

Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades¹

Profa. Dra. Alessandra Carvalho²

2014: a ditadura civil-militar invade a sala de aula

Nesse ano de 2014, o tema da ditadura-civil militar alcançou grande evidência em distintos espaços sociais. Com especial intensidade desde o mês de março, por conta da data que marcou os 50 anos do golpe de estado civil-militar de 1964, foram organizados inúmeros seminários e debates em instituições de ensino e de caráter cultural; livros foram lançados e relançados; periódicos impressos, canais de televisão, *sites* e *blogs* na internet publicaram, exibiram ou repercutiram uma extensa produção jornalística sobre variadas aspectos do período ditatorial. Sem dúvida, a efeméride do “aniversário do golpe” funcionou como um poderoso nó convocante, nas palavras de Steve Stern, um momento especial que abriu a cena pública a variados atores sociais e políticos, evidenciando conflitantes interpretações e memórias sobre nosso passado recente e suas relações com o Brasil atual.³

Se o ano de 2014 registrou uma inflexão quantitativa na produção de narrativas sobre a ditadura civil-militar,⁴ faz-se necessário pontuar que esse, na verdade, é um processo social mais longo. Aqui, é possível nomear a constante produção audiovisual sobre o tema nos últimos anos, seja ela ficcional, baseada em obras biográficas e autobiográficas,

¹ O texto a seguir foi elaborado a partir da análise da minha experiência como professora de História em turmas do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e do diálogo com professores das redes pública e privada de ensino, que participaram de oficinas promovidas em 2013 pelo Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras (NUPHED) sobre o ensino da ditadura civil-militar.

² Alessandra Carvalho possui mestrado em História Social e doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora do setor curricular de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do NUPHED. Este artigo foi apresentado no Encontro de Aprofundamento Temático realizado no dia 12 de abril de 2014.

³ STERN, Steve J. **De la memoria suelta a memoria emblemática: hacia el recordar y olvidar como proceso histórico - Chile 1973-1998**. Encuentro Nacional sobre la Memoria, Santiago do Chile, 4 a 6 de novembro de 1998.

⁴ Para uma discussão acerca da dimensão alcançada atualmente pelas comemorações de eventos fundadores e suas conexões com a memória social e a produção de identidades, ver FERREIRA, Marieta de Moraes. *Demandas sociais e história do tempo presente*. In: VARELLA, Flávia et al (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ou de documentários para cinema e televisão. Em jornais impressos e virtuais, diferentes questões concernentes à ditadura também têm sido destacadas, muitas vezes com a prática de consulta a acervos documentais e o uso de testemunhos pelos jornalistas. Ao mesmo tempo, a abertura de novos arquivos estatais, sobretudo a partir da Lei de Acesso a Informações,⁵ tem atraído a atenção de muitos pesquisadores e da mídia e gerado novos subsídios para a abordagem do período. Por fim, o avanço da justiça de transição no país, com a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) pelo governo federal em novembro de 2011,⁶ seguida pela criação de outras comissões com escopos e atuações peculiares, propicia a renovação das discussões acerca das violências cometidas pelos agentes do Estado no regime ditatorial. Como resultado das ações da CVN, a historiadora Maria Paula Araujo apontou a instalação de um debate ético-político na sociedade, crucial para o futuro do regime democrático no país, sobre os limites do poder do Estado, a possibilidade de instauração de um campo semântico comum do que é considerado violência, abuso e atrocidade e sobre práticas abusivas como a tortura.⁷

Nesse processo não só o historiador, mas também o professor de História da educação básica, no espaço escolar, é instado a responder e se posicionar diante de variados questionamentos. Em alguns momentos, os alunos demandam informações e explicações; em outros, esperam que o professor enuncie a “verdade” em meio a conflitantes “histórias” advindas de diferentes fontes como *sites* da internet, filmes, programas de TV ou conversas com familiares. A sala de aula emerge, então, como um espaço crucial no mundo contemporâneo, onde o professor tem diante de si o desafio de buscar organizar de forma contextualizada e crítica toda uma gama de informações e narrativas propostas por outros canais, construindo com os alunos um conhecimento mais formalizado e que, no caso da

⁵ Lei nº 12.527, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011. Para maiores informações, acessar: www.acessoainformacao.gov.br/acessoainformacaogov/acesso-informacao-brasil/.

