual aspecto positivo presente na ditadura. Um outro aluno se apropria da máxima da inexistência ou da baixa incidência de criminalidade no passado: “Roubos? Raridade. Ninguém era louco, até porque se existia um mal a se temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice. Como se pode ver, a ditadura limitava [tanto] os bons como os ruins”<sup>40</sup>. Para ele, a baixa incidência de roubos não se explica pela eficiência das políticas de segurança empreendidas pela polícia, mas justamente pelo que esta organização representava no imaginário da população – o abuso de poder – motivo pelo qual ela seria “um mal a se temer”. Quem ousasse desafiar o mal, “bandidos” ou “honestos”, estariam fadados às suas arbitrariedades. Para ele, o fim do regime se deveu basicamente aos movimentos de resistência popular ante os desmandos que causaram, por exemplo, a crise de abastecimento: “um regime militar que durou praticamente 20 anos e, claro, se esse sistema acabou é por motivos óbvios, como a dificuldade para

---

<sup>39</sup> Narrativa do aluno A07

<sup>40</sup> Narrativa do aluno A09

comprar alimentos”. Aqui, a presença da crise de abastecimento que no tempo cronológico criou as condições para o quebra-quebra de 1962, no tempo da lembrança se confunde com as imagens que um dos entrevistados tem da ditadura militar. Ao ser traduzida em narrativa pelo aluno, a dificuldade de comprar alimentos não apenas é uma face da ditadura militar como é a razão que explica o seu fim. Para o aluno, explicar o fim da ditadura a partir da revolta popular é a questão central que ordena a sua narrativa, a lembrança que ele coloca como decisiva no passado, que faz sentido para ele, a qual ele ordena “de acordo com um sistema racional no momento mesmo da evocação” por ocasião dos instantes em que “acontece a ‘tomada de memória’”, (...) tomada de consciência de si mesmo” (CANDAUI, 2014, 65-66). Para o aluno, assim como no passado – história, mestra da vida – o futuro do país depende, no presente, da resistência popular: “a solução não tem que vir do governo, e sim do povo, como o próprio solucionou os problemas na ditadura militar”.

### c) criminalidade

Este se tornou um dos grandes balizadores para os alunos se referirem tanto ao tempo presente quanto ao passado. Ao todo, seis narrativas<sup>41</sup> foram construídas tendo a questão da segurança pública como norteadoras dos seus textos. Algumas já foram abordadas direta ou indiretamente nos parágrafos acima, porque o tema é tão pujante que se articula intrinsecamente com outros temas. A questão dos roubos, por exemplo, se articula com a imagem positiva relativa à ditadura. Em outras narrativas, a ausência deles é o contraponto necessário para justificar as operações policiais contra (não) trabalhadores.

Mas existem outras narrativas com abordagens igualmente interessantes, como a que compara a violência [possivelmente] da ditadura com a “violência com os nossos bolsos”<sup>42</sup>. Neste caso, a aluna se refere a “esses tipos de roubo com quem trabalha para ter o pão”. Trata-se, evidentemente, de uma consideração que denota o tipo de realidade que afeta o cotidiano da aluna. Eis um caso bastante típico da chamada *empatia histórica* (COOPER Apud DUTRA, 2004). A aluna consegue entender os prejuízos da violência no passado na medida em que ela reconhece em outrem a dor que sofre em sua vida prática.

---

<sup>41</sup> Narrativas A02, A05, A07, A08, A09 e A10

<sup>42</sup> Narrativa da aluna A08

#### d) liberdade de expressão

A menina dos olhos dos/das jovens. A liberdade de expressão é o segundo maior tema recorrente nas narrativas históricas examinadas. Este assunto é presente em onze<sup>43</sup> das dezenove narrativas consideradas para esta pesquisa. Tema importante na afirmação identitária da juventude, expressar-se livremente se mostrou um ponto importantíssimo de ligação entre o presente e o passado, um instrumento eficaz para despertar a empatia histórica, chave para o ensino e a aprendizagem da disciplina.

A esmagadora maioria dos que trataram da liberdade de expressão, identificaram na ditadura um período em que este direito foi suprimido, e viram nisso uma desvantagem em relação ao tempo presente. De acordo com as narrativas, com as restrições que existiam a circulação de ideias na sociedade ficou empobrecida<sup>44</sup> pois “as pessoas não podiam nada, não podia se reivindicar, falar e até mesmo dar opiniões sobre tudo”<sup>45</sup>, diferente dos dias de hoje, onde “nós somos todos livres, podemos opinar (...) hoje em dia somos todos livres, mesmo comparando a ditadura passada para a de hoje”<sup>46</sup>. Narrativas como essas estão marcadas pelas vantagens advindas com a democracia. O passado é descredenciado por meio daquilo que hoje, entre os jovens, é considerado precioso: “O Brasil tem algo que jamais, por lei, pode nos ser tirado: temos a liberdade de expressão”<sup>47</sup>.

Uma quantidade expressiva das narrativas dedicou-se a dissertar sobre a produção cultural que emergiu na, contra e em razão da ditadura. Ao narrarem o passado, identificaram que a cultura foi alvo da censura no regime, sendo “reprimidos também novelas, seriados, músicas ou algo do tipo que tentasse expressar um pensamento sobre o assunto”<sup>48</sup>. Outros vão além, oferecendo uma explicação sobre a razão da perseguição, afirmando que as pessoas “passaram a protestar, criando músicas para protestar [contra] a ditadura militar”<sup>49</sup>. Não são apenas músicas censuradas, são músicas *insurgentes* censuradas, músicas de protesto, que se

---

<sup>43</sup> Narrativas A01, A03, A09, A10, A12, A14, A16, A17, A19, A20 e A21

<sup>44</sup> Narrativa da aluna A01

<sup>45</sup> Narrativa da aluna A16

<sup>46</sup> Narrativa do aluno A17

<sup>47</sup> Narrativa da aluna A20

<sup>48</sup> Narrativa da aluna A14

<sup>49</sup> Narrativa da aluna A01

posicionaram politicamente, que ousaram desafiar o poder. Algumas narrativas conseguem trazer uma outra abordagem, ao tratarem das estratégias dos/as artistas para burlarem a censura e continuarem a protestar, apesar da repressão. É a arte de resistência que emerge nas narrativas estudantis: “algumas pessoas tentaram se expressar a partir da música, mas sempre que percebiam o duplo sentido que aquela música transmitia, procuravam logo censurar”<sup>50</sup>. Outra, é ainda mais específica:

Milhares de artistas, de todas as modalidades, eram presos ou obrigados a se calarem, o que não faziam. Entre eles, podemos citar Chico Buarque e Raul Seixas, que ousaram compor músicas de duplo sentido, onde a escrita [era] de uma forma, mas na hora de cantar podíamos ouvir outras. (Narrativa da aluna A20)

Uma aluna associou a falta de liberdade de expressão à política de controle da pobreza: “as coisas eram muito proibidas, principalmente os pobres não tinham direitos de nada. Pessoas que tinham dinheiro que tinha o poder. Hoje em dia já vivemos muito diferente, temos direitos de falar, de lutar pelo que a gente quer”<sup>51</sup>, afirma a estudante. Outra identificou na liberdade de expressão o maior alvo da repressão durante a ditadura:

A liberdade de expressão, por exemplo, foi a mais atacada entre todos os direitos. Atualmente, ainda há essa restrição por parte da própria população. A sociedade brasileira atual adentrou ferozmente em um estado conservador atípico, onde o simples ato de falar tornou-se famigerado (...). Este conservadorismo exacerbado acaba por retroceder a evolução, ou seja, a fuga para a liberdade torna-se uma espécie de corrida em círculos, onde por mais que haja o desejo de seguir em frente, o retorno ao começo será evidente. (Narrativa da aluna A12)

O uso que esta última faz do tema permite considerarmos sua própria concepção de tempo e de história. Para ela, o ataque à liberdade de expressão é uma marca de continuidade entre o tempo passado e o presente. Na visão da aluna, o conservadorismo que cerceia a expressão dos pensamentos, das opiniões, das visões de mundo, age na contramão do que ela imagina ser o esperado em relação ao tempo: que ele evolua. Ao “retroceder a evolução”, o tempo volta ao passado, revivendo seus dilemas e suas mazelas. Neste caso, existem para ela duas formas de perceber a história: através do tempo contínuo e progressivo (evolução) e através do tempo cíclico (volta ao passado). De modo convicto, expressa sua

---

<sup>50</sup> Narrativa da aluna A21

<sup>51</sup> Narrativa da aluna A19

consciência do tempo e da história: “Deve-se espelhar os passos dados no presente com os do passado, para que assim possa haver um certo controle para com o futuro”, tornando-se expoente de uma visão afetada pela concepção de história como mestra da vida.

Mas nem todas as narrativas são unânimes em reconhecer na falta da liberdade de expressão existente na ditadura militar uma desvantagem em relação ao tempo presente. Uma das alunas<sup>52</sup> – não por coincidência, uma das que entrevistou a senhora M.E. – acredita piamente que “hoje em dia é tudo muito exposto, tudo muito fácil” e que em sua visão “isso prejudica muito uma criação”, afirma. A liberdade, para ela, não apenas é ilusória como é prejudicial, porque atenta contra a criação das crianças. Ela diz: “mesmo com tanta liberdade que temos, o direito de ir e vir, a possibilidade de fazermos o que quisermos (...) ficamos presos, (...) medindo lugares e horários por causa da insegurança dos roubos e tudo mais, coisa que na época da ditadura não tinha”. Numa relação de causa e efeito muito particular, a liberdade da democracia é responsável pelos insucessos da formação infantil e até pela insegurança do tempo presente. A saída para o caos do mundo de hoje, contudo, não passa pelo retorno à ditadura, mas por um estado intermediário entre a ditadura e a democracia, um equilíbrio que precisaria incluir a admissão de regras, organização e controle, a fim de que a sociedade possa “evoluir”. Mais uma voz a serviço de uma história evolutiva, mas diacronicamente oposta em relação à anterior quanto à consciência de mundo.

#### e) violência policial/militar

Eis a quase unânime das intenções narrativas dos estudantes. Doze<sup>53</sup> em dezenove textos trouxeram a violência policial para a interlocução entre presente e passado. É impossível dissociar este número expressivo das contingências do tempo presente. Ao aludirem a um passado violento protagonizado pelas instituições policiais/militares, grande parte das/os estudantes identifica as continuidades das práticas de agressão, mas também demonstra a consciência de que essas práticas são repudiáveis, tomando partido em relação a elas.

Uma das questões que mais chamou a atenção das/os estudantes foi a prática da

---

<sup>52</sup> Narrativa da aluna A10

<sup>53</sup> Narrativas A01, A02, A03, A04, A05, A08, A09, A11, A13, A14, A20 e A21

tortura. “Tempos atrás as pessoas eram torturadas e tinham muitos assassinatos (...). Tinham até um manual de como os militares deveriam torturar. Para as pessoas confessarem, usavam todos os métodos, como choques, afogamentos e sufocamentos”<sup>54</sup>, afirma uma aluna, enquanto outra demonstra alívio em relação à ruptura com o passado: “nos dias de hoje vive-se melhor, com os nossos ‘direitos’, ‘sem a tortura’”<sup>55</sup>, sugere com desconfiança, entre aspas.

O autoritarismo militar é alvo da crítica das/os estudantes, pois “(...) os militares tomam posse do poder e começam a administrar o país. Claro que este poder é usado para reprimir tudo e todos contra as suas ideologias e regras”<sup>56</sup>, provoca. Sua colega de turma confirma: “as coisas eram bem difíceis, os militares da época eram bastante autoritários e resolviam tudo. O poder deles era na base da violência, já a força dos trabalhadores era na mão de obra”<sup>57</sup>, afirma, comparando o poder dos militares com o da classe trabalhadora.

Três narrativas chamaram a atenção por identificarem continuidades temporais de suma importância. Uma delas já diz respeito à repressão aos negros, abordada parágrafos acima. Gostaria de me debruçar sobre as outras duas. Uma revela uma percepção recorrente sobre uma espécie de ditadura “disfarçada”:

Qualquer pessoa que tentasse se envolver era torturada de alguma forma. Nos dias de hoje ainda existiam alguns casos assim. Mas todos são, ao máximo, mantidos em segredo. Aliás, aos olhos de muitas pessoas, o que aconteceu foi que pessoas pegaram a ditadura e aplicam, disfarçadamente, nos dias de hoje. (Narrativa da aluna A21)

A outra demonstra consciência de que vivemos em uma democracia, mas que existem forças que se esforçam para que o país “volte ao passado”:

Por mais que a maioria dos policiais ainda ajam de forma bruta e ainda tentem fazer com que o Brasil volte para aquele tempo horrível, nunca conseguiriam, porque além de serem poucos os que querem, o Brasil não permitiria, porque ninguém que tenha o que temos iria querer voltar atrás. (Narrativa da aluna A20)

O que chama a atenção nas duas narrativas é a consciência sobre o tempo presente e a relação que tecem com o passado. Dando uma resposta à famosa pergunta “para que serve

---

<sup>54</sup> Narrativa da aluna A01

<sup>55</sup> Narrativa da aluna A03

<sup>56</sup> Narrativa do aluno A09

<sup>57</sup> Narrativa da aluna A13

a história?”, as duas narrativas mobilizam o passado para darem sentido a uma reivindicação que é de agora, é atual, é do hoje. As duas alunas conseguem identificar o passado como gestor de práticas consideradas abusivas cujos reflexos são sentidos no tempo presente. A diferença entre as duas está em que, na primeira, assistimos a uma denúncia sobre a persistência da tortura em uma suposta ordem democrática desacreditada a partir do momento em que “pegaram a ditadura e aplicaram, disfarçadamente, nos dias de hoje”; na segunda narrativa, ainda que mobilizando uma percepção de tempo evolutiva, a violência policial é identificada, condenada e condicionada a uma minoria que deseja fazer com que o país “volte para aquele tempo horrível”. É uma narrativa de esperança e que aponta para o porvir. Para a aluna, a história cumpriu a sua função; as conquistas alcançadas são importantes o suficiente para blindar o futuro do Brasil de um retorno à ditadura militar. Seu otimismo, no mínimo, é inspiração para aqueles e aquelas que partilham de sua esperança.

### **3.4. Um museu de lembranças: propostas para um produto a serviço das aulas de história**

Com o objetivo de dar concretude ao produto pensado a partir das discussões em torno do potencial da lembrança e da narrativa para o ensino da história – o Museu da Lembrança – proponho-me aqui, inspirado pela *Grounded Theory*<sup>58</sup>, a analisar as narrativas estudantis com vistas a identificar as lacunas em relação ao aprendizado das/os alunas/os no tocante à complexa e dialógica relação entre passado e presente na constituição do tempo histórico e sua função prática de orientação da vida humana. Acredito que ao olhar para as narrativas por este viés, será possível desenvolver um trabalho pedagógico mais eficiente e coerente, em consonância com a proposta original do museu.

