

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6

Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



MEMÓRIAS EM DISPUTA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E O USO DE FONTES NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS PASSADOS DOLOSOS

TATYANA DE AMARAL MAIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Resumo: O objetivo desta comunicação é produzir uma reflexão sobre a possibilidade de uso de fontes nas salas de aula dentro da perspectiva da Educação Histórica. Busca-se ultrapassar o modelo tradicional de ensino de História, em geral, associado ao ensino da História dos acontecimentos políticos e do tempo linear. Aqui, a proposta é de uso da fonte como parte integrante e fundamental na construção do conhecimento histórico. A proposta apresentada leva em consideração aspectos centrais na perspectiva da Educação Histórica como a provisoriedade do conhecimento e a multicausalidade, estimulando o desenvolvimento de narrativas históricas mais complexas pelos jovens. Além disso, neste caso, propõe-se que a temática incorpore a questão dos Direitos Humanos como tema transversal, entendendo as violações desses Direitos como uma prática ainda constante na sociedade brasileira. Para tal, escolhemos tratar das representações construídas em torno do ex-guerrilheiro político Carlos Marighella, a partir de três lugares de memória: uma biografia, um documentário e o tombamento da casa onde nasceu, em Salvador, no estado da Bahia. Busca-se problematizar o uso de fontes na sala de aula, favorecendo a construção da autonomia na produção do conhecimento e na complexificação das narrativas históricas. Este artigo é, sobretudo, uma reflexão sobre a importância e a possibilidade do uso de fontes na Educação Básica.

Palavras-chave: *Fontes Históricas, Passados Dolorosos, Educação Histórica.*

A DITADURA MILITAR NO BRASIL COMO OBJETO DE ENSINO

Em 31 de março de 1964, elites civis e militares protagonizaram um dos mais tristes episódios da República brasileira: um golpe civil-militar que pôs fim à democracia, reprimiu barbaramente os movimentos sociais e culturais do período e instaurou 21 anos de ditadura militar no país. A partir de então, iniciava-se um regime repressivo, marcado pela ação sistemática da censura, da violação dos Direitos Humanos, do desaparecimento forçado e de assassinatos cometidos por agentes da segurança pública. Por meio de Atos Institucionais, construía-se um regime de exceção, onde o uso da violência ilegítima praticada pelo Estado contra qualquer movimento dissonante se tornaria corriqueiro. Diversos sociólogos, historiadores e cientistas políticos produziram importantes análises sobre os múltiplos fatores que levaram ao fim da experiência democrática inaugurada em 1946. (FICO, 2004: 15; DELGADO, 2010: 125; NAPOLITANO, 2014: 10)

A ditadura militar (1964-1985) tem ocupado parte significativa da produção historiográfica contemporânea dedicada ao Brasil republicano. A repressão aos movimentos sociais nos anos de 1960, a restrição dos direitos políticos e civis, a violação dos Direitos Humanos, a atuação das esquerdas na oposição ao regime são temas recorrentes nessas pesquisas. Além de abordagens no espaço acadêmico, a ditadura tem sido lembrada através de filmes, documentários, reportagens, auto-biografias, músicas, peças de teatro e lugares de memória. Multiplica-se o interesse e o consumo de parcelas da sociedade sobre o tema. Apesar da importância crescente da questão em diversas esferas da sociedade, o conhecimento mais consolidado sobre esse passado ainda está restrito a segmentos sociais específicos e a questão dos Direitos Humanos no Brasil ocupa um espaço restrito na agenda política, inexistindo uma política sistemática de promoção e valorização do conjunto desses direitos. O desconhecimento de amplas camadas da população sobre os efeitos nefastos da ditadura e seus legados reforça na memória coletiva a percepção de que a ditadura atingiu apenas aqueles opositores de primeira hora, em geral, identificados pela alcunha de “subversivos” ou “comunistas”. A própria atuação do Estado é oblíqua e variou enormemente ao longo das últimas décadas (1985-2015) (MEZAROBBA, 2007: 15).