⁶ Lei nº 12.528, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011, em seguida à Lei de Acesso a Informações. Acessar www.cnv.gov.br/index.php.

⁷ ARAUJO, Maria Paula N. Araujo. *Comissões da Verdade: um debate ético-político na contemporaneidade*. In: FICO, Carlos; ARAUJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (orgs.). **Violência na história. Memória, trauma e reparação**. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2012.

História, responda às suas finalidades específicas como disciplina escolar.⁸ E sobre esse tema que trata o tópico a seguir.

A História como disciplina escolar e o tema da ditadura civil-militar em sala de aula na voz dos professores

Os saberes [escolares] da História que nos ocupam mais especificamente aqui reafirmam a sua legitimidade científica referindo-se aos trabalhos da História universitária. No entanto, para serem adaptados aos constrangimentos da situação escolar (idade dos alunos, horário dos ensinamentos, nível de conhecimento esperado no ENEM, ou no vestibular), estes saberes já foram objeto de uma *transposição didática* que os recortou segundo uma lógica curricular. Descontextualizados em relação às suas condições de produção científica universitária, recontextualizados no âmbito escolar, adaptados às exigências supostas do nível de compreensão dos alunos, sofreram igualmente a influência dos grupos de pressão diversos. (...) Mais do que simples adaptação de um saber acadêmico disciplinar para colocá-lo à disposição dos alunos profanos, os conhecimentos históricos ensinados precisam responder a múltiplos objetivos. E, se por um lado, um nível de conhecimento é exigido para responder às avaliações normativas, de outro, as finalidades de uma formação cidadã, a capacidade de exercer um raciocínio crítico não estão sempre em sintonia com esse patamar. Mais ainda que para os outros saberes disciplinares, as referências científicas sofrem da concorrência das finalidades sociais, cívicas, educativas no sentido mais amplo.⁹

A citação acima oferece um pequeno retrato da complexidade que envolve a elaboração dos conhecimentos históricos escolares em suas distintas conexões: a referência inescapável à produção acadêmica, que estabelece a própria identidade disciplinar da História como conhecimento específico; as lógicas curriculares muitas vezes externas à escola que impactam diretamente a seleção dos conteúdos discutidos em sala, como os exames de seleção para a universidade ou os currículos definidos por instâncias públicas gestoras dos sistemas educacionais; as pressões exercidas por movimentos e instituições sociais sobre o que deve ser ensinado e como; a conjugação de todos esses elementos com os alunos que, em suas características etárias, cognitivas, sociais, geográficas, étnicas, imprimem sua própria leitura àquilo que experimentam. A todo esse complexo de variáveis presente em uma aula, deve-se acrescentar, ainda, a trajetória profissional e as visões de

⁸ LAUTIER, Nicole. *Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação*. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr, 2011. Ver também: CAIMI, Flávia Eloisa. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende?* In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

⁹ LAUTIER, 2011, p. 41.

mundo do próprio professor, que atuam como elementos articuladores na produção do conhecimento histórico escolar.¹⁰

Dando sentido e direção a esse processo, encontram-se as finalidades científicas e sociais/cívicas/educativas atribuídas à história como disciplina escolar. As primeiras referem-se, por um lado, à importância de transpor para a sala de aula o conhecimento produzido nas instâncias universitárias. Esta tarefa, embora fundamental, apresenta alguns obstáculos para os professores. Um deles é a impossibilidade de acompanhar os avanços ocorridos no campo da pesquisa. Nas últimas décadas, verificou-se um significativo crescimento da produção acadêmica sobre aspectos variados da ditadura civil-militar, incluindo a conjuntura do governo de João Goulart em que se deu o golpe de Estado; as diferentes dimensões artísticas e culturais, para além da arte de protesto; os movimentos de luta armada, sindicais e de minorias; os estudos de gênero; as diferentes dinâmicas entre o governo e estratos da sociedade; os processos de construção da memória social; as reflexões de caráter teórico-metodológico no que concerne ao uso dos testemunhos pelo historiador e à questão do trauma como elemento fundante para a compreensão de determinadas experiências pessoais.