---

<sup>58</sup> A *Grounded Theory* é uma metodologia surgida há mais de trinta anos, vinculada à tradição do interacionismo simbólico e à Escola de Chicago. Foi proposta inicialmente por Glaser e Strauss na obra *The discovery of Grounded Theory: Strategies for a qualitative research*, publicada em 1967. Valorizando o envolvimento do investigador no processo de pesquisa, ela se baseia na ideia de que os resultados que são obtidos são revelados por meio do método da descoberta. É uma metodologia de análise qualitativa de dados, mas que se abre às técnicas quantitativas. Tem como objetivo maior a criação de uma teoria construída com base na coleta e na análise rigorosa e sistemática de dados, constantemente comparados – entre os quais, relatos históricos, entrevistas, diários, vídeos e cartas – realizadas por um investigador cuja pesquisa se dá por meio de um processo indutivo de produção de conhecimento. (FERNANDES & MAIA, 2001)

### 3.4.1. Estudo das narrativas históricas estudantis sobre a ditadura militar

O exame das narrativas históricas revelou dados que puderam ser quantificados e qualificados, segundo as características que apresentaram. O processo de tabulação desses dados levou em consideração três fatores: as percepções sobre o passado, as percepções sobre o presente e as percepções sobre a conexão que se dá entre os tempos presente e passado. Outros aspectos presentes nas narrativas também foram levados em consideração na análise global dos dados, dentre eles a perspectiva de futuro das/os estudantes e a precisão cronológica ao narrar o episódio da ditadura militar, mas para efeito de tabulação, estas últimas não foram aprofundadas. Contudo, não deixa de ser um canal aberto para estudo posterior direcionado à análise destas perspectivas sobre o porvir, considerando o conceito de *horizonte de expectativa*, nos termos de Koselleck (2006).

A análise que se fará doravante diz respeito à percepção do tempo propriamente dita. Não versará especificamente sobre e nem problematizará o período da ditadura militar. Trata-se de compreender, através da atividade pedagógica, a relação entre passado e presente. Será através da compreensão desta relação que, posteriormente, o conteúdo de história será revisitado, considerando as carências reveladas pelo estudo.

Procurei identificar nas 19 narrativas determinados padrões de resposta que foram dadas pelas/os alunas/os mediante o estímulo de escrever a respeito do tema “Ditadura militar, ontem e hoje”. Meu foco foi entender como os textos dessas/es estudantes se comportavam em relação: a) às percepções sobre o passado; b) às percepções sobre o presente; c) à conexão entre passado e presente. Obtive os seguintes dados:

TABELA 1 – Percepções estudantis sobre o passado nas narrativas

PERCEPÇÕES SOBRE O PASSADO		
Padrão	Quant.	Percent.
Exclusivamente negativo	15	78,9%
Exclusivamente positivo	0	0%
Simultaneamente positivo e negativo	4	21,1%

TABELA 2 – Percepções estudiantis sobre o presente nas narrativas

PERCEPÇÕES SOBRE O PRESENTE		
Padrão	Quant.	Percent.
Exclusivamente negativo	4	21,1%
Exclusivamente positivo	6	31,6%
Simultaneamente positivo e negativo	9	47,3%

TABELA 3 – Conexões entre passado e presente nas narrativas estudiantis

CONEXÃO PASSADO-PRESENTE		
Padrão	Quant.	Percent.
Relação de ruptura	2	10,5%
Relação de continuidade	0	0%
Relação de ruptura e continuidade	17	89,5%

O primeiro e mais notório resultado revelado pelos dados acima diz respeito à imagem negativa construída sobre o passado, tendo como referência de passado a ditadura militar. Quase oitenta por cento dos/as alunos/as se refere ao regime militar exclusivamente como um momento da história do país marcado por referências negativas. Apenas quatro alunas/os identificam algum tipo de referência positiva no passado (regime militar), porém, essas referências dividem espaço com imagens negativas na mesma narrativa. Outro dado relevante é a inexistência de narrativas históricas baseadas apenas em imagens positivas.

Por um lado, confirma-se o pressuposto segundo o qual se consolidou no âmbito da história pública – e das aulas de história especialmente – a construção de uma imagem negativa do período militar. A mídia tem explorado nas últimas décadas o lugar de vilania onde se assentam os personagens históricos ligados ao golpe de 1964 e a manutenção da ditadura pelas duas décadas subsequentes. Pelo exposto, com êxito. O oposto também é

válido. A ausência de referências exclusivamente positivas indica um legado: quem ousa falar de aspectos positivos do período da ditadura militar precisa, por uma questão de honestidade histórica, levar em consideração os negativos. Todas as narrativas que ousaram apontar aqueles aspectos tiveram que dividir espaço, no mesmo texto, com as imagens negativas. De qualquer forma, o resultado é hegemônico. Dezesesseis alunos atestam: o passado é esmagadoramente negativo.

O segundo quadro, relativo ao presente, não possui esta convicção. As opiniões são mais divididas e equilibradas. Uma quantidade maior de pessoas (nove) compartilha que o tempo presente é dotado de realidades simultaneamente positivas e negativas. Seis pessoas percebem o tempo presente por referenciais exclusivamente positivos e outras quatro, por referenciais exclusivamente negativos. Olhar para o próprio tempo e perceber suas vantagens e suas desvantagens, seus benefícios e suas mazelas, ao que parece, é um pouco mais fácil do que exercer esta mesma faculdade em relação ao passado. Por outro lado, se compararmos com o quadro anterior, é notória a mudança na categoria “positividade” do passado para o presente. Mais de trinta por cento dos alunos percebe este presente a partir de referenciais exclusivamente positivos, além dos outros nove que compartilham também imagens negativas. De forma semelhante, comparando passado e presente a partir das imagens exclusivamente negativas, o índice cai de quinze para quatro. Quase oitenta por cento dos/as estudantes percebe o passado de modo absolutamente negativo; com o presente, o percentual da negatividade exclusiva é de pouco mais de vinte por cento. Existe na percepção dos alunos visivelmente uma vantagem do presente sobre o passado. Talvez este seja um caminho interessante para se pensar o estudo do tempo nas aulas de história<sup>59</sup>.

Para mapear a percepção de como as/os estudantes percebiam a conexão entre as temporalidades, analisei as narrativas segundo as informações que traziam consigo sobre o presente e o passado. Ao fazer esta análise, foi possível identificar se/quando as rupturas e as continuidades eram percebidas pelos/as estudantes. Tão expressivo quanto o percentual dos/as alunos/as que percebiam a ditadura de modo exclusivamente negativo é o percentual dos que

---

<sup>59</sup> Importante frisar que grande parte das narrativas que sustentaram uma visão positiva do presente decorrem de uma concepção evolutiva do tempo. Por este motivo, cabe a reflexão sobre o sentido do tempo no processo de aprendizagem histórica na escola e dos instrumentos que se utilizam para que ela aconteça. Por exemplo, embora a ideia de uma linha do tempo possa, por alguns, ser interpretada a partir de uma história linear e positivista, ela tem se revelado como ferramenta útil e necessária para a localização cronológica das/os estudantes e, por extensão, para a aprendizagem histórica.

conseguiram identificar em suas narrativas tanto rupturas quanto continuidades entre as temporalidades. Ao todo, dezessete textos. Somente dois perceberam o presente exclusivamente a partir da ruptura com o passado, e nenhuma narrativa se baseou tão somente em permanências ao longo do tempo.

Além da quantificação desses dados, foi importante pensar na relação entre eles, isto é, de que forma rupturas e/ou continuidades interferem ou não na mudança de perspectiva em relação a uma temporalidade ou outra. Por exemplo, quase oitenta por cento dos/as estudantes (quinze) demonstraram uma percepção do passado absolutamente negativo. É um dado significativo. De que forma esse olhar negativo se converte ou não em uma visão positiva da sociedade, quando passa a se direcionar para o presente? O resultado é instigante. Desses/as quinze alunos/as: 02 (duas) narrativas sustentam para o presente imagens exclusivamente negativas, a despeito de todas identificarem tanto rupturas quanto de continuidades; 05 (cinco) narrativas rompem por completo com a negatividade, e o presente se converte em um tempo de bonança, e neste caso duas narrativas entendem a relação entre passado e presente a partir de rupturas, e três delas conjugam rupturas e continuidades; 08 (oito) narrativas apostam na ideia de que o fim da ditadura trouxe benefícios para o tempo presente, mas isso não garantiu o fim dos problemas sociais, e todas elas conseguem identificar na conexão passado/presente tanto continuidades como rupturas. Das quatro narrativas que admitem terem existido no passado (ditadura) algo que possa ser considerado positivo: 01 (uma) narrativa tem uma percepção ascendente do tempo presente (exclusivamente positivo); 02 (duas) delas sustentam uma visão descendente do presente (exclusivamente negativo); 01 (uma) conjuga aspectos simultaneamente positivos e negativos; todas admitem uma conexão passado/presente pautada tanto por rupturas quanto por continuidades.

De que forma esta análise exaustivamente estatística pode contribuir para pensarmos o ensino de história a partir de narrativas produzidas a partir de um museu digital com um acervo de lembranças compartilháveis? Estudando esses números, a relação entre as respostas e a variação dos padrões de acordo com a percepção de passado ou de presente, algumas inquietações nasceram e se converteram em questionamentos. As perguntas que nascem da observação de dados catalogados e classificados podem ajudar a pensar o tempo na aula de história:

a) *Quais são os aspectos positivos do passado (ditadura)?*

Foram poucas as narrativas (quatro) que dissertaram sobre alguma imagem positiva da ditadura, apenas quatro. O que essas narrativas têm a dizer? A narrativa do aluno A02 diz que atualmente existe muito mais corrupção e impunidade no país, e que ele acredita que na ditadura não era assim; a narrativa da aluna A07 diz que para determinados segmentos do passado a ditadura era vista como uma “ótima escolha”; já a narrativa do aluno A09 afirma que a sociedade no passado passou a se respeitar mais devido ao excesso de repressão e de perigo, e que a incidência de roubos era raridade, uma vez que “ninguém era louco, até porque se existia um mal a temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice”; a aluna A10, em sua narrativa, é a única que faz uma defesa mais enérgica do regime militar: “não havia roubo, furto, tráfico (...). Havia mais segurança de um todo, não tinha politicagem que tem hoje em dia. A polícia, o exército, etc., eram acatados e respeitados”.

b) *O que pensam os/as alunos/as que não conseguem perceber o tempo presente a partir de vantagens sobre o passado? Por que conquistas importantes do regime democrático são ignoradas? Quem são esses/as para quem o presente é tão somente feito de imagens negativas?*

Quatro alunos se enquadram nesta questão. O Brasil está em crise, o dólar está atingindo a marca dos R\$4, a inflação está aumentando os preços, existe muito mais corrupção, ainda tem a [operação] Lava-Jato e a impunidade. Este é o cenário do tempo presente segundo a narrativa do aluno A02. Já para o aluno A05, “nos dias de hoje vivemos uma democracia onde políticos só roubam”. A aluna A08 que critica “esses tipos de roubo com quem trabalha para ter o pão” é a mesma que conjectura um cenário bastante desfavorável do mundo atual, onde “existe tudo quanto é tipo de coisa que acontece, tipo violência, pobreza, desigualdade, preconceito, é um pouco de tudo”. Já para o aluno A09, nos dias de hoje existe um “grande mal no estado”, talvez relacionado ao fato de que ainda existem pessoas acima da lei que, como na época ditadura, limitam “tanto os bons como os ruins”; mal este cuja solução “não tem que vir do governo, e sim do povo”. Entretanto, existe

um diferencial; a partir do momento em que o aluno alude a uma solução (que vem do povo), ele mobiliza seu horizonte de expectativa, ele traz na narrativa uma perspectiva de futuro, algo relativamente raro nas narrativas produzidas. O presente é negativo mas pode vir a ser positivo. Não deixa de ser uma narrativa de esperança.

*c) Que tipo de visão da história possuem aquelas/es que só percebem a relação passado/presente por meio das rupturas? Existe, afinal, algum tipo de relação do presente com o passado, já que o mundo de hoje se resume às diferenças com o mundo de ontem?*

As duas narrativas que só mobilizam rupturas para explicar a passagem do passado para o presente são das alunas A14 e A19. A primeira faz uma oposição convicta entre o tempo da ditadura e o tempo da democracia: “A ditadura foi os tempos mais sofridos e tristes da história do país. Um tempo em que opiniões, pensamentos, morais, direito e deveres do cidadão não existiam, pois tudo era reprimido pelos militares e chefes de governo e estado”, enquanto a democracia “foi um divisor de águas na história do país. Hoje as pessoas têm direito à sua própria vida, a documentos, a saúde, a cidadania, a hospitais, a educação. Hoje podemos nos expressar de todas as formas e maneiras”. A segunda narrativa também dá ênfase ao contraste entre a privação de direitos (ditadura) e o acesso a eles (democracia): “As coisas eram muito proibidas, principalmente os pobres não tinham direitos de nada. Pessoas que tinham dinheiro que tinha o poder. Hoje em dia já vivemos muito diferente, temos direitos de falar, de lutar pelo que a gente quer”.

As duas visões demonstram uma percepção do tempo marcada pela superação. Elas elegem a democracia como questão central na organização da narrativa e enveredam seu texto a partir dos direitos conquistados e usufruídos no tempo presente. Essa visão de história pode ser enriquecida a partir da problematização da universalidade dos direitos. Todos têm direito de ir e vir? Brancos e negros de igual maneira? O acesso à saúde é garantido no regime democrático que vivemos? Essas perguntas dialogam com algumas outras narrativas estudantis que refletem sobre as mazelas do tempo presente.

*d) Considerando um cenário absolutamente desfavorável no passado e um cenário absolutamente favorável no presente, a ruptura é claramente uma marca que*

*caracteriza a relação entre uma temporalidade e outra. Contudo, algumas narrativas que possuem este padrão, trazem também marcas de continuidade. Por que? Que continuidades são essas? Que elementos de um passado exclusivamente negativo permanecem em um presente exclusivamente positivo?*

São três as narrativas que afirmam existirem continuidades entre um passado absolutamente desfavorável e um presente absoluto em favorabilidade. A primeira (A01) é bastante lacônica e tão somente sugere que existem continuidades: “Acabou muita coisa que aconteceu no passado na época da ditadura militar”. Muita coisa não é tudo. O que restou, afinal? A lacuna abre margem para um trabalho pedagógico investigativo que dê conta de pesquisar as permanências do passado (ditadura) no presente (democracia). A última narrativa (A04), um tanto confusa, traz a ideia de que “só restam as lembranças de infância dentro de conflitos e de guerra”, permanecendo na lembrança os conflitos de uma época bélica associada à ditadura. A segunda (A03) é mais precisa ao identificar em que medida as marcas da ditadura permanecem nos dias de hoje: “Nos dias de hoje a ditadura militar está apenas na história e na memória das pessoas que viveram naquela época. Hoje em dia, ainda se vê alguns loucos que querem a volta da ditadura, mas isso porque não estavam lá”. Considero esta narrativa mais sofisticada, aproximando-se de uma consciência histórica do tipo genética, conforme propõe Rüsen (2010), porque a relação passado e presente da aluna leva em consideração as transformações características do mundo de hoje, as quais são filtros para que os paradigmas do tempo que passou possam ou não permanecer. A ditadura hoje não existe justamente porque está circunscrita a um outro tempo. Ela existe na memória de quem a viveu. Hoje, com a experiência da democracia, querer novamente um regime ditatorial é coisa de “alguns loucos”, é querer reviver um paradigma que, com a experiência dos últimos anos da nova república, não faz sentido.