Diante da necessidade de alterar este quadro, o ensino de História poderia funcionar como um dos espaços privilegiados para a reflexão sobre a ditadura militar e seus legados, assim como para a questão dos Direitos Humanos, rompendo a “política do esquecimento” (PADRÓS, 2012: 6) consagrada pela nossa “transição inconclusa” (FICO, 2012: 20).

O espaço tímido destinado a este tema nas diretrizes curriculares oficiais, nas avaliações, nos livros didáticos é um indicativo do modo como o ensino vem trabalhando os nossos passados dolorosos e qual é o projeto de sociedade que perspectivamos para o futuro. Acreditamos que o ensino de História é capaz de contribuir para a ampliação da nossa consciência sobre esse passado e para a valorização da democracia, forjando uma dinâmica de tempo histórico²⁰ que lance como expectativa de futuro a promoção da cidadania através da justiça social e da superação do autoritarismo endêmico que grassa a sociedade brasileira.

O objetivo deste artigo é apresentar uma possibilidade de uso de fontes na sala de aula, considerando-as instrumentos privilegiados na construção da multiperspectiva no Ensino de História. Busca-se propor atividades que favoreçam a construção do conhecimento por alunos e professores. Dessa forma, o artigo pretende contribuir para o fomento de “aprendizagens históricas”, incentivando a compreensão da provisoriedade do conhecimento histórico acumulado; da inter-relação entre História pública e História-Ciência; da relação entre memória e História. Partimos do princípio que o uso de fontes de naturezas distintas nas salas de aula pode favorecer a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico e de sua importância na formação das identidades coletivas. Acreditamos que as narrativas históricas estão sempre em disputa pelos atores sociais e que ter acesso a narrativas plurais favorece o desenvolvimento de uma consciência histórica plural, multicausal e crítica.

Nesse aspecto, esta comunicação tem um objetivo circunscrito, sendo uma fase inicial de preparação para a aplicação prática: ser uma reflexão sobre a importância e a possibilidade de uso de fontes distintas em sala de aula. Trata-se, reconhecendo as implicações aqui geradas e suas limitações, de uma apresentação inicial de possibilidade de prática. Não temos a pretensão de esgotar o tema ou ainda de fornecer uma “receita” sobre o uso de fontes em sala de aula. Trata-se, sobretudo, de um diálogo, em que pese a experiência e a incorporação do debate teórico fornecido pela Educação Histórica. Assim, busca-se usar o arsenal teórico da Educação Histórica para compor uma proposta de ação em sala de aula.

Para compreender as possibilidades e os desafios da aprendizagem histórica dos passados dolorosos²¹, selecionei três produtos culturais criados recentemente e que pelas suas especificidades podem ser didatizados na produção do conhecimento histórico escolar. Os três são

Aqui neste texto utiliza-se a compreensão de tempo histórico proposta por Koselleck, numa relação dinâmica e não-linear entre campo de experiência e horizonte de expectativa.

O conceito de passados dolorosos segue a proposta elaborado por Elizabeth Jelin. No Brasil, alguns historiadores têm utilizado o conceito “passados sensíveis” ou “temas sensíveis”. Considero-os equivalentes. Ver: JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2002. ARAÚJO, Maria Paula et all. *Ditadura militar e democracia no Brasil: História, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ed. Ponteio, 2013

dedicados à mesma personagem histórica: Carlos Marighella. Marighella é nacionalmente conhecido como a principal liderança da Ação Libertadora Nacional, ANL, tendo integrado o movimento de luta armada de esquerda no Brasil.

São eles: o longa-metragem “Marighella”, com roteiro e direção de sua sobrinha Isa Grinspum Ferraz, premiado em 2011 no festival de Havana; a consagrada biografia “Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo”, de Mário Magalhães, publicada em 2012, após nove anos de pesquisa, acumulando diversos prêmios; e, por último e, mais recente, através dos jornais, acompanhar a criação de um lugar de memória dedicado ao guerrilheiro, ocorrido através do processo de tombamento da sua casa, em 2015, tornando-a integrante do conjunto do patrimônio cultural do estado da Bahia.