Todo esse arsenal acadêmico enseja diferentes abordagens sobre o período e a superação de algumas dicotomias hegemônicas, problematizando interpretações já estabelecidas sobre o regime ditatorial e abrindo novas possibilidades para o ensino de história na educação básica. Mas, ao mesmo tempo, impõe a necessidade de criar meios específicos através dos quais os novos aportes possam ser divulgados e discutidos entre os professores da educação básica, cujo ritmo de trabalho impede a leitura frequente de dissertações, teses e livros. E este é um desafio que engloba não só os docentes da educação básica, mas também os pesquisadores e programas de pós-graduação. Alguns periódicos, como a Revista de História da Biblioteca Nacional e a Revista Nova Escola, têm se destacado na busca por criar canais de divulgação mais amplos da produção universitária.¹¹

¹⁰ ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A aula como texto: historiografia e ensino de história*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

¹¹ A Revista Nova Escola publicou um material de excelente qualidade intitulado “Como abordar em sala de aula as novidades sobre a ditadura militar no Brasil”. Ver <http://revistaescola.abril.com.br/ditadura-militar/>

Para além, a história escolar funda-se na busca por desenvolver nos estudantes habilidades analíticas que lhes permitam *pensar historicamente* a si e ao mundo, questionando naturalizações existentes acerca da ordem social.¹² Para isso, o professor coloca-se ante o desafio de elaborar práticas que tenham como objetivo trabalhar com os alunos a historicidade dos processos e agentes sociais, as distintas temporalidades construídas socialmente que dão sentido à ação humana, os procedimentos para o uso crítico das fontes históricas, as diferentes percepções da realidade elaboradas pelos agentes e os conceitos pensados pelos historiadores para refletir sobre as sociedades. Nesse sentido, os conteúdos selecionados pelos professores e a elaboração das práticas de sala de aula devem permitir aos estudantes

compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm.¹³

Pelo exposto acima, fica claro que, a despeito das diferenças estabelecidas entre o conhecimento histórico escolar e o acadêmico, há que subsistir um diálogo constante entre ambos, possível na medida em que partem de uma base comum: a maneira pela qual o conhecimento histórico é produzido, que permite desenvolver com os estudantes da educação básica raciocínios analíticos próprios da escrita da história acadêmica e importantes para sua formação. Professor e pesquisador, então, se aproximam através das referências teórico-metodológicas que devem estar presentes em seus trabalhos cotidianos, apesar das peculiaridades que os distinguem.

Todavia, ao lado desse diálogo científico, a história escolar tem como peculiaridade a força de suas finalidades sociais e cívicas, que a remete ao objetivo de forjar nos estudantes valores e comportamentos – de cidadania, de memória social e identidade coletiva, de engajamento político, de tolerância, de solidariedade – a partir das práticas e conhecimentos

¹² ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

¹³ CAIMI, Flávia Eloisa. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende?* In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 76.

construídos em sala de aula. Longe de ser uma novidade, a proposição de que a discussão de determinados temas pode gerar nos indivíduos valores e comportamentos específicos está no coração da História como disciplina escolar desde o século XIX, com o surgimento do Estado-nação e das ideologias nacionalistas, ao lado da aposta na potencialidade da escolarização como meio de democratização da sociedade.

Essas questões ganharam grande destaque no Brasil durante a década de 1980 quando, no bojo da transição do regime ditatorial para a democracia, verificou-se um grande questionamento das concepções de identidade nacional hegemônicas, que privilegiavam a matriz europeia da sociedade brasileira, e a defesa de mudanças curriculares que contemplassem grupos sociais e de gênero até então pouco presentes na história escolar.¹⁴ Ao mesmo tempo, a universalização do sistema de educação básica então registrada fez com que professores e escolas passassem a se ver e ser vistos como agentes de grande responsabilidade nos objetivos de promover, através da escolarização, a inclusão social dos estudantes vindos de setores populares, assim como forjar em todos os valores e comportamentos adequados à ordem democrática que se construía.¹⁵ Nessas finalidades, a História como disciplina escolar ocupou um papel de destaque por seu próprio objeto de estudo, colocando para os professores o desafio de tratar criticamente temas como a construção histórica da identidade nacional brasileira, a dinâmica de inclusão e exclusão de grupos sociais, a construção da igualdade e da desigualdade nas ordens sociais, o processo histórico de estabelecimento de direitos, entre outros tópicos fundamentais.