TABELA 4 – Estudo das narrativas históricas sobre a ditadura militar

Aluna/o	Eixos centrais	Passado	Conexão	Presente
A01	Tortura, violência, direitos humanos, protestos, música, gratidão	Negativo (violência, ausência de	Ruptura Continuidade	Positivo

		direitos)	possível	
A02	Democracia, morte, violência, trabalho, povo, corrupção, crise econômica.	Negativo (violência) Positivo (menos corrupção)	Ruptura Continuidade (corrupção, roubo)	Negativo (corrupção, crise)
A03	Obscuridade, direitos, tortura, música, censura, <b>precisão cronológica</b> , classes sociais, referência aos EUA, golpe civil-militar, referências contingenciais (AI's, LSN etc), povo, protestos, abertura política controlada, história e memória, volta da ditadura, liberdade.	Negativo (ausência de direitos)	Continuidade (história, memória, abertura política controlada, volta da ditadura) Ruptura	Positivo (liberdade, direitos)
A04	Direito ao voto, guerra, violência, morte, tortura, futuro.	Negativo (guerra, ausência de direitos, violência)	Ruptura Continuidade (lembrança)	Positivo (direito ao voto, paz, <b>perspectiva de futuro</b> )
A05	<b>Precisão cronológica</b> , golpe, referência aos EUA, referência à URSS, tortura, trabalho, prisão, protestos, democracia, corrupção, volta da ditadura, criminalidade.	Negativo (golpe, ausência de direitos, violência)	Ruptura (ditadura/democracia) Continuidade (volta da ditadura)	Negativo (democracia corrupta)
A06	Narrativa não-autoral <a href="http://novaescola.org.br/ditadura-militar/">http://novaescola.org.br/ditadura-militar/</a> .	***	***	***
A07	Ditadura como (ótima) escolha, (não) direito ao voto, criminalidade, prisão.	Negativo (olhar do presente, ausência de direitos) Positivo (escolha de grupos do passado)	Ruptura (direitos) Continuidade (punição de crimes)	Positivo
A08	Violência, pobreza, desigualdade, preconceito, maldade, criminalidade.	Negativo (punição)	Ruptura (penalidades diferentes) Continuidade (maldade universal)	Negativo (criminalidade)
A09	Futuro, poder, ideologias, ética, volta da ditadura militar, <b>precisão cronológica</b> , golpe militar, crise de abastecimento,	Negativo (repressão, golpe, injustiça,	Continuidade (volta da ditadura, policiais acima da	Negativo <b>Perspectiva de</b>

	liberdade de expressão, violência, injustiça, criminalidade, militares acima da moral, maniqueísmo, solução a partir do povo, futuro, citação.	violência Positivo (pouca/rara criminalidade)	lei) Ruptura (crise de abastecimento, ausência de direitos)	<b>futuro:</b> solução dos problemas a partir da coletividade
A10	Controle, toque de recolher, esporte, trabalho, prisão, segurança, politicagem, respeito aos militares, direitos, criminalidade, acesso à informação, evolução, futuro.	Negativo (controle excessivo) Positivo (ausência de criminalidade e maior segurança, respeito às forças armadas)	Ruptura (repressão/liberdade) Continuidade (evolução)	Positivo (acesso a direitos) Negativo (insegurança, acesso à informação) <b>Perspectiva de futuro</b> através do equilíbrio
A11	Repressão, opressão, direitos, liberdade, igualdade, violência, negro, pobre, trabalho, controle, polícia, criminalidade	Negativo (repressão, ausência de direitos)	Continuidade (ditadura disfarçada, violência policial etc) Ruptura (forma)	Negativo (repressão, ausência de direitos) Positivo (direitos, liberdade)
A12	Liberdade, prisão, opressão, direitos, cidadania, liberdade de expressão, conservadorismo, democracia, evolução, tempo circular, controle, futuro, povo	Negativo (opressão, ausência de direitos)	Continuidade (conservadorismo, tempo cíclico) Ruptura (democracia, evolução)	Negativo (ausência de direitos, conservadorismo) Positivo (defesa da democracia, evolução)
A13	Poder, autocracia, oligarquia, democracia, autoritarismo, violência, punição, trabalho, segurança, cidadania	Negativo (autoritarismo, violência)	Continuidade (ditadura disfarçada) Ruptura (legislação flexível, maior segurança)	Negativo (autoritarismo) Positivo (mais segurança, menor rigidez)
A14	Tristeza, sofrimento, opinião, direitos, deveres, cidadania, repressão, novela, música, controle, violência, punição, pobre, democracia, educação, saúde, poder, felicidade,	Negativo (tristeza, repressão, censura, desigualdade social)	Ruptura (democracia, direitos, cidadania)	Positivo (liberdade de expressão, democracia, direitos, eleições, felicidade)
A15	Direitos, povo, opinião, punição, direito ao voto, <b>precisão cronológica</b> , democracia, segurança, controle, prisão,	Negativo (ausência de direitos)	Ruptura (democracia)	Positivo (democracia, direitos, voto,

	proteção		Continuidade (ditadura disfarçada)	segurança) Negativo (autoritarismo militar)
A16	Privação, televisão, poder, dinheiro, punição, liberdade, povo, opinião, controle	Negativo (tempos difíceis, censura, desigualdade social)	Ruptura (liberdade) Continuidade (autoritarismo militar)	Positivo (liberdade) Negativo (autoritarismo militar)
A17	<b>Precisão cronológica</b> , proibição, controle, liberdade, opinião, direito ao voto, polícia,	Negativo (censura, autoritarismo militar)	Ruptura (liberdade, voto) Continuidade (autoritarismo policial)	Positivo (liberdade) Negativo (autoritarismo policial)
A18	Narrativa não-autoral (A14)	***	***	***
A19	Proibição, controle, pobre, direitos, dinheiro, poder, educação, saúde, fome, trabalho, direito ao voto, liberdade	Negativo (censura, desigualdade, fome, subemprego)	Ruptura (liberdade, direitos, cidadania)	Positivo (voto, trabalho, educação, liberdade)
A20	Música, polícia, controle, censura, artistas, jovens, violência, futuro, liberdade de expressão	Negativo (censura, violência policial)	Ruptura (acesso a informação, direitos, liberdade de expressão) Continuidade possível (vencida pela ruptura)	Positivo (direitos, liberdade de expressão, evolução) Negativo (violência policial, retorno da ditadura)
A21	Evolução, liberdade de expressão, opinião, direito ao voto, liberdade, música, censura, tortura,	Negativo (tortura, censura, ausência de direitos)	Ruptura (liberdade, direitos) Continuidade (ditadura disfarçada)	Positivo (liberdade, direitos) Negativo (pensamento da ditadura presente, tortura)
A22	Narrativa não-autoral (A21)	***	***	***

### 3.4.2. O Museu da Lembrança em sala de aula

O Museu da Lembrança servirá como um banco de dados que disponibilizará na *Internet* as lembranças de estudantes e de seus familiares, amigos e pessoas de convívio próximo, sobre temáticas históricas e/ou suas memórias familiares. Ele será um canal que

trará visibilidade às narrativas estudantis que, a partir dele, se coconstituirão como fontes históricas. O produto foi pensado para ser um canal bilateral de troca de informações. Assim, a plataforma é alimentada pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de história e, por convicção teórica e estratégia metodológica, as aulas de história também poderão ser – e espera-se que sejam – alimentadas pelas lembranças/narrativas que hão de compor o acervo do museu.

Este acervo poderá estar disponibilizado em diversos suportes – escrito, fotográfico, videográfico, audiofônico etc – e algumas atividades pedagógicas já foram desenvolvidas com vistas fornecer material para a plataforma digital.

*a) atividades propostas já desenvolvidas:*

- Exposição de objetos históricos familiares (turmas 1001, 1002, 2001 e 2002)

Ocorrida em 03 dezembro de 2015, consistiu em trazer ao espaço escolar determinadas lembranças traduzidas em objetos ligado ao passado do/a aluno/a e/ou de sua família, e que preferencialmente possuísse algum tipo de valor afetivo. As/Os estudantes apresentaram seus objetos históricos para a comunidade escolar. A exposição foi registrada por meio de fotografia e vídeos<sup>60</sup> foram gravados com o depoimento das/os estudantes a respeito do significado dos objetos nas aulas de história e em suas próprias vidas.

---

<sup>60</sup> Ver: “Exposição de objetos históricos familiares | Turma 2002 [Depoimentos]”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=upOCYh2r0xk>

FIGURA 10 – Exposição de objetos familiares: jarra e copos



FIGURA 11 – Exposição de objetos familiares: ferro a vapor



- Produção de narrativa sobre o Brasil independente (turmas 2001 e 2002)

Atividade realizada em 24 de setembro de 2015, através da qual as/os estudantes foram provocadas/os a dissertarem sobre o seguinte tema:

O que significa para o Brasil ser independente hoje?

A atividade foi proposta no contexto das aulas sobre o processo de independência

do Brasil e da América Hispânica. Foram reunidos 28 textos das turmas 2001 (dezessete) e 2002 (onze).

- Entrevista sobre a ditadura militar (turmas 3001 e 3002)

Trata-se da atividade inicial que gerou a discussão deste capítulo. As/Os estudantes foram orientados a entrevistar pessoas de sua proximidade que pudessem ter algum tipo de lembrança da época da ditadura militar. Foram realizadas 11 entrevistas nas duas turmas, sendo quatro na 3001 e sete na 3002. A entrevista deveria se orientar por, pelo menos, quatro perguntas norteadoras:

Perguntas norteadoras

1. O/A entrevistado/a tem consciência do regime militar?
2. Ele/a se envolveu?
3. Ele/a é contra ou a favor da ditadura?
4. Que informações ele/a traz desse período?

- Produção de narrativa sobre a ditadura militar (turmas 3001 e 3002)

Trata-se da segunda parte da atividade sobre ditadura militar. Após a realização da entrevista e o contato das/os estudantes com as lembranças das pessoas sobre o período, as/os alunos deveriam dissertar sobre o tema:

A ditadura militar e os dias de hoje

Os textos redigidos foram considerados como narrativas históricas. Foram 19 os textos considerados válidos para este estudo, escritos por duas turmas: 3001 (dez) e 3002

(nove). Este material foi tabulado de acordo com os propósitos da pesquisa.

b) *atividades propostas a desenvolver*

- Debate narrativo

Tema: O fim da ditadura militar

Objetivo: Comparar duas narrativas com visões discordantes acerca das forças que atuaram no contexto da ditadura militar e colaboraram provocaram a abertura política.

Público-alvo: 9º ano

Recursos: Museu da Lembrança (plataforma digital), Internet, narrativa da aluna A03 e do aluno A09.

A turma deverá ser dividida em várias duplas e cada integrante da dupla deverá ficar responsabilizada/o por procurar fontes que reforcem ou contestem a narrativa que lhe couber, de acordo com o tema da atividade

### NARRATIVA DA ALUNA A03

A ditadura militar foi um marco na história do Brasil. O regime militar foi um período muito obscuro para o povo brasileiro. A população tinha seus direitos oprimidos, eram torturados em busca de falsas verdades, músicas eram censuradas. Tudo começou em 1964 com o golpe civil-militar, apoiados pelos EUA e a sociedade brasileira (classes médias e setores conservadores). Havia muita repressão, atos institucionais e a bendita Lei de Segurança Nacional. O Brasil sofreu por muitos anos com isso, porém como o tempo o povo foi se revoltando, não só a população brasileira como também outros países que não concordavam. Com o tempo os militares foram liberando as coisas, não porque o resto do povo queria, mas porque eles queriam. Foi tudo no tempo deles. Nos dias de hoje a ditadura militar está apenas na história e na memória das pessoas que viveram naquela época. Hoje em dia, ainda se vê alguns loucos que querem a volta da ditadura, mas isso porque não estavam lá. Nos dias de hoje vive-se melhor, com os nossos “direitos”, “sem a tortura”, somos “livres”, hoje em dia podemos lutar pelo que acreditamos.

## NARRATIVA DO ALUNO A09

Nos dias de hoje, se fala muito sobre o que vai acontecer com o país, e quais ações vão ser usadas para solucionar o grande mal no estado. Entre essas opções está o regime militar, onde os militares tomam posse do poder e começam a administrar o país. Claro que este poder é usado para reprimir tudo e todos contra as suas ideologias e regras. Desta forma muitos acreditam que a boa ética vai retornar à sociedade. Em 1964 houve um golpe militar e iniciou um regime militar que durou praticamente 20 anos e, claro, se esse sistema acabou é por motivos óbvios, como a dificuldade para comprar alimentos, não havia liberdade de expressão, fora as injustiças e violências causadas naquela época. Mas, claro, com esses fatores de perigo, a sociedade começou a se respeitar e a viver e lutar junto pela própria sobrevivência. Roubos? Raridade. Ninguém era louco, até porque se existia um mal a se temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice. Como se pode ver, a ditadura limitava [tanto?] os bons como os ruins, e claro, eles acima dos dois lados. Se você parar pra ver, ainda temos um pouco disso na sociedade. A verdade é que a solução não tem que vir do governo, e sim do povo, como o próprio solucionou os problemas na ditadura militar. “O amor salva, mas só o ódio transforma”. Autor desconhecido.

- *Cine Evangelina*

Tema: História e memória de Duque de Caxias

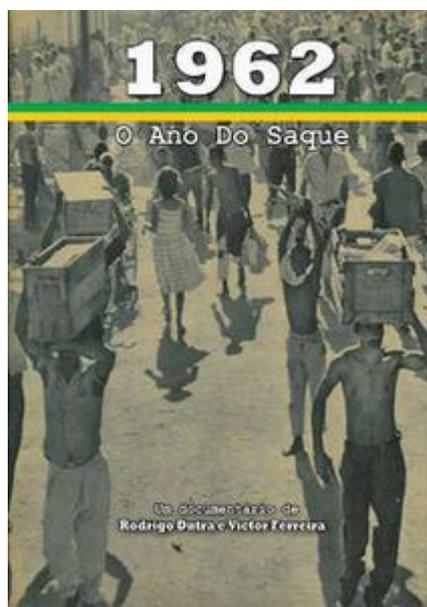
Objetivo: Promover um encontro com estudantes e comunidade para discutir as lembranças relativas à história do município de Duque de Caxias, tendo como elemento condutor o saque de 1962 tematizado no documentário de Rodrigo Dutra e Victor Ferreira.

Público-alvo: 25 estudantes do Ensino Médio e seus familiares.

Recursos: Sala para projeção, datashow, computador, arquivo ou DVD *1962 O Ano do Saque*, Museu da Lembrança (plataforma digital), narrativa da entrevista E01 (S.C.M.)

Na ocasião, será realizada a exibição do documentário e, em seguida, dar-se-á um debate com os cineastas e com um dos entrevistados para o Museu da Lembrança, o senhor S.C.M. (E01), que é pai do aluno que o entrevistou.

FIGURA 12 – Capa do documentário *1962 O Ano do Saque*<sup>61</sup>



- *Exposição “Expressão da Liberdade”*

Tema: Liberdade de expressão

Objetivo: Pesquisar imagens de jornais, livros e revistas que aludam à liberdade de expressão para a confecção de fanzines sobre o tema proposto. Público-alvo: 3º ano.

Recursos: Museu da Lembrança (plataforma digital), narrativas do acervo do museu, cartazes, imagens de jornais e revistas, cola e tesoura.

As imagens deverão ser ampliadas e identificadas quanto ao tempo, ao espaço, às personagens nelas representadas e autoria. As/Os alunas/os deverão eleger textos do acervo do Museu da Lembrança relativos à memória sobre a ditadura militar e incorporá-los ao fanzine criado por elas/es. O evento poderá se dar em uma tarde cultural com repertório contendo músicas de resistência/protesto de artistas consagrados, de artistas contemporâneos/alternativos e produções autorais das/os próprias/os estudantes.

---

<sup>61</sup> Disponível em: <http://lurdinha.org/site/tag/1962/>. Acesso em: 29 jul. 2016.