A seleção desses três produtos culturais também levou em consideração a proximidade temporal de suas produções e o possível diálogo entre os três. Frutos de um mesmo “micro-clima” de época, marcado pela busca da verdade factual e pela ampliação das políticas de reparação e de direito à memória empreendidas pelo Estado brasileiro, tais documentos históricos refletem o espírito de duas gerações hoje em convívio: dos homens e mulheres que viveram a experiência da luta armada e daqueles mais jovens que não viveram os horrores da ditadura, mas que reconhecem a responsabilidade transgeracional acerca das violações de Direitos Humanos promovidas pelo Estado. As narrativas produzidas por esses lugares de memória interferem diretamente para o enquadramento das memórias das esquerdas sobre o vivido.

O professor ao trabalhar com um conjunto documental de natureza distinta – um livro, jornais dedicados ao tombamento de um imóvel e uma produção áudio-visual – precisará adotar métodos diferentes de apresentação e trabalho com esses materiais em sala de aula. Considero três fatores como essenciais nesse processo:

Primeiro, o processo de didatização e de transformação das memórias em documentos históricos exigem habilidades específicas dos professores de história. As batalhas de memória que engendram a seleção e organização desses espaços como representativos das experiências das vítimas e do arbítrio do Estado trazem um desafio a mais ao professor: saber lidar com os “trabalhos da memória”, expondo o processo de reconstrução do passado no presente, num debate não-consensual e com implicações éticas e políticas na vida coletiva.

Segundo, a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e de seus juízos de valor é fundamental no trabalho com os passados dolorosos. Isto porque, o tratamento dos passados dolorosos em sala de aula enfrenta um desafio a mais em relação aos demais conteúdos: o de

uma narrativa histórica ainda impregnada pela memória vivida; da restrição à consulta aos arquivos; das disputas políticas sobre o tema; das auto-censuras e do “estigma da vergonha”; das implicações judiciais do tema. Avós, pais, tios, vizinhos dos alunos participaram de diferentes formas e intensidades da ditadura. Para além da participação ativa nos grupos à favor e de oposição ao regime, havia uma “zona cinzenta” de atuação envolvendo desde colaboracionismos até silêncios de diferentes tipos²². Para amenizar as sensibilidades que envolvem o tema, tornando a sala de aula um espaço de problematização e complexificação do vivido, o uso da produção cultural como documento pode funcionar na geração de aprendizagens significativas, através da multiperspectiva, observado o rigor de sua inserção na sala de aula.

Terceiro, uma contextualização do processo de produção desses documentos, apresentando as relações de poder, os interesses, as disputas, as memórias e as subjetividades que estão engendradas na produção desses materiais. Como propõe Le Goff, todo documento é uma representação do real, construído a partir de um processo arbitrário de escolha do historiador, trazendo consigo as batalhas pelo predomínio de determinadas representações do passado que circulam na sociedade (LE GOFF, 1984: 102). Essa leitura conceitual do documento pode ser observada pelos alunos em sala de aula pelo uso comparativo de diferentes fontes históricas contemporâneas entre si. A comparação de diferentes narrativas favorece a visualização da provisoriade das narrativas históricas e da importância da multiperspectiva na construção da objetividade do conhecimento histórico. A discussão teórica do documento, cara aos historiadores, então, é didatizada, transformada em prática carregada de sentidos para os alunos. Essa ação favorece a progressão do pensamento histórico, a partir da elaboração pelos alunos de narrativas sobre as fontes que identifiquem as múltiplas leituras do mundo social produzidas pelos documentos. A ação de comparação das narrativas, a reflexão sobre os usos políticos do passado e o lugar da memória na sociedade são temas a serem trabalhados a partir desses materiais. Dessa forma, complexificamos os contextos estudados, buscando superar as narrativas marcadas apenas pela sucessão de acontecimentos, carregadas pela crença positivista do documento como retrato fidedigno da realidade. O uso dos documentos poderá, então, favorecer a criação de situações-problema que tornam o conhecimento dotado de sentidos para os alunos, condição considerada por Isabel Barca como essencial na promoção de “aprendizagens significativas” (BARCA, 2009: 14).