Nas oficinas realizadas pelo Nuphed sobre o ensino da ditadura civil-militar na educação básica, a legitimação das finalidades científicas e sociais/cívicas da História escolar esteve bastante presente, sob distintas formas, na voz dos participantes, em sua grande maioria professores da educação básica das redes pública e privada.¹⁶ Uma das atividades da

¹⁴ BITTENCOURT, Circe. *Abordagens históricas sobre a história escolar*. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr, 2011.

¹⁵ XAVIER, Libania. *Os professores frente à democratização do ensino: a profissão docente como construção histórica*. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de (orgs.). **História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

¹⁶ A primeira oficina foi realizada em abril de 2013 na Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói, e contou com 20 participantes. A segunda oficina ocorreu em novembro de 2013, no Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cidade do Rio de Janeiro, como parte do seminário “Ensino da ditadura militar nas escolas”, e contou com a participação de cerca de 100 pessoas.

oficina partiu da proposição de uma questão detonadora: “qual a relevância do ensino da ditadura civil-militar na educação básica?” A discussão foi feita, inicialmente, em grupos de 7/8 professores e, em seguida, as conclusões foram expostas e debatidas por todos os participantes. As respostas revelaram a relevância dada pelos docentes à discussão em sala de aula de temas referentes ao período ditatorial, que, segundo eles, abrem a possibilidade de:

- *Grupo 1:* promover uma reflexão crítica sobre os conceitos de memória, democracia e cidadania; discutir as interpretações historiográficas sobre o período: ditadura militar X ditadura civil-militar.
- *Grupo 2:* promover o entendimento do conceito de ditadura e direitos humanos; discutir a repressão policial/repressão do Estado.
- *Grupo 3:* estudar a memória do período; estimular o senso crítico do aluno; trabalhar o conceito de cidadania; estudar as conquistas coletivas alcançadas através de mobilizações e enfrentamentos, de forma a enfatizar a possibilidade da agência histórica dos indivíduos.
- *Grupo 4:* inibir as violações aos direitos humanos, através da promoção de uma nova cultura de direitos.
- *Grupo 5:* discutir a participação da sociedade civil, no momento do golpe, e a ideia de seu envolvimento na construção da ditadura; discutir o envolvimento da sociedade na resistência à ditadura por diferentes meios; contextualizar a ditadura em meio à Guerra Fria; discutir a memória sobre a ditadura e a Comissão Nacional da Verdade; enfatizar a atualidade do tema da tortura.
- *Grupo 6:* refletir acerca da atualidade do tema – a ditadura como um momento do desenvolvimento do capitalismo no Brasil (citação ao historiador Rene Dreifuss) - e discutir os conceitos de ditadura civil-militar/golpe de classes/ república populista; refletir sobre a permanência do autoritarismo nos dias atuais e buscar desnaturalizar o pensamento autoritário (caudatário de um passado colonial e escravista).

Analisando em conjunto as respostas acima, é possível sublinhar alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao destaque dado por três grupos ao debate acerca da definição da ditadura como militar ou civil-militar, que mobiliza há alguns anos os historiadores do Rio de

Janeiro especializados no regime autoritário. Isso indica, por um lado, a aproximação desses docentes com os debates acadêmicos em curso, a partir da realização de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Mais importante, porém, é pensar que a relevância conferida a essa questão sinaliza a intenção de transpô-la didaticamente para a sala de aula, através da elaboração de narrativas e atividades que levem os estudantes a refletir sobre a questão das distintas relações entre os setores sociais e o regime ditatorial – apoio, colaboração, resistência, indiferença.

Ao lado desse aspecto, que se remete ao diálogo com a história acadêmica, é onipresente a afirmação da importância de trabalhar com os estudantes conceitos como memória, democracia, ditadura, cidadania, direitos humanos e autoritarismo, numa prática que une as finalidades cognitivas/analíticas (dominar os conceitos e o processo histórico de sua constituição, identificar rupturas e continuidades históricas, comparar contextos e ordens sociais) e sociais/cívicas (valorizar a democracia, engajar-se na construção coletiva de uma sociedade igualitária, respeitar as diferenças, defender os direitos humanos) da história escolar. A partir daí, é possível entender as razões pelas quais o tema da ditadura civil-militar recebe tanta acolhida entre os professores: ele é entendido como um campo de possibilidades para a realização daquilo que eles próprios vêem como as funções da escola no Brasil atual e da história como disciplina escolar - caminho para desenvolver nos estudantes um reconhecimento do mundo e do seu lugar no mundo como passo imprescindível para o engajamento pessoal na reivindicação de seus direitos e na construção de uma sociedade democrática e cidadã.¹⁷ O desafio colocado, portanto, é elaborar práticas de aula que dêem conta de concretizar essas possibilidades; dois relatos de experiências