### 3.4.3. Horizonte de esperança

As propostas de atividades pedagógicas aqui apresentadas cumprem o papel de apresentarem caminhos possíveis de interação e usufruto da plataforma construída para este fim. Não se trata de definir caminhos, mas de orientar esperanças. O Museu da Lembrança não se encerra com essas atividades. O Colégio Estadual Evangelina Porto da Motta, por meio de seus estudantes, foi a inspiração para a criação do museu, sendo a experiência piloto que tem guiado os primeiros passos da plataforma. Ao orientar esperanças, o que se almeja é que estudantes possam encontrar neste projeto um espaço seguro de promoção de suas identidades construídas, dia a dia, através das múltiplas narrativas que envolvem a construção do conhecimento, incluindo aí a narrativa de si. Ao transformar em verbo o pensamento, a realidade desses sujeitos é (re)construída, modelada, revisitada. No limite, trata-se da forja da própria história, que é, ao fim e ao cabo, o que importa. É a consciência histórica sendo exercida em seu aspecto mais pragmático. Se isso acontecer, toda esta pesquisa já terá valido a pena, tanto quanto a história terá cumprido o seu papel. Eis a esperança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exercer o magistério tem sido um desafio para professoras e professores que respondem não (apenas) a um chamado vocacional e profissional, mas à jornada cotidiana de vivência e sobrevivência em um país profundamente marcado por injustiças, desigualdades, abismos sociais, condições históricas que atentam contra o sistema educacional brasileiro como um todo. Ao refletir sobre a atividade docente, o/a profissional do magistério não apenas atua diretamente na contramão do quadro de mazelas que se somam umas às outras no dia a dia, (trans)formando as vidas de alunas e alunos, mas acaba por (trans)formar a sua própria vida, resistindo contra o sucateamento crescente da educação ou sublimando as péssimas condições de trabalho em que está inserido/a.

Esta pesquisa não está alheia a todo aquele processo e não deve ignorar o quadro grave em que se encontra mergulhado o país, em especial no ano de 2016. Ao pensar os fundamentos teóricos, as orientações metodológicas, o desenvolvimento do trabalho propriamente dito e a idealização de um produto final, este estudo almejou colaborar com a promoção da educação do país, referenciando-lhe a partir dos paradigmas da inclusividade, do altruísmo, da empatia e da dignidade humana. Esta pesquisa tomou emprestado dos estudos históricos a força e a energia necessárias, através dos subsídios teóricos e metodológicos que eles podem oferecer, para construir pontes em direção a um futuro mais justo para todas e todos, o que inclui – necessariamente – o direito a uma educação de qualidade.

Um desses subsídios foi construído por meio dos debates teóricos sobre o pensamento histórico e sua cientificidade. Esta discussão deu corpo e conteúdo ao primeiro capítulo dessa dissertação. O debate se sustentou em três pilares de reconhecida importância no campo da ciência histórica. Em Reinhart Koselleck, dois conceitos proficualemente despontaram como pertinentes a esta dissertação: por meio dos “espaços de experiência” e dos “horizontes de expectativa”, foi possível encontrar no autor solidez para pensar as relações temporais para além das cronologias e do próprio currículo estabelecido. Koselleck foi um dos primeiros nomes que ajudaram, nesta investigação, a despertar o interesse pela forma como estudantes percebem a passagem do tempo; e que esta percepção pode ser estudada e pesquisada pela história escolar. Como ele, o francês François Hartog também forneceu contribuições

impagáveis a esta pesquisa. A maior delas, talvez, seja esclarecer como a tensão entre aquelas duas abstrações – espaços de experiência e horizontes de expectativa – se concretizaram no curso da história ao longo dos tempos, resultando em regimes de historicidade que lidaram com o devir e o porvir de maneiras muito distintas, e que evidentemente também produziram diferenças na própria percepção do presente em cada um desses regimes.

Contudo, foi com Jörn Rüsen que o nó derradeiro para que o estudo caminhasse foi desatado. Dele foi a contribuição teórica chave para entender o que era, afinal, a pesquisa que estava em curso. Foi em Rüsen que as possibilidades da narrativa histórica se apresentaram à pesquisa, e com ela um campo de estudos frutífero e promissor, capaz de dialogar com a atividade docente de uma forma muito particular e profunda. Tratava-se da possibilidade de pensar a ciência histórica através da sala de aula, perspectiva que, honestamente, encontrava-se desacreditada. É bem verdade que este campo de pesquisa já havia sido semeado por Paul Ricoeur, e isto é relevante. Esta dissertação reconhece a profunda relação existente entre as concepções de narrativa existentes em Ricoeur e a constituição de sentido da narrativa histórica em Rüsen. Reconhece também que esta conexão pode ser examinada com mais dedicação, com vistas a encontrar pontes teóricas que possibilitem um estudo mais denso sobre a narrativa no ensino de história. É uma lacuna que se admite existir na experiência desta dissertação, mas uma lacuna que aponta para o horizonte da pesquisa, parafraseando Koselleck. Como quem calça dois sapatos e só veste uma das meias, uma pesquisa sobre narrativas não é plena sem a profundidade de Ricoeur, mas isto não a impede de caminhar; a vontade de voltar e vestir a outra meia é equivalente ao desejo angustiante de futuramente trazer o teórico com mais propriedade para a investigação.

Com apenas uma das “meias” – ou com “meias” diferentes – foi possível enveredar pelos caminhos da constituição de sentido da narrativa histórica através da percepção das contingências no tempo, de sua interpretação por meio das narrativas, da orientação temporal resultante da interpretação e do agir na vida prática ou, em melhor tradução, na práxis da vida. O conceito de consciência histórica, em Rüsen, revelou-se fundamental para estudar como alunas e alunos se orientavam no tempo e, com atenção especial, no tempo presente. E ao trazer outros nomes que se dedicaram a pensar a relação entre história e educação, aquele conceito ganhou um sentido mais rico e alinhado com a realidade escolar. Os mais clássicos, como Chervel e Chevallard, foram referenciados como pensadores importantes das

interseções entre os saberes acadêmicos e escolares. Porém, para fazer jus a uma investigação que dialogasse mais de perto com a realidade brasileira, foi igualmente válido trazer à baila, entre outras, as pesquisas de Ana Maria Monteiro e Carmen Gabriel. A primeira, destacando-se pela pesquisa em relação à particularidade da rotina da escola, do saber escolar, do ofício em sala de aula; a segunda, em diálogo enriquecedor com Ricoeur, por trazer luz à tensão existente entre a chamada história acadêmica e a história escolar, uma tensão histórica que pode ser aliviada a partir do conceito de narrativa.

Outra fonte de alívio encontrada para a tensão expressa por aquele binarismo historiográfico foi a história pública, e essa dissertação optou por se amparar nos pressupostos sustentados por ela. Considerando-se a perspectiva da dimensão pública da história, revelou-se a possibilidade de se aprender sobre o passado de formas outras que não necessariamente a acadêmica ou a escolar. E com ela, a compreensão de que o trabalho docente em história pode explorar essas outras fontes do saber, entre as quais, a memória familiar, celeiro de conhecimento sobre o passado das/os alunas/os e de suas comunidades.

Surgiu, desta forma, a ideia de conhecer, coletar e divulgar esses saberes sobre o passado que raramente encontram espaço nos espaços de privilégio dos livros didáticos. E por que fazê-lo? O que poderia diferenciar o trabalho com as memórias dos alunos e das alunas, seus familiares e conhecidos, do trabalho com os diários de Dom Pedro II ou os relatos dos operários ingleses na época da Revolução Industrial? Trabalhar com memórias estudantis e de atores sociais que estão ao seu redor traz a história, enquanto disciplina – essa gigante que dá conta (será?) de explicar o mundo inteiro – até o sujeito para quem o mundo, muitas vezes, é tão somente o bairro onde nasceu. Foi pensando na possibilidade de aprender e ensinar sobre o tempo por meio dessas narrativas é que nasceu a proposta de unir e compartilhar essas histórias, socializando experiências e promovendo reconhecimentos, pertencimentos e identidades. Fecundada a ideia, iniciou-se a gestação do *Museu da Lembrança*.

O Museu da Lembrança é o produto que foi pensado para dar concretude às discussões teóricas que deram forma ao primeiro capítulo desta dissertação de mestrado. Os outros dois capítulos nasceram da necessidade de refletir sobre a possibilidade de trabalhar com narrativas em sala de aula. Em teoria, funcionava. Na prática da sala de aula, era preciso experimentar. O segundo capítulo abraça esse esforço experimental de sondar as possibilidades de trabalhar com as narrativas históricas em sala de aula. Duas experiências

pedagógicas foram descritas e analisadas. A primeira delas explicou como se deu uma atividade direcionada à pesquisa sobre memórias familiares voltadas para o 6º ano. A pesquisa movimentou a escola, com histórias sendo compartilhadas em roda, seja oralmente, ou por fotografias, ou ainda por escrito. A segunda atividade, um pouco mais amadurecida que a primeira, e bastante influenciada pela Educação Histórica, teve como ponto de partida imagens negativas relacionadas a e difundidas sobre o Islã no senso comum. As/Os estudantes foram provocadas/os a registrar o que conheciam da cultura muçulmana antes e depois da aula de história. A provocação resultou em narrativas que revelaram uma percepção do passado bastante marcada pelas contingências do tempo presente, mas também foram capazes de evidenciar que o conhecimento sobre o tempo é uma ferramenta importante para romper com estigmas e estereótipos sobre uma cultura diferente.

Sim, foi possível. Trabalhar com narrativas no ensino de história não só é possível como é desejável – revelou o segundo capítulo da dissertação. Seu conjunto representa um teste, um exercício experimental que pavimentou o caminho por onde o Museu da Lembrança haveria de passar. O terceiro capítulo se dispôs a dissertar sobre os seus primeiros passos, isto é, sobre como as primeiras informações para compor o acervo do museu foram coletadas, organizadas e trabalhadas na aula de história. O tema proposto alia a intenção de trabalhar com memórias familiares à discussão histórica de um conteúdo curricular que, neste caso, foi a ditadura militar. Mas a que se proporia um museu de lembranças? Reunir, expor e compartilhar lembranças, evidentemente. Neste caso, as lembranças advieram de entrevistas realizadas pelas/os estudantes com seus familiares e conhecidos. O que essas pessoas que viveram na ditadura militar têm a dizer sobre este período? Do que se lembram? Como se posicionam? E que pontes de significado podem ser construídas entre este período histórico e o tempo presente? São perguntas que tangenciaram e orientaram as entrevistas, mas também as narrativas históricas construídas pelas/os próprias/os alunas/os a respeito da ditadura militar. Assim, as lembranças dos/as entrevistados/as ecoaram nas narrativas dos alunos. Foi possível identificar a presença da lembrança na narrativa, mas não de maneira mecânica; antes, filtrada pela capacidade dos/as estudantes significarem sua própria existência no mundo, dando sentido à informação que receberam de seus/suas entrevistados/as e que registraram em seus cadernos. Essas narrativas, tal como as entrevistas, farão parte do acervo do Museu da Lembrança.

Narrar é interpretar o passado e isto não é natural; é uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida, além de merecer ser estudada. A experiência de contar histórias não pode ficar restrita à máxima de que este hábito é coisa (somente) dos nossos avós. Conta-se histórias o tempo inteiro. Hoje, de modo distinto daquele da “época dos avós”, provavelmente. Perceber as novas possibilidades que o tempo presente oferece à narrativa e à memória é um exercício de consciência histórica também. O tipo genético desta consciência é o caminho que permite pensar em como o tempo presente alterou a maneira de narrar histórias, de contar (sobre) o tempo, de aprender história e de dividir lembranças. A proposta é que o Museu da Lembrança seja uma ferramenta alinhada com esses novos caminhos e que possa passar por ele a história na sala de aula. Pretende-se que este produto seja inicialmente uma plataforma digital – um *website* – que disponibilize publicamente a lembrança dos/as alunos/as e dos atores sociais que lhes são próximos. A médio prazo – por que não? – este trabalho poderá ser estendido para um ambiente físico, compondo a estrutura do espaço escolar.

Existe uma função didática aí, porque o museu inauguraria muitas possibilidades, entre as quais, o despertar de uma consciência para uma escrita autoral. Com a plataforma digital, “a *minha* escrita, a *minha* fala e a *minha* voz” estariam representadas – estima-se aqui esperançosamente o contentamento dos/as alunos/as. A desterritorialização do espaço museológico, abrindo-se à rede mundial de computadores, permitiria romper fronteiras e levar cada experiência compartilhada em suas narrativas para o mundo. Representatividade, efetivamente, importa. Mas também importa que este espaço digital oriente o fazer pedagógico, estimulando que essas escritas sejam realizadas com frequência, de modo organizado, se possível com a colaboração de outros/as docentes e, principalmente, que tenham sentido para as/os jovens.

Esta talvez seja a tarefa mais difícil e mais ousada na lida com a juventude: contribuir com a busca de sentido para a vida. Porque existe o perigo da soteriologia educacional – aquela que se dispõe a salvar a juventude da perdição de um mundo caído. Não, não é essa a proposta do Museu da Lembrança, nem das discussões teóricas que precederam sua concepção. Mas é importante evitar a tentação do extremo oposto, aquele para quem a educação está com os dias contados e não há nada o que se possa fazer. Enquanto houver tempo, existirá historiador/a, haverá um/a professor/a de história que se aventure a pensar com

seus alunos e suas alunas sobre ele. Pensar *junto*, não pensar *para*. Essa dissertação foi o resultado da tentativa de buscar *junto* alternativas para que o ensino de história não esmoreça, mas permaneça como símbolo aguerrido de uma educação libertadora, que possibilite a todas/os as/os envolvidas/os ensinar e aprender com o tempo, esse invisível abstrato sobre o qual se assenta a esperança de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- ALBIERI, Sara. “História pública e consciência histórica”. In: ALMEIDA, J. R. e ROVALI, M. G. O. (orgs.) *Introdução à história pública*. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp.19-28
- \_\_\_\_\_; COSTA, W. “Currículo de História, Políticas de Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis”. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211., jan/abr, 2011.
- BOULOS JR, A. *História: sociedade e cidadania*. Edição reformulada, 7º ano. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. Ato Institucional Nº3, de 05 de fevereiro de 1966
- \_\_\_\_\_. Ato Institucional Nº5, de 13 de dezembro de 1968
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo, Contexto, 2014.
- CANTALEJO, Manoel Henrique de Souza. *O município de Duque de Caxias e a ditadura militar: 1964-1985*. Rio de Janeiro, 2008. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social – UFRJ, 2008.
- CARVALHAL, Juliana Pinto. “Maurice Halbwachs e a questão da memória”. In: *Revista Espaço Acadêmico* (edição virtual). Nº56, jan/2006: <http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2016.
- CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares”. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre. Nº2, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Paris: La Pensée sauvage, 1991
- COOPER, Hiraly. O pensamento histórico das crianças. In BARCA, I. (org.) *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: CIED, Universidade do Minho. 2004.
- DAVISON, G. “Paradigms of public history”. In: RICKARD, J.; SPEARRITT, P. (org). *Packaging the past? Public histories*. Parkville. Melbourne University Press, 1991. p.4-15
- DUTRA, Soraia. *Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da história*

*para crianças*. Comunicação no V Encontro Perspectivas do Ensino de História. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da História para crianças. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. In: *Teoria e educação*, Porto Alegre, nº 5, 1992.

FERNANDES, E. M. & MAIA, A. “Grounded Theory”. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. Almeida (orgs.). *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. pp.49-74

GABRIEL, Carmen T. “Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.32, nº64, 2012, pp. 187-210.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007

GONTIJO, Rebeca. “Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão”. In: *Almanack*. Guarulhos, n.08, pp.44-53, 2º semestre 2014.