²² O conceito de zona cinzenta de Pierre Laborie tem sido incorporado por diversos pesquisadores dedicados aos regimes autoritários.

Para fins de investigação das possibilidades de uso de três produtos culturais distintos na aprendizagem dos passados dolorosos, dentro da perspectiva da Educação Histórica, com o objetivo de ampliar a consciência histórica dos alunos, proponho para esta comunicação a discussão da necessidade de reflexão teórica sobre o uso de fontes na aprendizagem histórica e também a construção de uma proposta prática, através da criação de uma proposta de trabalho para professores que pretendam trabalhar comparativamente com documentos de natureza diferente. Assim, a partir de um duplo procedimento de inserção desses materiais em sala de aula, um de caráter didático e outro de método histórico, é possível ir além do uso tradicional da fonte histórica como simples ilustração do conteúdo apresentado, favorecendo a sua utilização como documento de construção do conhecimento histórico pelos alunos e professores em sala de aula.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A IMPORTÂNCIA DA MULTIPERSPECTIVA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Na proposta da Educação Histórica, teoricamente desenvolvida e metodologicamente consolidada a partir das reflexões de pesquisadores dedicados à Didática da História renovada como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Peter Lee, Isabel Barca, Auxiliadora Schmidt, entre outros, o objetivo central da aprendizagem histórica é o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens, contribuindo na orientação temporal necessária à tomada de decisões cotidianas. A ampliação da consciência histórica, ou seja, da capacidade dos alunos de se orientar no presente a partir da inter-relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativas, é uma das principais contribuições da Educação Histórica para a vida prática. Como demonstram os pesquisadores, a área da Educação História tem se debruçado na reflexão da importância prática do ensino da disciplina, em especial, na formação da consciência histórica dos alunos. Neste quadro, as pesquisas se concentram no professor e no aluno em sala de aula, considerando-os como agentes na produção do conhecimento histórico escolar; no diálogo entre os saberes escolares, os saberes acadêmicos e os conhecimentos prévios dos alunos; na compreensão do saber histórico escolar a partir de sua dimensão interdisciplinar; na necessidade de aprendizagens que estejam integradas à vida cotidiana dos educandos. (BARCA, 2000: 11-28)

Um importante aspecto foi a requalificação da função do Ensino de História na educação básica nas últimas décadas. Substituiu-se a noção restrita de cidadania, até então fortemente amparada na ideologia nacionalista de valorização cívica dos bens nacionais, pela adoção de

uma compreensão de cidadania participava, incluindo à crítica ao modelo etnocêntrico universalista que consolidou o padrão de pensamento na modernidade.

*A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. (...). Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos.*²³ (LAVILLE, 1999: 127)

Num intenso contexto de renovação epistemológica, as narrativas produzidas em sala de aula, por alunos e professores, passaram a ser compreendidas como saberes específicos fundamentais na compreensão da ampliação da consciência histórica e em diálogo com outras narrativas. Assim, nos últimos anos, pesquisadores do ensino de História têm se debruçado sobre a dimensão da aprendizagem histórica através da investigação das ideias históricas elaboradas por professores e alunos, observando a progressão do pensamento histórico nos jovens alunos, formando o campo da Educação Histórica²⁴. A Educação Histórica, fundamentalmente dedicada à aprendizagem dos alunos, dentro da busca de formação de cidadãos ativos será fortemente influenciada pela aproximação com os debates da Teoria da História.

A partir dos anos de 1970 e, principalmente, ao longo dos anos de 1980 e 1990, no interior da literatura alemã dedicada ao campo da Didática da História emergem novas perspectivas teóricas que requalificam a Didática e a articulam à Ciência Histórica, integrando-a ao campo da Teoria da História, sem desconsiderar seu caráter interdisciplinar com a área da Educação. Klaus Bergmann e Jörn Rüsen defendem que a principal finalidade do campo da Didática da História requalificado é se ocupar do ensino e da aprendizagem histórica (BERGMANN, 1990: 40; RÜSEN, 1997: 92)). Isso significa investigar os mecanismos e espaços de aprendizagem do conhecimento histórico, em especial, através do ensino de história.