¹⁷ Como já apontado, a segunda oficina realizada pelo NUPHED com professores da educação básica ocorreu no mês de novembro de 2013, ao fim de um ano marcado por manifestações populares no mês de junho e ações coletivas por parte do sindicato dos professores em agosto, com episódios recorrentes de violenta repressão pelas forças de segurança pública. No mesmo período, ocorreu o desaparecimento de Amarildo Dias de Souza, morador da favela da Rocinha, após torturas sofridas em instalações da Polícia Militar, caso que ganhou grande repercussão na sociedade fluminense. Na apresentação dos professores, a discussão do período ditatorial em sala de aula foi defendida como um meio para promover uma reflexão crítica sobre a atuação das forças policiais estatais e os direitos de cidadania no ano de 2013. Dessa forma, as maneiras pelas quais os temas do período ditatorial são tratados em sala de aula estão em constante conexão com as questões do presente dos professores e alunos, o que influencia continuamente o ensino da história da ditadura civil-militar na educação básica.

realizados por mim como professora de História do Brasil de turmas da 3ª série do Ensino Médio do CAP-UFRJ são feitos a seguir, a título de reflexão sobre possíveis caminhos.¹⁸

História do tempo presente e a ditadura civil-militar: testemunhos, memórias e biografias em sala de aula

O uso de testemunhos

A ditadura civil-militar brasileira faz parte daquilo que os historiadores denominam de história do tempo presente. Ainda que não haja uma concordância entre os especialistas sobre o período temporal que demarca esse ‘tempo presente’ ou o estatuto específico da escrita dessa história, alguns aspectos característicos dela são recorrentemente apontados, como a utilização crescente das fontes orais e o grande espaço alcançado pelos estudos sobre a memória social.¹⁹ Nesse sentido, os testemunhos ganham um espaço central, podendo ser vistos como a expressão de “pontos de vista individuais [...], incorporando [...] elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas [...] como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano”.²⁰

Assim como os pesquisadores, os docentes da educação básica também podem se beneficiar dessa potencialidade das fontes orais para discutir a ditadura civil-militar em sala de aula, selecionando testemunhos disponíveis em diferentes suportes ou, mesmo, organizando atividades em que convidados contam e debatem com os estudantes suas trajetórias de vida. Através dessas práticas, estabelece-se um tipo distinto de aproximação do aluno com as experiências humanas no tempo, marcada pela visão do indivíduo, por uma

¹⁸ Essas turmas são formadas por cerca de 30 adolescentes, de 17 a 19 anos, que estudam nos turnos matutino e vespertino. Os alunos residem em diferentes áreas da cidade do Rio de Janeiro (zona oeste, sul, centro e norte) e, alguns, em municípios próximos (Niterói e da Baixada Fluminense). Em termos socioeconômicos, também apresentam grande diversidade. A formação educacional dos pais apresenta indivíduos com fundamental incompleto até nível superior com pós-graduação; a renda familiar também abarca diferentes faixas (classe média baixa a alta).

¹⁹ FERREIRA, 2012 e FICO, Carlos. *História que temos vivido*. In: VARELLA, Flávia et al (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

²⁰ FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

narrativa menos formalizada e pela emergência de sentimentos/emoções como o humor ou a tristeza, a compaixão, a empatia...

Foi o caso de uma atividade desenvolvida a partir da exibição de um vídeo com uma edição do testemunho dado pela historiadora Dulce Pandolfi à Comissão da Verdade do Rio de Janeiro, em 28 de maio de 2013, disponível no canal Youtube.²¹ Nele, bastante emocionada, a historiadora contou sua prisão, em 1970, descreveu as torturas sofridas no Doi-Codi da cidade do Rio de Janeiro, localizado no Batalhão da Polícia do Exército, identificando e acusando nominalmente os seus torturadores e os generais que ocuparam a presidência da república durante o período ditatorial pelas violências por ela sofridas. Em pouco mais de oito minutos, o vídeo permitiu discutir com os alunos inúmeras questões: a identificação das violências praticadas pelos órgãos de repressão, bem como das ideologias que moviam seus agentes; a existência de centros clandestinos de prisão e tortura em um bairro extremamente populoso do Rio de Janeiro; a reflexão sobre a traumática experiência das pessoas torturadas – não só no momento em que as violências ocorreram, mas até os dias atuais –, expressa na emoção da narrativa. Assim, o vídeo propiciou aos estudantes entrar em contato com a história das violações aos direitos humanos durante a ditadura civil-militar e, sobretudo, discutir e se posicionar diante dessa questão.²²