GRAFTON, Anthony; GROSSMAN, James. “No more Plan B: a very modest proposal for graduate programs in History”. In: *Perspectives on History*, outubro de 2011: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2011/no-more-plan-b>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

GRINBERG, Keila, “Historiadores para que?”. In: *Ciência Hoje online*, 09 de março de 2012: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015

GOODSON, I. F. *Curriculo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Edições Vértice, Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências no tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado. contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro. Editora Contraponto/Editora PUC Rio. 2006.

LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Rio de Janeiro, 2004. (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Rio, 2004.

LIDDINGTON, Jill. “O que é história pública? Os públicos e seus passados.” In: ALMEIDA, J. R. e ROVAI, M. G. O. (orgs.) *Introdução à história pública*. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp. pp.31-50

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. In: *História e Ensino*, Londrina, v.9, p.37-62,2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado) – Departamento de educação - PUC Rio, 2002.

\_\_\_\_\_. “Ensino de história: entre história e memória”. In: AZEVEDO, Patrícia Bastos de. *Pesquisa e prática educativa: os desafios da pesquisa no ensino de história*: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Proj. História*. São Paulo, (10), dez. 1993.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. v.3. Campinas (SP), 1997.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2010.

SCHMIDT, M.A. et. al. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “A temporalidade histórica e os desafios para o ensino-aprendizagem”. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!*. Campinas: Alínea, 2003.

SOUZA JUNIOR, Marcilio e GALVÃO, Ana Maria. “História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, nº3, p.391-408, set/dez.2005

ZAHAVI, Gerald. “Ensinando história pública no século XXI”. In: ALMEIDA, J. R. e ROVAI, M. G. O. (orgs.) *Introdução à história pública*. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp.53-62

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – TABELA 5

#### Representações do Islã (Sondagem inicial)

Aluna(o)	Questão 1	Temas Q1	Questão 2	Temas Q2
Ana	Que eles fazem guerras um com os outros e matavam gente inocente etc	Guerra Terror	Trouxe sim muita coisa que eu não sabia sobre Islamismo por adorei saber que eles tem a própria cultura e que não tem só agente ruim lá, que aprendi muito sobre o Islamismo eles fazem coisas maravilhosas	Aula como ruptura Reconhecimento da diferença
Bianca	Não muita coisa, eu sabia que eles usavam roupas longas, não mostram rosto etc...	Estranhamento de hábitos e costumes	Eu aprendi mais coisas como que eles escreviam ao contrário de nós, que eles adoram a vários Deuses, que eles oram cinco vezes por dia etc.	Aula como ruptura Reconhecimento da diferença
Carolina	Eu não sabia nada sobre isso que aprendi em sala com o Professor. Pensava totalmente diferente, achava que eram todos terroristas e estranhos.	Terror Estranhamento de hábitos e costumes	Sim, me trouxe muitas novidades porque nunca iria saber de nada disso. Nunca tinha ouvido falar em muçulmanos essas coisas. Aprendi vários conhecimentos sobre o Islã nem imaginava que tinha tantas coisas assim.	Aula como ruptura
Davi	Porque eu não sabia de nada sobre o mundo dos muçulmanos	Não reconhecimento do conteúdo	Não porque eu não sei de nada porque eu não conheci nada de diferente	Não reconhecimento do conteúdo
Everaldo	Nada	Não reconhecimento do conteúdo	Como eu não sabia nada eu aprendi algumas coisas como:	Não reconhecimento do conteúdo
Fernanda	Que eles eram terroristas	Terror	Sim. Não, confirmou nada por que eu não sabia disso.	Não reconhecimento do conteúdo
Gisele	Sei que eles são rebeldes também sei que eles	Terror	Trouxe sim eu não sabia tanto sobre o islamismo	Aula como ruptura

	matavam pessoas		mais eu to muito emprecionada com a cultura deles etc	
Helena	Eu sabia que eles vestiam roupão, eu pensava também que eles eram carecas mais eu estava errada, eu pensava que eles eram terroristas	Estranhamento de hábitos e costumes Terror	Eu não sabia varias coisas tipo eu pensava que eles eram terroristas mas eles não são eles só ce defende as vezes mais eles são bãozinhos eles Acreditam em deus, tem alguns que acreditam em mais de um politeísta também tem sobre maome, fala sobre o meca.	Terror Aula como ruptura Reconhecimento da diferença
Iago	Que eles eram muçulmanos e viviam em guerra	Guerra	Sim. Entende muito sobre o árabe a religião e etc.	Aula como ruptura Reconhecimento da diferença
Jorge	Eu sabia sobre maomé, a vestimenta é eles são monoteístas	Reconhecimento da diferença Estranhamento de hábitos e costumes	Sim, algumas coisas.	Não reconhecimento do conteúdo
Kevin	Sobre os atentados terroristas os rostos tampados as mortes nas guerras	Terror Estranhamento de hábitos e costumes	Eu aprendi sobre os terroristas como eles eram arrumados com as roupas e tem barba grande prostituem várias garotas sequestradas	Terror Estranhamento de hábitos e costumes
Lorena	Eles são muitas religiões e muita rigorosas	Estranhamento de hábitos e costumes	Eu aprendi muitas coisas.	Não reconhecimento do conteúdo
Maria	São terroristas, vieram da origem judaica, usam vestimentos longos e usam o rosto tampado e eles adoram ao um Deus único	Reconhecimento da diferença	Sim. Mas não confirmou nada porque eu não sabia. Mas quando o professor explicou eu consegui saber muitas coisas como. Eles adoravam ao Deus Alá, ele faziam jejum e etc. Aprendi muitas coisas.	Reconhecimento da diferença Aula como ruptura
Nilo	Que eles eram muito rígidos nos rituais de fé deles	Reconhecimento da diferença	Eu não sabia quase nada sobre o povo mulçumano, eu aprendi algumas coisas. Roupas, fé, rituais, templos religiosos.	Reconhecimento da diferença Aula como ruptura
Oswaldo	Eu descobri hoje o mundo dos muçulmanos eles são maneiros	Não reconhecimento do conteúdo	Não trouxe nada de novidade, apenas confirmou. Entendi	Não reconhecimento do conteúdo

			tudo.	
Paulo	Que eles eram terroristas e que Aula como rupturaeditavam em um deus só.	Terror Reconhecimento da diferença	Novidade, porque eu só sabia que eles eram terroristas.	Terror Não reconhecimento do conteúdo
Quincas	Que nem todos eram terroristas mas alguns eram do bem.	Terror	A aula me ensina que o livro sagrado era Corão e achei muito interessante, eu aprendi coisas que eu não sabia.	Reconhecimento da diferença Aula como ruptura

APÊNDICE B – TABELA 6  
Desenvolvimento da aprendizagem sobre o Islã

Tema	Antes da aula	Depois da aula
Guerra	2	0
Terror	8	3
Estranhamento de hábitos e costumes	6	1
Não reconhecimento do conteúdo	3	7
Reconhecimento da diferença	4	7
Aula como ruptura	0	9

A numeração é referente à quantidade de vezes que um determinado tema aparece nas respostas do questionário.

APÊNDICE C – TABELA 7  
Lista de fontes contidas em livro didático para utilização em estudo dirigido

Cód	Fonte
P44	Menina lendo o Corão, fotografia recente, s/d?
P45	Mapa de distribuição dos muçulmanos pelo mundo
P46	Mapa da Península Arábica (berço da civilização árabe)
P47	Caravana rumo a Meca (século XIII)
P48	Pintura turca representando Maomé e Gabriel (século XV)
P49	Fiéis orando em volta da Caaba (fotografia recente, s/d)
P50	Crianças muçulmanas estudando o Corão na Malásia e na Tanzânia (fotografia recente, s/d)
P51	Fiéis orando dentro de uma mesquita (fotografia recente, s/d)
P53	Shopping Center em Meca (fotografia recente, 2007)
P54	Para saber mais – Os árabes e a matemática (texto c/ citação, 2007)

A codificação recebida se baseou na página em que está localizada a imagem. Assim, por exemplo, o código P53 se refere à imagem apresentada na página 53 do livro didático.

APÊNDICE D – TABELA 8  
Representações do Islã (sondagem final)

ALUNX	CARTA DO TEMPO PRESENTE	CARTA DO TEMPO PASSADO
Bianca	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XXI</p> <p>Oi, aqui também está tudo bem, aqui a gente oramos (sic) ainda ao redor da Caaba sim, trabalhamos muito ainda, e aqui hoje em dia, Meca é um dos centros mais religiosos do mundo.</p>	<p>Carta de um muçulmano do tempo passado para um muçulmano do século XVI</p> <p>Oi, como está sendo as coisas aí no século XXI? Aqui está bem, a gente trabalhamos (sic) muito. Vocês ainda oram ao redor da Caaba?</p>
Fernanda	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XII</p> <p>Olá, meu amigo, meu nome é: ADILAH. Eu sou um muçulmano. Nossa rotina de vida é igual a do passado. Eu fui em Meca uma vez na vida orar e agradecer. Eu sou monoteísta.</p>	<p>Carta de um muçulmano do século XII para um muçulmano presente</p> <p>Olá, meu amigo, meu nome é: Maomé. Nasci por volta de 570 em uma família humilde da tribo coraixita. Eu também já fui em Meca orar. Eu sou um profeta do Islã.</p>
Gisele	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século VII</p> <p>Olá! Meu nome é Alimac e eu sou um muçulmano. Eu nasci em 570 em uma família humilde da tribo coraixita. Era menino ainda quando ficou (sic) órfão e fui morar com o meu avô no deserto, entre os beduínos.</p>	<p>Carta de um muçulmano do século VII para um muçulmano do tempo presente</p> <p>Olá! Meu nome é Araiad. Eu sou muçulmano e eu nasci na cidade de Meca. E eu costumo fazer todas as minhas coisas bem na hora.</p>
Helena	<p>Carta de um muçulmano do presente para um muçulmano do século VII</p> <p>Será que aí vocês usam a mesma roupa que a gente usa? Será que são os mesmos costumes, as mesmas comidas? Será que estamos nas mesmas casas que vocês moravam?</p>	<p>Carta do século VII para o muçulmano do tempo presente</p> <p>Sim, são as mesmas roupas, são as mesmas comidas, os mesmos costumes, e claro que vocês estão morando em minha casa porque construímos pra vocês herdarem.</p>
Jorge	<p>Data: 10/12/2020 Destinatário: Rabhychi / Séc.VII Enviado de: Gaya</p>	<p>Data: XV/X/700 Destinatário: Gaya Enviado de: Rabhychi</p>

	<p>Halô, Rabhichi. Eu sou do século XXI. Eu sei que você não acreditará que eu sou do futuro, eu agora falarei como cura várias doenças como lepra e câncer. Também como nosso tempo está em guerra e também como existe estereótipo, mano(?).</p>	<p>Olá, Gaya. Eu estou em Meca, em uma retirada espiritual e também estou jejuando e aproveitando. Maomé está junto comigo.</p> <p>[Maomé] Olá, Gaya. Que Alá te proteja e acabe com essa guerra.</p>
Maria	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século 15</p> <p>Olá, meu nome é RADJA. Eu queria saber um pouco da sua vida como um muçulmano. Eu também sou um e estou aprendendo agora. E ouvi falar que você é muito experiente nessas coisas. Sou de Meca e tenho 32 anos. Pois é, ainda sou pouco novo, mas nunca é tarde para você virar um. Se você receber esta carta, me encontre na Praça dos Muçulmanos. Por favor, quero muito te conhecer. Um abraço!</p>	<p>Carta de um muçulmano do tempo passado para o presente (séc 20)</p> <p>Mas é claro que eu aceito te conhecer, adoro ensinar sobre meu passatempo para os outros. Minha vida também já foi assim e também comecei novo. Você deve ser um rapaz muito bom. Na minha cidade tudo é simples. Vou gostar de conhecer sua cidade. Estou ansioso para te conhecer! Até logo!!!!</p> <p>Shariman</p>
Nilo	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XII</p> <p>Olá, sou um muçulmano do século XXI. Durante todos esses anos e séculos que se passaram, muita coisa mudou. Fomos perseguidos até a morte e um certo tempo muitos dos nossos morreram e até hoje somos perseguidos. As suas vestimentas são diferentes da nossa, a sua comida é diferente da nossa. Hoje em dia, aqui no futuro, temos máquinas eletrônicas que trabalham para nós e é tudo mais fácil.</p>	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do tempo presente</p> <p>Olá, eu sou do passado! Por aqui não temos as mesmas facilidades que vocês têm por aí. Aqui temos que construir com as próprias mãos para fazermos nossas casas e também nossas roupas e vestimentas. Temos também que trabalhar muito mesmo para termos o pão de cada dia e nos alimentarmos. Nossas vestimentas são bem diferentes da sua, temos tecidos diferentes e modos diferentes de fazer nossas roupas.</p>
Paulo	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XXI</p> <p>Olá! Sim, a gente continua acreditando em um único Deus, mas alguns se distanciaram e viraram terroristas e a cidade se expandiu.</p>	<p>Carta de um muçulmano do século VII para muçulmano do tempo presente</p> <p>Olá! Aqui Maomé nos ensinou uma única crença religiosa: Acreditar em Alá, o único Deus vivo. E aí, continuam acreditando? Como é que tá a cidade?</p>
Quincas	<p>Carta para um muçulmano da época XV</p> <p>Eu estou num lugar que eu não conheço, por favor venha me ajudar. Porque eu estou com fome e com sede, se eu tentar cavar para achar água, mas isto pode me afetar, e também eu posso andar até achar alguém mas também pode me afetar. Tá, obrigado.</p>	<p>Carta para o muçulmano da época XXI</p> <p>Eu estou indo para aí. Não saia daí senão você pode se perder, tá? Tenta engolir o cuspe para sua boca não ficar seca, tá? Se você ficar parado, você vai se afetar em pouquinho em pouquinho, então tchau.</p>

Aluna 10	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XXI</p> <p>Você é um muçulmano do século presente. Somos bem parecidos. Fiquei admirado com suas roupas e acessórios. Temos uma diferença, nossas roupas são totalmente diferentes. Todos nós oramos em volta da Caaba. Você sabia que Meca se tornou capital da região muçulmana?</p>	<p>Carta de um muçulmano do tempo passado do século XV</p> <p>Olá, muçulmano. Fiquei realmente muito ansioso para te encontrar, para saber como você vive em Meca. E também poder conhecer mais sobre esse novo século que vocês vivem nos dias de hoje. E a cidade, né, que é o principal centro religioso.</p>
Aluno 11	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XV</p> <p>[desenho] Oi, tudo bem com você?</p>	<p>Carta de um muçulmano do tempo passado para um muçulmano do século XV</p> <p>[desenho] Tudo sim. Como era a sua época, hein?</p>
Aluno 12	<p>Carta de um muçulmano para o muçulmano do século XV</p> <p>[desenho] Podemos não ser tão religiosos, mas matamos quando precisamos.</p>	<p>Carta de um muçulmano para o muçulmano do século XVI</p> <p>[desenho] Na nossa época éramos mais religiosos e não matávamos tanto!</p>
Aluna 13	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século ?</p> <p>Há pouco tempo um muçulmano do século 1891, de um muçulmano do tempo presente, ele dizia que no futuro ia acontecer uma coisa ruim e outra coisa boa com ele. Mas para ele não ficar afobado que ele ia ter uma surpresa no futuro. O muçulmano do presente mandou essa carta para ele.</p>	<p>Carta do passado para o presente.</p> <p>Um muçulmano do século 1891 mandou uma carta para o futuro dizendo que essa carta dizendo para ele ter cuidado que ia acontecer uma coisa ruim com ele. Mas o muçulmano desconfiou porque a carta é do século passado, mas porque o muçulmano do século passado mandou essa carta dizendo para o muçulmano para ele ter cuidado.</p>
Aluna 14	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século VII</p> <p>Olá, meu caro amigo, o meu nome é Aladim. Sou muçulmano. Moro em Meca e vou falar um pouco da minha vida em Meca. Meca é um principal centro religioso da Arábia. Agora eu quero que você fale da sua vida. Me mande uma carta.</p>	<p>Uma carta do século VII para um muçulmano do tempo presente</p> <p>Olá, Aladim, o meu nome é Morramed. Já morei e trabalhei em Meca e a minha vida foi assim: nasci em 570 em uma família humilde. Eu era um menino órfão e fui morar com a avó no deserto.</p>
Aluno 15	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século XV</p> <p>---</p>	<p>Carta de um muçulmano do século XXI para um muçulmano do tempo presente</p> <p>---</p>
Aluna 16	<p>Carta de um muçulmano do século XV para um muçulmano do tempo passado</p> <p>Olá, aqui no séc XV não mudou muito. A</p>	<p>Carta de um muçulmano do século VII para um muçulmano do tempo presente</p> <p>Olá, aqui no século VII Meca é o principal</p>