Essa (re)definição produz um movimento em três frentes: primeiro, traz o campo da Didática da História para o interior do campo da História, buscando investigar empiricamente os usos e apropriações do conhecimento histórico na vida prática; segundo, amplia o arsenal teórico da Didática da História, elaborando conceitos como aprendizagem histórica, pensamento histórico, consciência histórica, educação histórica; terceiro, incorpora novos objetos ao campo; afinal, para além do processo de aprendizagem histórica realizada em sala de aula, há

Os trabalhos da historiadora portuguesa Isabel Barca tornaram-se referências no Brasil para o desenvolvimento do campo da Educação Histórica, conceitualmente apoiado pelos trabalhos do alemão Jörn Rüsen e do inglês Peter Lee..

toda uma produção cultural que se apropria da História e veicula representações e apropriações do passado.

Para Rüsen, a História possui uma dimensão na vida cotidiana que não pode ser desconsiderada pelos historiadores. Assim, para esse historiador alemão, a Didática da História se ocuparia desde o ensino de História nas escolas até a produção cultural que tem na História a sua base de construção narrativa. Logo, todos os usos públicos da história, com suas apropriações e representações se tornaram objetos relevantes para este campo. As reflexões produzidas por esse teórico alemão sobre a importância da História para a vida prática trazem o conceito de consciência histórica como eixo estruturante dessa discussão. Essa consciência histórica não está livre dos constrangimentos sociais que limitam o campo de possibilidades de ações individuais. No entanto, favorece que o indivíduo melhor reconheça as possibilidades de ação disponíveis, ampliando sua capacidade intelectual de interferência no mundo em que vive. (RÜSEN, 1997)

A aprendizagem histórica, para autores alemães como Bergman e Rüsen, seria a responsável pela apropriação do conhecimento histórico. A aprendizagem histórica, então, teria na elaboração de um ordenamento temporal a sua principal função social. Aqui, Rüsen se apoia na compreensão da dinâmica dos tempos históricos elaborada por Reinhart Koselleck. Na análise produzida por Koselleck, o mundo moderno elaborou uma nova periodização do tempo transformando a consciência histórica e suas concepções sobre o passado (espaço de experiência), o presente (espaço da experiência que contém o passado), e o futuro (horizonte de expectativa) (KOSELLECK, 2006: 307).

TRÊS FONTES, TRÊS INTERVENÇÕES DISTINTAS, UM MESMO OBJETIVO: A CONSTRUÇÃO DA MULTIPERSPECTIVA E DA PROVISORIEDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Como trabalhar com fontes em sala de aula? As fontes são meras ilustrações do conhecimento já consolidado? Elas podem ir além do uso como ilustração e se tornar efetivamente objeto de pesquisa, considerando as especificidades do ensino em sala de aula, seus objetivos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como promover a “transposição didática” necessária ao uso de produtos culturais destinados a outros fins que não os didáticos? E, no caso de temas sensíveis, como os passados dolorosos, quais os procedimentos a serem adotados pelo professor? Por fim, como o ensino dos passados dolorosos pode contribuir para a promoção da cidadania e a consolidação da democracia?

O tema da atuação das esquerdas no Brasil, no período anterior ao golpe e durante a ditadura militar, ainda gera inúmeras querelas acadêmicas e batalhas de memória. Recentemente, alguns historiadores vêm questionando a defesa da democracia e a resistência à ditadura como objetivo principal dos movimentos de esquerda armada. Para alguns historiadores, a luta armada teria como objetivo prioritário um projeto revolucionário de adoção do comunismo e de superação dos limites da democracia liberal, projeto este que levaria a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O ideal de igualdade prevaleceria sobre o de liberdade. Assim, a democracia, se entendida a partir das garantias das liberdades individuais, não seria o objetivo primeiro dos membros das diferentes organizações de luta armada. Para outros pesquisadores, por outro lado, a luta armada foi um movimento de resistência ao regime e a defesa de uma democracia diferente daquela definida pelo ideário liberal²⁵. (AARÃO REIS, 2000: 22; RIDENTI, 2004: 38)