Mas, para além de pensar o testemunho como fonte de informações e reflexões sobre o passado, é fundamental focar em sala de aula também seu processo de produção, no ano de 2013, e suas relações com as lutas atuais pela memória sobre a ditadura civil-militar. No caso de Dulce Pandolfi, ela própria expôs as dificuldades que encontrou para escrever seu relato, partindo da consciência de que ele se tornaria um documento público

²¹ www.youtube.com/watch?v+ZwyKtFdZrKk (acesso em 27 de abril de 2014). Para ler o depoimento na íntegra, ver: <http://racismoambiental.net.br/2013/05/integra-do-depoimento-da-historiadora-dulce-pandolfi-a-comissao-estadual-da-verdade-do-rio-de-janeiro/> (acesso em 11 de abril de 2014).

²² Em trabalho apresentado no seminário “Ensino da Ditadura Militar nas Escolas”, a professora Samantha Quadrat sublinhou a frequência com que, ao lado dos relatos da violência sofrida, atos de solidariedade são lembrados com emoção nos depoimentos de presos políticos. Esse valor humano pode, também, ser objeto de trabalho com os alunos.

para o futuro, e, também, os objetivos que a guiaram nessa tarefa.²³ Os trechos abaixo dão conta desse processo:

Eu, como historiadora, trabalho com batalhas da memória e, ao fazer meu depoimento, queria, nessa batalha, derrotar aquela batalha que diz que a tortura existiu apenas como excesso de alguns militares. E queria também ir contra uma posição que me incomoda muito, que é a posição de vítima.

Me vi diante de várias armadilhas. (...) Já tinha dado vários depoimentos sobre minha tortura, mas, ali, eu me lembrei de coisas que não tinha me lembrado. As cores, os odores, os sons. Porque nunca trabalhei tanto em um relato, fiquei 15 dias remoendo aquilo. A memória começa a selecionar coisas que nunca tinha trazido.

Foi feito com um sofrimento monumental. Eu me sentia muito responsável, são 40 anos como historiadora e eu estava falando na Comissão que eu tinha batalhado para que fosse construída.²⁴

As atividades com os alunos implicaram, portanto, ir além das informações e questões contidas no documento audiovisual. O texto “Batalhas da memória”, publicado na Revista de História, foi lido por todos, seguido da discussão sobre as condições de produção do próprio relato no contexto atual de disputas entre memórias sobre a repressão e o passado ditatorial, que influenciou diretamente o conteúdo do testemunho e sua compreensão pelos que o assistiram. O testemunho foi, assim, tratado como um documento histórico submetido à crítica e, inclusive, ao cotejamento com outras fontes, chamando a atenção dos alunos para o método de construção do conhecimento histórico, que deve ir além do vivido para produzir uma reflexão crítica sobre as experiências humanas e as memórias sociais.²⁵

As histórias de vida

²³ O texto foi apresentado no Festival de História (Diamantina/MG) e partes dele reproduzidas no artigo “Batalhas da Memória”, publicado em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/batalhas-da-memoria>.

²⁴ <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/batalhas-da-memoria> (acesso em 2 de abril de 2014).

²⁵ FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. *Do dever de memória ao dever de história: exercício de deslocamento*. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Uma segunda atividade desenvolvida com os estudantes do CAP-UFRJ partiu da solicitação, no último trimestre do ano letivo, da produção de uma biografia de uma pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, através da realização de entrevistas.²⁶ A maioria dos alunos buscou em sua própria família pessoas com quem pudesse realizar a atividade e, geralmente, demonstrou prazer ao conhecer a vida de avôs, avós, tios-avós e tios, inserindo-se em uma história que transcende sua própria vida.²⁷ Outro resultado das entrevistas foi a presença, nos relatos dos mais velhos, de demarcações entre passado e presente, que, em grande parte das vezes, não estavam referidas a eventos nacionais, mas, sim, a transformações ocorridas na vida cotidiana como a chegada dos meios de comunicação, o maior espaço conquistado pela mulher, a maneira como se estabeleciam as relações amorosas. Passado e presente, então, concretizaram-se para os alunos a partir das mudanças nas formas de vida e nos hábitos diários, que muitas vezes foram mostradas através de fotografias incluídas no trabalho escrito entregue.