	<p>gente aqui acredita em um Deus só, o Alá. O Maomé achou o anjo Gabriel. Aqui tem uma multidão de peregrinos que iam a Meca adorar os deuses de seu templo. Maomé então decidiu-se se mudar de Meca para Yatreb porque passaram a perseguir.</p>	<p>centro religioso da Arábia. Todos os anos durante alguns meses, ir a Meca orar, pedir e agradecer as preces. E aí, continua assim?</p>
Aluna 17	<p>Carta de um muçulmano do tempo presente para um muçulmano do século VII</p> <p>Vocês usam turbantes, túnicas, igual a gente? Oram 5 vezes ao dia? Ou só uma vez? Como é aí, as casas daí? Tem como tirar foto para mandar para a gente? Me diz como é em mínimos detalhes.</p>	<p>Sim. Usamos turbantes e túnicas. Oramos 5 vezes ao dia. As casas aqui são pequenas, feitas de barro e argila. Não sei nem o que é foto. Depois eu escrevo mais porque está na hora da minha oração.</p>
Aluno 18	<p>Olá, eu sou um muçulmano do século XV (15). Eu sou do presente e vim para lhe enviar uma carta do passado para que você possa ler e compreender as coisas que deve fazer.</p>	<p>Eu sou um muçulmano do presente e você do século XX. E trouxe uma carta do passado para você saber o que aconteceu no passado e quem a deixou para você.</p>
Aluno 19	<p>Olá, eu sou do século XXI e meu nome é Morrahmed, e como somos ou podemos ser amigos, quero que você venha nos ajudar a escravizar os outros e que também mandem reforços.</p> <p>2015 Morrahmed Marrocos</p>	<p>Não posso e não quero. Sofremos isso e sabemos como é. Você se sente inseguro e pensa que você nasceu para ser um escravo. Por favor, esqueça isso e viva sua vida em paz.</p> <p>1401 Alá Meca</p>

Os alunos listados acima possuem nomes fictícios. Os nomes que aparecem podem ser comparados com a tabela anterior (TABELA 7). Nos casos em que não foi possível encontrar correspondência entre as tabelas, preferiu-se identificar os alunos apenas por números. A não correspondência se deveu, entre outros fatores, à entrega anônima de trabalhos ou a problemas de frequência de alunos, não podendo ser acompanhada fidedignamente a continuidade de seu desenvolvimento individual.

## APÊNDICE E – Estudo dirigido



COLÉGIO ESTADUAL EVANGELINA PORTO DA MOTTA  
ATIVIDADE DE RECUPERAÇÃO PARALELA DE HISTÓRIA  
7º ANO – TURMA: \_\_\_\_\_  
PROF. LEANDRO  
ALUNX: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_  
ALUNX: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

### Parte I – Estudo dirigido

- 1 – Onde e quando surgiu o Islã? Local: \_\_\_\_\_ Século: \_\_\_\_\_
- 2 – Qual o nome do principal profeta do Islã? \_\_\_\_\_
- 3 – Em que ano do calendário cristão é considerado o ano 1 do calendário muçulmano? \_\_\_\_\_
- 4 – O que aconteceu nesse ano de tão importante para os muçulmanos? \_\_\_\_\_
- 5 – Qual o nome da cidade mais importante e sagrada para os muçulmanos? \_\_\_\_\_

### Parte II – Trabalhando com fontes

6 – Preencha a ficha abaixo com os dados referentes às fontes históricas do seu livro didático a respeito dos muçulmanos (pág. 44 até 59)

#### Fontes representando os muçulmanos do passado (século IX – século XV):

Fonte 1: ( ) Imagem ( ) Texto ( ) Mapa Página: \_\_\_\_\_  
Descreva resumidamente o que a fonte representa: \_\_\_\_\_  
Quando esta fonte foi criada? Ano ou século: \_\_\_\_\_  
Que período da história está sendo representado na fonte? Ano ou século: \_\_\_\_\_

Fonte 2: ( ) Imagem ( ) Texto ( ) Mapa Página: \_\_\_\_\_  
Descreva resumidamente o que a fonte representa: \_\_\_\_\_  
Quando esta fonte foi criada? Ano ou século: \_\_\_\_\_  
Que período da história está sendo representado na fonte? Ano ou século: \_\_\_\_\_

#### Fontes representando os muçulmanos do tempo presente (século XX – XXI):

Fonte 3: ( ) Imagem ( ) Texto ( ) Mapa Página: \_\_\_\_\_  
Descreva resumidamente o que a fonte representa: \_\_\_\_\_  
Quando esta fonte foi criada? Ano ou século: \_\_\_\_\_  
Que período da história está sendo representado na fonte? Ano ou século: \_\_\_\_\_

Fonte 4: ( ) Imagem ( ) Texto ( ) Mapa Página: \_\_\_\_\_  
Descreva resumidamente o que a fonte representa: \_\_\_\_\_  
Quando esta fonte foi criada? Ano ou século: \_\_\_\_\_  
Que período da história está sendo representado na fonte? Ano ou século: \_\_\_\_\_

7 – Agora vamos comparar as fontes preenchendo a tabela:

	Fontes 1 e 2 (passado)	Fontes 3 e 4 (presente)
Regiões ocupadas pelos muçulmanos no mundo		
Crenças religiosas		
Hábitos e costumes (vestimentas, alimentação, práticas culturais etc)		
Diferenças em relação ao meu estilo de vida		
Semelhanças em relação ao meu estilo de vida		

### Parte III – Compreensão do tempo histórico

8 – Vamos imaginar uma situação absurda? Imagine que um ET conseguiu criar uma máquina do tempo e “raptou” dos/duas muçulmanos(as), um do passado (fontes 1 e 2) e outro do presente (fontes 3 e 4) e os (as) levou para um planeta distante. Tirando o desespero de ser raptado por um ET e o sequestro interplanetário, vamos pensar em algumas questões. Como seria o encontro entre esses dois sujeitos? O que eles observariam um no outro? Será que eles se achariam parecidos? Será que eles se chocariam? Vocês acham que eles iam querer aprender com o outro ou ensinar algo para o outro? Pense nessas questões e crie um diálogo no verso da folha. Desenhe os/as dois/duas personagens e escreva o que eles(as) falam um(a) para o(a) outro(a).

## ANEXOS

### ANEXO A - Imagens de representações do universo fantástico.

FIGURA 13 – Desenho de estudante

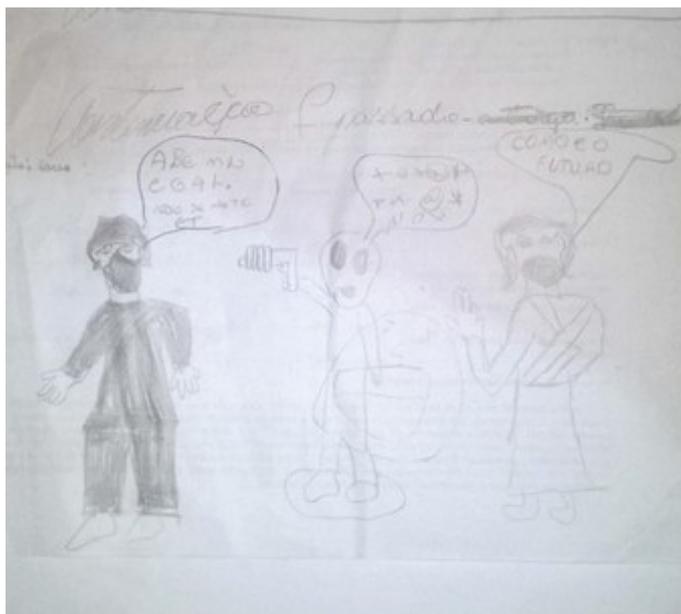


FIGURA 14 - Desenho de estudante



As figuras 13 e 14 foram produzidas ao final do estudo dirigido. O objetivo foi utilizar uma situação hipotética, fruto do universo fantástico, para unir sujeitos de temporalidades distintas. As narrativas sobre o encontro dos sujeitos foram substituídas, em algumas situações, pela representação dos elementos fantasiosos, como naves espaciais e seres extraterrestres.

### Figura 13

[Muçulmano do passado] Como é o futuro?

[Muçulmano do presente] Ah, bem legal.

[Extraterrestre] \*\*\*

[Muçulmano do presente] Não se mete, ET!

### Figura 14

[Muçulmano do presente] Bora pro presente, não fica aí não, no passado!

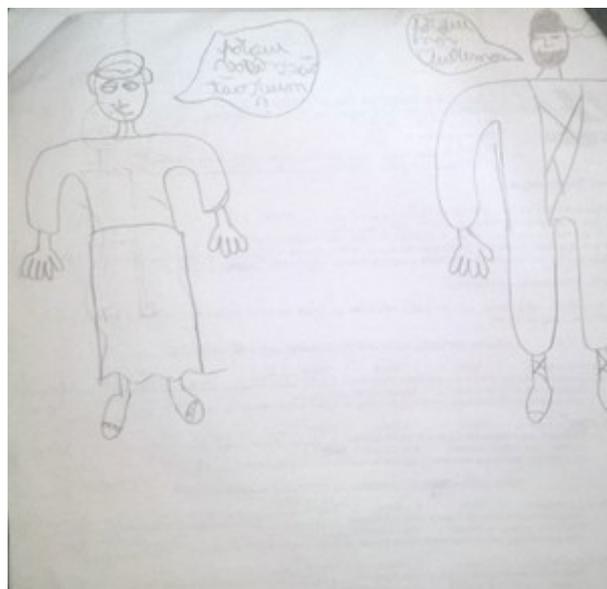
[Muçulmano do passado] Bora, não quero ficar nesse passado aqui, nem shopping tem!

ANEXO B – Imagens de representações associadas à guerra e/ou ao terror

FIGURA 15 – Desenho de estudante



FIGURA 16 – Desenho de estudante



As figuras 15 e 16 também foram produzidas ao final do estudo dirigido. Elas evidenciam que a questão da guerra e do terror ainda é um ponto a ser discutido ao se falar de

representatividade de sociedades muçulmanas. Na figura 15 é possível perceber o esforço do desenho em apresentar passado e presente como épocas distintas, o que não deixa de representar um avanço na consciência histórica. A aprendizagem histórica requer um esforço contínuo de professores e alunos para superar narrativas difundidas no senso comum.

Figura 15

[Muçulmano do passado] No meu tempo não tinha essas brigas e guerras.  
[Muçulmano do presente] E no meu tempo ninguém usa mais essas roupas.

Figura 16

[Muçulmano do (passado?)] Por que vocês são tão ruins?  
[Muçulmano do (presente?)] Porque nós queremos.

ANEXO C – Imagens de representações associadas à empatia histórica

FIGURA 17 – Desenho de estudante

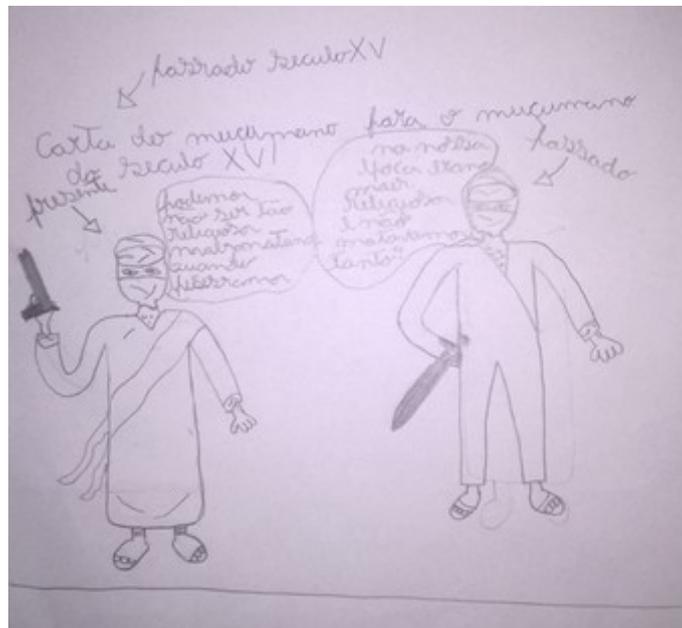
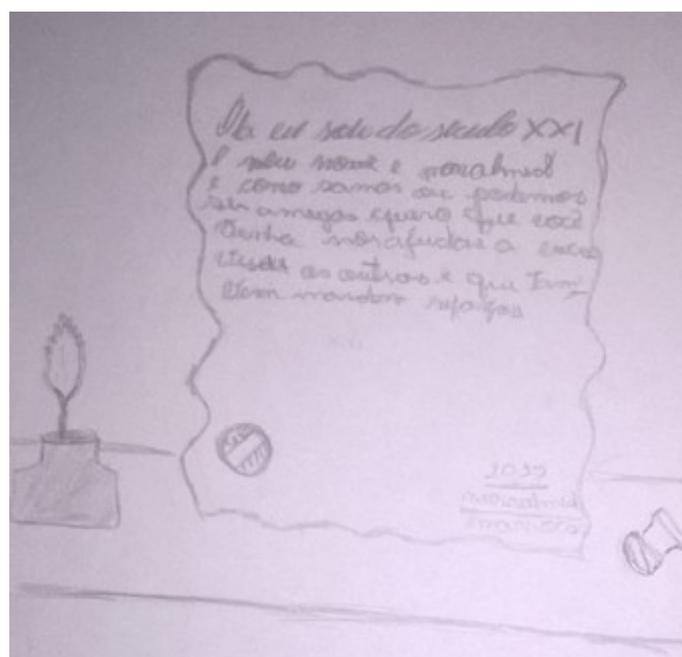


FIGURA 18 – Desenho de estudante



As figuras 17 e 18 foram produzidas através da atividade de produção de correspondências entre sujeitos de épocas distintas. O tema do terror ainda está presente, como pode ser percebido. Mas, para além, o que chama atenção é a representação das diferenças temporais, ainda que sob a égide da guerra. Na figura 17, o aluno utiliza elementos de guerra para criar identidade entre os muçulmanos representados. A diferença entre os tempos, segundo a visão do estudante, é marcada por uma maior religiosidade em épocas passadas e por uma maior beligerância no tempo presente. Além disso, as indumentárias são distintas: a guerra no tempo presente é feita com armas de fogo, enquanto no passado os combates se davam através das espadas. A figura 18 é um clássico da representação de narrativa exemplar, mas o destaque para o desenho está na representação da carta propriamente dita, e não dos sujeitos. Ao ser questionado por que não estava desenhando os sujeitos muçulmanos, o aluno respondeu que preferiu apostar em desenhar o modelo de carta (escrita a bico de pena) porque, segundo ele, os muçulmanos do passado não conheciam a tipografia contemporânea e, portanto, não compreenderiam as correspondências.