Terminada essa primeira etapa, as biografias foram levadas para a sala de aula, apresentadas e discutidas coletivamente. Imediatamente, surgiram distintas trajetórias de vida com exemplos de migrações, ascensão social ou enfrentamento de dificuldades econômicas. Como a tarefa fazia parte da disciplina de História do Brasil, muitos alunos buscaram relacionar a história de vida de seus biografados com a narrativa da história nacional. O interessante foi, então, poder problematizar as relações entre o individual e o coletivo ou, então, o local e o nacional, sublinhando os pontos de convergência e, também, de tensão entre essas diferentes dimensões.

Em relação à ditadura civil-militar, foram apresentadas variadas memórias sobre as experiências vividas no período – de oposição explícita e resistência ao regime ditatorial passando pela indiferença ou elogio a aspectos específicos do regime autoritário. Os depoimentos dos biografados incluíram desde um sincero avô, que avisou ao neto “Sua professora não vai gostar nada da minha resposta, mas *em 1964 eu achei o golpe correto*” até uma avó que sintetizou da seguinte maneira sua vivência: “A minha vida não mudou por

²⁶ A atividade foi inspirada no relato de experiência feito por Verena Alberti em “Biografia dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio”. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. In: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1564.pdf (acesso em 2 de abril de 2014). A exigência etária teve como objetivo contemplar um período de vida que abarcasse a história brasileira desde a década de 1950.

²⁷ Na experiência realizada com seus alunos, Verena Alberti identificou aspectos semelhantes. ALBERTI, 2006.

causa da ditadura. A gente sabia que, *se não fizesse nada errado, nada aconteceria*".²⁸ A discussão desenvolveu-se, então, a partir da reflexão sobre como entender e analisar criticamente as diferentes visões dos biografados como, por exemplo: em que se baseava a ideia do golpe de Estado como uma ação legítima? e como pensavam aqueles que se colocaram na oposição à ditadura instalada? como esse contexto é tratado pela historiografia? o que estava implícito na ideia de “não fazer nada errado” e o que essa afirmação sinaliza sobre o processo de disseminação do medo e da autocensura como meios de repressão característicos de regimes ditatoriais? quais foram os diferentes impactos do regime autoritário sobre a vida dos cidadãos brasileiros?

Alguns alunos demonstraram desconforto durante a discussão, por terem familiares que pertencem às Forças Armadas com quem realizaram o trabalho ou conversaram a respeito. Nesse momento, estabeleceu-se nos alunos o conflito entre diferentes fidelidades: aos familiares, por quem sentem afeto, e ao conhecimento histórico como proposição científica. Antes de se colocar como um obstáculo, essa situação permitiu que fossem identificadas com os estudantes as encruzilhadas que se colocam quando estão em debate os chamados temas “sensíveis” e “controversos”, que se relacionam a injustiças cometidas em relação a determinados grupos e geram contestações e constrangimentos.²⁹

A atividade realizada, uma vez mais, partiu de pontos de vistas/memórias individuais e utilizou uma aproximação dos estudantes com a história que incluiu emoções e sentimentos. Seu principal objetivo foi a proposição de focar a história da ditadura civil-militar a partir da ideia de diversidade de experiências, pensando como trajetórias de vida podiam servir para iluminar distintas lógicas históricas estabelecidas em determinado momento. As biografias escritas pelos alunos ajudaram, assim, a pensar em uma história social mais complexa, rompendo com algumas dicotomizações e generalizações que, às vezes, ganham grande força no ensino de história ou, até mesmo, na memória social, mas não dão conta das distintas experiências humanas vividas sob a ditadura.³⁰

²⁸ Grifos meus.

²⁹ ALBERTI, Verena. *Algumas estratégias para o ensino da história e cultura afro-brasileira*. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

³⁰ Sobre essa proposta de ensino, ver ALBERTI, 2013.

“Só os professores de história sabem mesmo da coisa e podem passar pra gente”: o professor como autor

A citação entre aspas acima foi feita por uma aluna minha, de 17 anos, que cursa a 3ª série do Ensino Médio, respondendo a pergunta de uma jornalista sobre a importância das atividades organizadas no colégio para marcar os 50 anos do golpe de Estado de 1964. Nela, se revela, por um lado, a crença – ao menos para o público externo - na autoridade profissional do professor, que tem o domínio da “coisa”; de outro, a ideia de que, dominada a “coisa” pelo professor, os alunos postam-se para recebê-la. Mas, o que são exatamente esse domínio e essa ideia de transmissão que tem lugar em uma aula de história?

Sob a ótica dos professores, a resposta a essas questões não pode ser senão temporária e, quase, pessoal, porque, como já indicado anteriormente neste texto, a elaboração de aulas e práticas didáticas envolve múltiplas variáveis, entre as quais se incluem aspectos específicos do professor, da escola, dos alunos, das políticas públicas... Por isso, o ‘domínio’ sobre a história a ser ensinada é sempre precário e cambiante, como resultado de um diálogo contínuo entre os docentes e seu contexto de atuação profissional que pode exigir a redefinição de sua visão acerca da disciplina, de sua seleção de conteúdos, dos objetivos a serem alcançados por seus alunos e das estratégias para atingi-los.³¹

Isso não se desdobra, absolutamente, na fragilização da figura do professor, mas, ao contrário, na afirmação da centralidade de sua atuação para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. A elaboração de uma aula de história implica um processo de seleção – que não é aleatória nem desinteressada. Os professores selecionam os conteúdos que consideram relevantes para construir sua narrativa explicativa sobre determinado processo; nesse ato, influem suas próprias ideologias políticas e o que acreditam ser significativo e adequado para os seus alunos; selecionam documentos históricos, filmes e músicas; selecionam assuntos específicos, livros didáticos ou partes de livros didáticos; selecionam historiografias dentro do horizonte que conhecem. Selecionam, acima de tudo, e organizam suas seleções particulares tendo como base os significados e sentidos que estabelecem para

³¹ CAIMI, 2009.

o ensino de história, sob a regência do tempo que limita e enquadra as ações de ensinar e aprender.³²

O historiador Ilmar de Mattos propôs, em texto bastante instigante, a ideia de que a aula seja encarada e analisada como um texto, na qual se realiza um modo específico de contar uma história que tem o professor e os alunos como autores.³³ Essa autoria resulta, para Mattos, da prática docente de construir um sentido próprio para a história, a partir de uma tradução direcionada para seus alunos dos textos historiográficos, dos livros didáticos, dos currículos oficiais, das demandas sociais. Em suma,

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina.³⁴

Está aí radicalizada a aposta no professor como *autor*, que ‘escreve’ e conta uma história para e com estudantes da educação básica. Nesse processo, residem a possibilidade e a responsabilidade de imprimir às nossas aulas um potencial transformador, para os alunos e a escola como instituição social, a despeito das inúmeras restrições sofridas como as relativas ao tempo ou as imposições curriculares, que limitam a autonomia docente.³⁵ Na verdade, é diante dos limites e constrangimentos presentes que se torna ainda mais crucial que o professor intensifique a sua posição de autor em diálogo com seus alunos - que se aproxime do conhecimento histórico acadêmico e produza sua própria tradução, que reflita seriamente sobre qual sentido acha importante construir ao contar uma história, que não

³² ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca, 2009.

³³ MATTOS, Ilmar Rohloff. **“Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.** Tempo. Dossiê Ensino de História, Rio de Janeiro, UFF – Departamento de História, v. 11, n. 21, jul./dez. 2006. Disponível em www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a02.pdf.

³⁴ MATTOS, Ilmar, 2006, p. 14.

³⁵ Caso, por exemplo, do currículo mínimo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) no ano de 2011, que estabelece conteúdos e habilidades para cada bimestre das séries do Ensino Médio. Ver www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp.

receie em fazer seleções de conteúdo que permitam elaborar práticas didáticas pertinentes e significativas. Com certeza, muitos desafios fazem parte dessa proposta, mas, também, abrem-se enormes possibilidades para que as aulas de história se configurem como um espaço para a re-descoberta do mundo pelos alunos e para a construção de suas identidades e cidadania.