#### Figura 17

[Muçulmano do passado] Na nossa época éramos mais religiosos e não matávamos tanto.

[Muçulmano do presente] Podemos não ser tão religiosos, mas matamos quando precisamos.

#### Figura 18

[Muçulmano do presente] Olá, eu sou do século XXI! O meu nome é Morrahmed e como somos ou podemos ser amigos quero que você venha nos ajudar a escravizar os outros e que também mandem reforços.

2015, Morrahmed, Marrocos.

ANEXO D – Imagens de livro didático utilizadas como fontes

FIGURA 19 – Ilustração de Al-Hariri

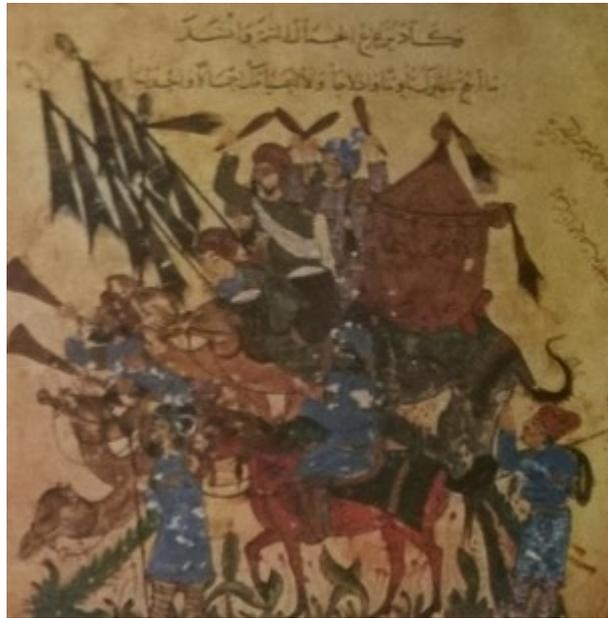


FIGURA 20 – Maomé e o anjo Gabriel



FIGURA 21 – Caaba



FIGURA 22 – Shopping center no Oriente Médio



Figura 19 - Al-Hariri, c. 1240. Biblioteca Nacional, Paris. [P47]

Figura 20 - Escola turca. Séc. XV. Guache sobre papel. Museu Topkaki, Istambul.

[P48]

Figura 21 - Roslan Rahman/AFP/Otherimages. [P49]

Figura 22 - Ali Jarekji/Reuters/Latinstock. [P53]

## ANEXO E – Entrevistas sobre a ditadura militar

### TURMA 3001

#### ENTREVISTA E01

Aluno: S.C.A.

Aluno: B.S.O.

Relato de S.C.M.R., que nasceu em 15 de setembro de 1966, que viveu e ainda vive em Duque de Caxias, melhor dizendo, bairro Doutor Laureano. E que passou um pouco de sua experiência em seu relato.

Inicialmente o que marcou sua vida naquela época foi a dificuldade de comprar alimentos, onde se tinha que madrugar para ficar numa fila para comprar alimentos, sendo que cada família só tinha direito a 5 kg, fora quando tinha quebra-quebra onde a confusão e o desespero era certo. Fora a lei da vagabundagem, onde não se podia praticar esporte sem documentação, como identidade, fora o toque de recolher que acontecia, onde não se podia estar na rua depois das 22h, caso contrário seria enquadrado sob a mesma lei.

E com isso podemos ver como era um pouco da ditadura militar em Duque de Caxias, também foi relatado que era difícil se ver bandidos, roubos etc, o poder de defesa do estado era mais respeitado pela sociedade, e que o prefeito era indicado pelo poder máximo do estado. Fiz uma pergunta a ele, se ele queria que aquela época voltasse, ele disse que não. Hoje este homem mora no bairro Copacabana, Rua Prefeito Braulino Matos Reis, n.4049, e tem uma oficina de bicicleta em seu próprio domicílio. É conhecido como Cosminho.

#### ENTREVISTA E02

Aluna: A.D.

Aluna: S.O.

Entrevistada: M.E., 84 anos (avó)

Viveu no tempo da ditadura, era apenas uma dona de casa casada com um soldado da Marinha, relatou que na época tudo era organizado de forma capciosa, tudo era regado ao poder, os alimentos, roupas etc tinham limites para serem comprados, não podia levar mais de 5kg de alimento por pessoa, tinha uma lei que impossibilitava a prática do esporte, e caso desobedecesse uma dessas leis era espancado e preso. Havia toque de recolher e caso você fosse maior de idade e não tivesse a carteira de trabalho assinada apanhava e era tratado como vagabundo. Não tinha nenhum tipo de “liberdade de expressão”, tudo tinha que ser do jeito de acordo com o que era liberado, caso contrário poderia até ser morto.

Mas por outro lado havia mais organização, mais segurança, não tinha roubo ou tráfico, a polícia, entre outros, eram acatados e respeitados, e grandes obras tiveram início nesse época, como a Ponte Rio Niterói e grandes hidrelétricas. “Tenho 84 anos bem vividos e sinto saudade da ditadura militar, não existia corrupção, não existia PCC, podia-se andar na rua tranquilamente, pois a ROTA sempre estava lá para nos proteger”.

Com a análise desse relato pude observar que mesmo com tantas privações e proibições ainda assim o país era mais organizado e seguro, que mesmo as pessoas passando

por tantas coisas ainda assim para elas era muito melhor do que hoje em dia. Algumas pessoas ainda clamam pela ditadura.

#### ENTREVISTA E03

Aluna: M.R.

Aluno: J.C.

Entrevistado: J.C.O. (pai da M.R.)

Sinto-lhe informar, mas nenhuma das pessoas que eu entrevistei quis colaborar com o assunto. No entanto, J.C.O., vulgo meu pai, deixou escapar falas.

Eu não sou a favor da ditadura, não. Naquela época não havia tanta bandidagem, os próprios bandidos se excluíaam, falavam pra não ficar andando com eles. Que os bandidos chegavam a ficar jogando pedra na casa para ver se tinha alguém em casa. Hoje em dia não se sabe quem é bandido e quem é honesto. Antes certa hora tinha que se recolher dentro de suas casas, que o povo respeitava mais uns aos outros. Segundo ele, a ditadura não afetou a sua vida, pois ele sempre foi trabalhador. A ditadura foi uma época não muito boa do Brasil, mas naquela época não era tão perturbado quanto é hoje, não havia tanta bandidagem. Porém, ele é contra o regime militar.

#### ENTREVISTA E04

Aluna: C.

Aluna: T.A.

Entrevistado: M.M.

Camila: Que imagens marcaram sua memória durante a ditadura militar?

Maurício Mendes: Simplesmente jogavam na viatura e levavam sabe-se lá para onde. Não havia controle externo como ouvidoria e nem pensar em ir na corregedoria reclamar.

Camila: Você gostaria de ter voltado naquela época?

Maurício Mendes: Não.

Camila: Por que?

Maurício Mendes: Foram muitas violências com moradores inocentes e muitos preconceitos.

Camila: Mas deu pro senhor viver bastante essa época?

Maurício Mendes: Sim, eu vivi um tempo bom.

Camila: Seu Maurício, muito obrigada.

#### TURMA 3002

#### ENTREVISTA E05

Aluna: A.R.

Entrevistada: A. (avó)

1) Você tem consciência do regime militar?

R: Sim, foi uma época muito triste, apesar de eu ter chegado na cidade próximo ao fim da ditadura, eu morava na roça.

2) Você se envolveu?

R: Não.

3) Você é contra ou a favor?

R: Contra, como já disse, foi uma época de sofrimento.

4) Que informações você tem desse período?

R: Me lembro que as pessoas não podiam andar sem documento na rua. Meu marido era preso várias vezes quando voltava do trabalho. As pessoas não podiam falar o que pensava, pois tinha alguma punição.

#### ENTREVISTA E06

Aluno: J.P.

Entrevistada: M.H.

Idade: 56 anos

Trabalho: Cozinheira de escola

[Sobre a vivência da experiência da ditadura]

Entrevistada: Eu não sei nada sobre a ditadura, só ouvi falar, mas sei lá, quem deve saber disso, meu filho, é a minha filha, ela vive estudando sobre isso, mas eu não ligo pra essas coisas, não.

[Sobre consciência deste período]

Entrevistada: Eu sei o que é mas eu não vivi, e não vou falar sobre isso não, próxima pergunta, filho.

[Sobre o envolvimento]

Entrevistada: É claro que não, que palhaçada.

[Sobre ser contra ou a favor]

Ah, pensando bem, filho, eu seria a favor, porque tem tanta coisa ruim hoje em dia no mundo. (A sua colega de cozinha olhou para a cara dela com uma cara que não gostou, mas ela deixou quieto)

[Sobre informações desse período]

Entrevistada: Eu não trago nada desse período, nem uma informação, nem ligava pra isso, só ouvia falar mas nem ligava, filho, como eu já falei, quem sabe sobre isso, essas coisas, é a minha filha.

#### ENTREVISTA E07

Aluna: K.D.

Aluna: P.

Entrevistada: A.M., 61 anos

[Sobre consciência deste período]

Mais ou menos, pois era nova. Mas a família carregou rastros do regime militar, o que possibilitou lembrar de certas coisas.

[Sobre o envolvimento]

Não se envolveu, porque além de ter sido muito nova, era muito presa (sem liberdade).

[Sobre ser contra ou a favor]

Ela é contra, porque viu vários familiares morrendo por conta disso.

[Sobre informações desse período]

A frieza e a rigurosidade das pessoas, o horário de recolher, como se fosse “lei”.

#### ENTREVISTA E08

Aluna: G.T.

Entrevistada: M.C., avó, (65 anos)

[Sobre consciência deste período]

Não.

[Sobre o envolvimento]

Não se envolveu por ser nova.

[Sobre ser contra ou a favor]

Apesar de não se envolver e não ter a consciência abrangente do regime militar, ela diz ser contra.

[Sobre informações desse período]

Ela não se lembra do acontecimento na época por ser nova

#### ENTREVISTA E09

Aluna: T.O.

Entrevistada: M.D., 1940

[Sobre a experiência da ditadura]

Ela não sabe muita coisa da ditadura militar

[Sobre consciência deste período]

Mais ou menos.

[Sobre o envolvimento]

Não, ela começou a trabalhar há pouco tempo nas eleições.

[Sobre ser contra ou a favor]

Contra. Ela falou que ninguém tinha direito de nada. Naquela época era muito difícil.

[Sobre informações desse período]

Traz a informação que naquela época pessoas analfabetas não votavam, hoje em dia já votam.

#### ENTREVISTA E10

Aluna: M.M.

Entrevistado: O avô.

[Sobre consciência deste período]

Sim, pra ele foi um tempo muito ruim, as pessoas não tinham direitos.

[Sobre o envolvimento]

Não.

[Sobre ser contra ou a favor]

Contra.

[Sobre informações desse período]

Era um tempo difícil, onde as pessoas tinham que fazer tudo do jeito dos militares sem questionar, porque se questionasse haveria punições.

#### ENTREVISTA E11

Aluna: P.S.

Entrevistada: M.J., 85 anos

[Sobre consciência deste período]

Sim

[Sobre o envolvimento]

Não, pois ela relata que as pessoas nas quais mais se envolveram foram jovens e pessoas que cursavam em alguma faculdade ou que morava mais pro centro do Rio.

[Sobre ser contra ou a favor]

Contra, ela relata ser contra pela falta de democracia.

[Sobre informações desse período]

Ela diz que por não se envolver, ela não lembra de muito o que ocorreu. Ela diz: “Por mais que o militarismo estivesse presente e governando, ele não estava muito de cara comigo”. E é por isso que sou contra, quero um governo no qual eu possa opinar.

## ANEXO F – Narrativas estudantis

### TURMA 3001

#### ALUNA A01

A ditadura militar marcou muito o Brasil. Tempos atrás as pessoas eram torturadas e tinham muitos assassinatos. Essas foram as marcas mais violentas do período. Os direitos humanos eram apenas um sonho. Tinham até um manual de como os militares deveriam torturar. Para as pessoas confessarem, usavam todos os métodos, como choques, afogamentos e sufocamentos. Não havia direitos humanos porque eles não prosperavam. As restrições que tinham naquela época reduziram os direitos do cidadão atuar na esfera pública e empobreceram a circulação de ideias no país. Sem os direitos humanos, as torturas contra os opositores ao regime prosperaram. As pessoas passaram a protestar, criando músicas para protestar [contra] a ditadura militar. Alguns cantores compunham músicas com forte teor político e social. Hoje tudo é diferente, graças a esses protestos. Acabou muita coisa que aconteceu no passado na época da ditadura militar.

#### ALUNO A02

Há diversas diferenças sobre a ditadura e os tempos de hoje, uma delas é a democracia. Durante a ditadura, ocorreu muitas mortes, muitas tragédias, os militares abusavam do poder deles, eles agrediam o povo, trabalhadores e tudo mais. O governo da ditadura e o governo de hoje são meio que diferentes. Pelo que parece, o governo de hoje em dia tem muito mais corrupção, muito mais roubo, e hoje o Brasil está passando por uma crise por esse motivo, e para piorar o dólar está acima de R\$4,00, aí tudo está aumentando, tudo em cima da corrupção desse governo. Por exemplo, a “Lava-Jato”. É um absurdo, fora do normal, os caras roubam bilhões e depois sai como se não tivesse acontecido nada, e na época da ditadura eu creio que o governo não era assim.

#### ALUNA A03

A ditadura militar foi um marco na história do Brasil. O regime militar foi um período muito obscuro para o povo brasileiro. A população tinha seus direitos oprimidos, eram torturados em busca de falsas verdades, músicas eram censuradas. Tudo começou em 1964 com o golpe civil-militar, apoiados pelos EUA e a sociedade brasileira (classes médias e setores conservadores). Havia muita repressão, atos institucionais e a bendita Lei de Segurança Nacional. O Brasil sofreu por muitos anos com isso, porém como o tempo o povo foi se revoltando, não só a população brasileira como também outros países que não concordavam. Com o tempo os militares foram liberando as coisas, não porque o resto do povo queria, mas porque eles queriam. Foi tudo no tempo deles. Nos dias de hoje a ditadura militar está apenas na história e na memória das pessoas que viveram naquela época. Hoje em dia, ainda se vê alguns loucos que querem a volta da ditadura, mas isso porque não estavam lá. Nos dias de hoje vive-se melhor, com os nossos “direitos”, “sem a tortura”, somos “livres”, hoje em dia podemos lutar pelo que acreditamos.

#### ALUNA A04

Hoje em dia não tem mais a ditadura de anos atrás, agora todo cidadão tem o direito de votar em quem vai mudar cada vez mais o país pra melhor. Não tem mais guerras violentas onde os soldados morriam e o país tinha aquela aparência de campo de guerra. Os soldados eram obrigados a participar da guerra e os moradores se refugiavam em porões para não serem alvo da violência que ficava nas ruas. Nos dias de hoje só resta as lembranças da infância dentro de conflitos e da guerra. Tinham também as torturas e a obrigação de viver por anos nessa situação. A ditadura militar na cabeça de muitas pessoas que viveram em outra década ainda causa medo e desconfiança e querem para o próximo um lugar melhor para se viver sem guerra e terem um futuro melhor, e para viver sem marcas do que foi a ditadura militar.

#### ALUNO A05

Há 51 anos atrás no Brasil ocorreu na política um golpe dos militares, que foi uma armação dos Estados Unidos com os militares para que o Brasil não fosse influenciado pela União Soviética. Durante muitos anos o país sofreu na mão dos militares, tais como opressões, torturas etc. As pessoas tinham todas que ter carteira de trabalho e estar trabalhando, senão eram levados e presos. Com a insatisfação e o cansaço do povo, eles foram às ruas protestar contra o regime e pedindo com que a democracia voltasse a reinar no país. Nos dias de hoje, vivemos uma democracia onde os políticos só roubam. E tem relatos de pessoas que são ainda a favor da ditadura, e queriam que ela voltasse, com a explicação de que iriam existir menos marginais e bandidos.

#### ALUNO A06

“Vivemos hoje, com a Comissão Nacional da Verdade, um momento da justiça de transição, de acerto de contas com esse passado. Por isso, a sociedade discute mais esse tema do que o fez há algum tempo e, por consequência, o conhecimento e o interesse que os alunos trazem é bem maior”, afirma Gislene Lacerda, doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por diversos motivos, é comum que os professores não tratem do período em sala de aula. Um dos fatores que dificultam o trabalho é a organização cronológica dos livros didáticos e materiais de apoio. Nesse modelo, o período de 1964 a 1985 é um dos últimos a serem tratados e não são raros os casos em que não há tempo para abordá-lo. “Já aconteceu de eu chegar ao fim do bimestre e notar que havia pouco tempo, o que acabou me obrigando a correr um pouco com o assunto”, explica Natalia Montes, professora de História na rede estadual de Minas Gerais”

Narrativa não-autoral extraída de: <http://novaescola.org.br/ditadura-militar/>.

#### ALUNA A07

A ditadura militar pode ter acabado politicamente, porém muito da cultura brasileira de hoje é resultado de movimentos nascidos durante esse período e que hoje são considerados

fundamentais para a cultura (Trecho não-autoral extraído de: <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060806182444AAL65XY>).

Nos dias de hoje, consideramos a ditadura militar uma coisa muito ruim, mas tem assim gente que achava naquele tempo a ditadura militar uma ótima escolha para o povo, mesmo não podendo votar e ser privado de outras coisas. Atualmente, quando falamos de ditadura militar, lembramos que a criminalidade crescia junto com a população, e com isso o risco de pessoas morrerem era grande e de [se] tornarem criminalistas as pessoas também, pois com isso tudo criminalidade, sem dúvidas, requer o certo, e quem fazia e faz até nos dias de hoje nada mais justo que serem presos e pagar pelo que fez.

ALUNA A08

No mundo que vivemos existe tudo quanto é tipo de coisas que acontece, tipo violência, pobreza, desigualdade, preconceito, é um pouco de tudo. E como vimos na entrevista que foi falado sobre um pouco da época da ditadura, que era muito difícil pra quem viveu a vida da ditadura, e foi ditado também que as coisas não eram como é hoje. Com certeza era um pouco mais difícil devido às penas que tinha. E estamos vendo que a violência tem a ver com os nossos bolsos também, são muitas maldades. Esses tipos de roubo com quem trabalha pra ter o pão. E é isso, no final sofremos com os custos.

ALUNO A09

Nos dias de hoje, se fala muito sobre o que vai acontecer com o país, e quais ações vão ser usadas para solucionar o grande mal no estado. Entre essas opções está o regime militar, onde os militares tomam posse do poder e começam a administrar o país. Claro que este poder é usado para reprimir tudo e todos contra as suas ideologias e regras. Desta forma muitos acreditam que a boa ética vai retornar à sociedade. Em 1964 houve um golpe militar e iniciou um regime militar que durou praticamente 20 anos e, claro, se esse sistema acabou é por motivos óbvios, como a dificuldade para comprar alimentos, não havia liberdade de expressão, fora as injustiças e violências causadas naquela época. Mas, claro, com esses fatores de perigo, a sociedade começou a se respeitar e a viver e lutar junto pela própria sobrevivência. Roubos? Raridade. Ninguém era louco, até porque se existia um mal a se temer, querer arrumar brecha para a morte era realmente idiotice. Como se pode ver, a ditadura limitava [tanto?] os bons como os ruins, e claro, eles acima dos dois lados. Se você parar pra ver, ainda temos um pouco disso na sociedade. A verdade é que a solução não tem que vir do governo, e sim do povo, como o próprio solucionou os problemas na ditadura militar. “O amor salva, mas só o ódio transforma”. Autor desconhecido.

ALUNA A10

Na época da ditadura militar tudo era regrado e organizado, não podia fazer nada além do permitido, havia toque de recolher, leis como a da “vagabundagem”, onde nenhuma pessoa poderia fazer esporte, e caso um jovem maior de idade fosse encontrado na rua sem a carteira de trabalho assinada, era tratado como vagabundo, chegando até a ser preso. Entretanto não havia roubo, furto, tráfico, em meio à sociedade. Havia mais segurança de um todo, não tinha

politicagem que tem hoje em dia. A polícia, o exército, etc., eram acatados e respeitados, não era igual a hoje em dia, que mesmo com tanta liberdade que temos, o direito de ir e vir, a possibilidade de fazermos o que quisermos em [ilegível] ficamos presos, “retidos” de uma certa forma, medindo lugares e horários por causa da insegurança dos roubos e tudo mais, coisa que na época da ditadura não tinha. Hoje em dia é tudo muito exposto, tudo muito fácil, e ao meu ver isso prejudica muito uma criação. Não digo que seria melhor uma ditadura, mas um meio termo, afinal uma sociedade sem regras e organização não vai pra frente, não evolui.

## TURMA 3002

### ALUNA A11

Opressão, repressão e silenciamento dos direitos do povo; características que estavam presentes na ditadura militar, mas será que ainda não vivemos isto hoje?! Muitos dizem que ela acabou, que agora somos livres e os direitos são iguais para todos. Obstante ao olharmos por “debaixo do tapete” ou nem tão por debaixo assim, o que veremos será a velha ditadura, apenas com uma roupagem diferente. Sabe aquele policial que oprimia em agressões o negro por ser negro na ditadura? Então, ele ainda existe, e hoje, de vez em outra, um negro pobre tem que ter cautela ao ir à praia de ônibus, porque vai que uma viatura ao avistá-los possa os confundir com marginais. Na velha ditadura, você tinha que ter sempre em mãos sua carteira de trabalho, e hoje, na nova, você não pode sair sem seu RG, afinal você nunca sabe quando a polícia pode te parar. Pegaram a ditadura (digo, suas características) e colocaram no nosso meio com uma camuflagem e nos fazem “engolir” o que há tempos atrás pessoas lutaram para “vomitar”.

### ALUNA A12

A linha tênue entre liberdade e prisão [título]. O período da ditadura militar fora marcado pela opressão e revogação dos direitos do cidadão. A liberdade de expressão, por exemplo, foi a mais atacada entre todos os direitos. Atualmente, ainda há essa restrição por parte da própria população. A sociedade brasileira atual adentrou ferozmente em um estado conservador atípico, onde o simples ato de falar tornou-se famigerado. O ser humano fez-se utilizar artifícios para driblar e atacar o direito alheio. Não obstante, há quem defenda a ideia de que o cidadão deve expressar seus anseios para que assim seja estabelecido uma melhora democrática. Este conservadorismo exacerbado acaba pro retroceder a evolução, ou seja, a fuga para a liberdade torna-se uma espécie de corrida em círculos, onde por mais que haja o desejo de seguir em frente, o retorno ao começo será evidente. Até que haja uma conscientização geral, o erro será consecutivamente cometido. Deve-se espelhar os passos dados no presente com os do passado, para que assim possa haver um certo controle para com o futuro. Isso para que não ocorra mais uma ditadura onde, mais uma vez, o povo seja penalizado por suas próprias decisões.

### ALUNA A13

A ditadura assume as estruturas do poder em sua realização concreta. A ditadura é uma forma que exercitou poder, poder que pode ser empregado, seja autocrático, oligarquia ou democrático. Na época da ditadura militar, as coisas eram bem difíceis, os militares da época eram bastante autoritários e resolviam tudo. O poder deles era na base da violência, já a força dos trabalhadores era na mão de obra, e não tinham força nenhuma quanto os militares, e se falassem algo, iam ser punidos. Nos dias de hoje, a ditadura militar ainda existe, mas é escondida. E hoje existem leis que não são tão rígidas e que até dá um pouco de “segurança” para os cidadãos.

#### ALUNA A14

A ditadura foi os tempos mais sofridos e tristes da história do país. Um tempo em que opiniões, pensamentos, morais, direito e deveres do cidadão não existiam, pois tudo era reprimido pelos militares e chefes de governo e estado. Eram reprimidos também novelas, seriados, músicas ou algo do tipo que tentasse expressar um pensamento sobre o assunto. Ou seja, tudo era isolado, as pessoas eram obrigadas a se calar, ou então havia punição de forma física e moral. Naquela época era muito difícil, principalmente os pobres que já não tinham dinheiro e também nenhum direito. Nos dias de hoje isso é bem diferente. A democracia foi um divisor de águas na história do país. Hoje as pessoas têm direito à sua própria vida, a documentos, a saúde, a cidadania, a hospitais, a educação. Hoje podemos nos expressar de todas as formas e maneiras. Podemos escolher os que ficam no poder pra representar a nós no poder. Nos dias de hoje somos bem mais felizes em comparação na época da ditadura militar.

#### ALUNA A15

No período da ditadura militar, o Brasil era comandado pelos militares e a população não tinha direitos. Os militares faziam o que queriam e o povo não podia questionar, opinar e nem reivindicar. Se alguém fosse contra os militares recebiam punições severas. No regime militar não existia o direito do voto da população para escolher seus comandantes. A ditadura acabou na década de 80, com o início da democracia, sendo que há pessoas que acreditam que ela está presente até hoje. O Brasil nos dias de hoje vive na democracia, onde muitas coisas mudaram, as pessoas começaram a ter mais direitos, e um deles foi o voto para escolher seus comandantes. Também as pessoas agora tem direito de opinar, reivindicar com mais segurança. O Brasil foi liberto da prisão que vivia, porém, de forma “escondida” a ditadura militar ainda está presente em alguns aspectos, pois os militares acham que mandam nas pessoas, e se alguém os contraria, os pune. Sendo que isso não deveria acontecer, pois as autoridades militares existem para nos proteger.

#### ALUNA A16

Bom, na minha opinião, na ditadura militar os tempos eram mais difíceis do que os dias de hoje. Foi uma época que era tudo privado, ninguém podia nada, ver televisão e etc. Quem tinha poder era quem tinha dinheiro e quem não obedecia era punido. Nos dias de hoje é totalmente diferente, hoje a gente pode fazer tudo que não podia naquela época, o dia de hoje é tudo mais liberado. Já na ditadura o Brasil era comandado pelos militares. Os militares faziam o que eles queriam com o povo. Mas nos dias de hoje, mesmo com essa mudança, a

polícia militar age como se estivesse ainda na ditadura, eles acham que mandam como na ditadura. Na ditadura as pessoas não podiam nada, não podia se reivindicar, falar e até mesmo dar opiniões sobre tudo.

ALUNO A17

Nós sabemos que a ditadura há mais ou menos 50 ou 60 anos atrás era tudo proibido. Nós não podíamos opinar em nada, tudo que os militares decidiam tava decidido. Mas já hoje em dia nós somos todos livres, podemos opinar (dar opiniões). Hoje no Brasil nós temos direito de escolher o nosso próprio comandante, mas também não quero deixar de acreditar que hoje em dia ainda existe a ditadura militar, porque os policiais militares ainda eles fazem o que querem, só não é explanando, tipo, encubados, fazem tudo na encolha. Mas tirando isso de questão, nós hoje em dia somos todos livres, mesmo comparando a ditadura passada para a de hoje. Nossa, Jesus, obrigado por não ter nascido no dia da ditadura, sou livre e solto pra viver minha vida do jeito que eu quero sem ninguém me comandar.

ALUNA A18: Narrativa não-autoral (A14)

ALUNA A19: Talita Oliveira

A ditadura militar antigamente era muito diferente de hoje em dia. As coisas eram muito proibidas, principalmente os pobres não tinham direitos de nada. Pessoas que tinham dinheiro que tinha o poder. Hoje em dia já vivemos muito diferente, temos direitos de falar, de lutar pelo que a gente quer. Temos poder de coisas que antigamente não tinham, como hospitais, escola. Não tinham educação, não tinham direito de falar nada, antigamente pessoas pobres passavam por muitas dificuldades, como passar fome, por não ter um trabalho digno, por não ter apoio de ninguém pra ajudar, pra lutar por eles, só porque eram pobres. Ainda bem, e as coisas de hoje em dia mudaram bastante. Pra trabalhar, estudar, hoje a gente que escolhe quem fica no poder através de votos, sendo de maior qualquer pessoa pode votar, até pessoas analfabetas. Hoje temos mais liberdade em comparação da época da ditadura militar.

ALUNA A20

Antigamente, nós não podíamos ouvir ou cantar certas músicas, não podíamos ler certas notícias, não podíamos ir a certos lugares, andar após certas horas ou falar certas coisas. Por pouco não podíamos nem viver. Era exatamente assim que era a ditadura militar. O que os policiais falavam era a lei, e quem ousava desafiá-los era morto. Milhares de artistas, de todas as modalidades, eram presos ou obrigados a se calarem, o que não faziam. Entre eles, podemos citar Chico Buarque e Raul Seixas, que ousaram compor músicas de duplo sentido, onde a escrita [era] de uma forma, mas na hora de cantar podíamos ouvir outras. Nós, jovens, que já temos muito o que agradecer, temos muito que agradecer pois não vivemos nessa época. Podemos ouvir, ler, ir e vir o que/da onde quisermos, podemos sair e voltar na hora que queremos e os artistas, como qualquer outro, podem se expressar como querem, mesmo que sua forma de expressão seja horrível. Por mais que a maioria dos policiais ainda ajam de forma bruta e ainda tentem fazer com que o Brasil volte para aquele tempo horrível, nunca conseguiriam, porque além de serem poucos os que querem, o Brasil não permitiria, porque

ninguém que tenha o que temos iria querer voltar atrás. O Brasil tem algo que jamais, por lei, pode nos ser tirado: temos a liberdade de expressão.

ALUNA A21

O Brasil evoluiu muito desde da época da ditadura. Hoje em dia todos nós temos direito de participar de qualquer acontecimento na sociedade. Temos liberdade para expressar nossa opinião sobre tudo, direito ao voto, liberdade de imprensa... Enfim, em relação ao tempo da ditadura, hoje somos livres. Antigamente algumas pessoas tentaram se expressar a partir da música, mas sempre que percebiam o duplo sentido que aquela música transmitia, procuravam logo censurar. Ninguém tinha direito de interferir em qualquer decisão relacionada à sociedade. Qualquer pessoa que tentasse se envolver era torturada de alguma forma. Nos dias de hoje ainda existiam alguns casos assim. Mas todos são, ao máximo, mantidos em segredo. Aliás, aos olhos de muitas pessoas, o que aconteceu foi que pessoas pegaram a ditadura e aplicam, disfarçadamente, nos dias de hoje. Muitas pessoas ainda tem o pensamento utilizado nos tempos da ditadura, o que dificulta a “extinção” deste método de governo.

ALUNA A22

Narrativa não-autoral (A21)