Inevitavelmente, o professor de História precisará reconhecer e qualificar esse debate em sala de aula. Isto porque demonstrar a discussão historiográfica desmistifica a ideia de que a História é apenas uma narrativa-espelho, ou seja, uma narrativa que reflete o que efetivamente ocorreu. A História é uma narrativa com objetivo de produzir conhecimento científico, buscando por meio de evidências elaborar um sentido que gere uma interpretação no presente sobre o passado. Trata-se de um processo de seleção de temas, objetos e fontes significativos para o presente, controlando a subjetividade do historiador e de suas fontes a partir de métodos específicos de análise. Nesse sentido, a História é capaz de produzir hipóteses válidas, mas sempre passíveis de refinamento e requalificação. Essas hipóteses são fruto de acúmulo de conhecimento, não necessariamente em estado de progressão, mas em estado de diálogo contínuo. Conhecimentos prévios e novas investigações produzem o caminhar na pesquisa historiográfica.

Como método de tratamento das três fontes em sala de aula, proponho um esquema de atividades que incluem uma avaliação dos conhecimentos prévios, a apresentação e análise das fontes, uma avaliação da aprendizagem histórica e, por fim, uma reflexão-da-ação do professor diante da abordagem do tema.

O processo inicial de avaliação dos conhecimentos prévios, ou seja, dos saberes dos alunos sobre os movimentos de oposição à ditadura militar, é fundamental para identificar a compreensão dos alunos sobre o processo abordado. Em geral, a temática é trabalhada no último

As pesquisas sobre a luta armada e seus significados já são bastante desenvolvidas no Brasil. No cerne do debate a questão da resistência e da defesa da democracia. Daniel Aarão Reis e Marcelo Ridenti produziram reflexões distintas sobre o tema, ajudando a clarificar e qualificar o tema.

ano do Ensino Fundamental (9.º ano) e do Ensino Médio (3.º ano), com alunos cuja idade varia entre 14 e 18 anos. Em ambos os níveis de ensino, considero ser possível aplicar as fontes. As diferenças na aprendizagem histórica irão depender menos da faixa etária e mais das formas de tratamento do tema em sala de aula e das condições específicas em cada contexto. Aliás, dentro da proposta da Educação Histórica, a faixa etária é um fator de menor relevância diante de outros fatores de aprendizagem (uso de materiais didáticos, cultura escolar, objetivos de ensino, ensino de conceitos substantivos ou estruturantes).

Para Rüsen, a narrativa histórica é o eixo de formação do pensamento histórico dos jovens. É a partir da elaboração das narrativas que se constitui a consciência histórica. Nesta perspectiva, todas as atividades aqui propostas requerem a necessidade de registro das narrativas, tanto para fins comparativos, como para a avaliação da progressão da narrativa histórica entre os jovens. Avaliar a progressão individual e coletiva das narrativas e, assim, do pensamento histórico dos jovens é um dos principais objetivos das pesquisas realizadas no âmbito da Educação Histórica.

As aulas sobre os movimentos de oposição à ditadura militar, em particular, da luta armada, podem incorporar como tema transversal o ensino dos Direitos Humanos, obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Considero como uma possibilidade alternativa de trabalho à tradicional História Política e à narrativa linear, consagradas nos livros didáticos, que o professor introduza o tema discutindo a importância dos movimentos sociais nas sociedades contemporâneas, partindo dos processos recentes de manifestação dos setores sociais até os anos de 1960. Esse caminhar do próximo para o distante favorece a construção da empatia histórica, gerando sentidos para o ensinado. Afinal, quais as manifestações mais recentes? Como o Estado, através de agentes da segurança pública e de representantes políticos, se colocou diante das manifestações? Que tipos de manifestações os alunos conhecem? Eles já participaram de movimentos sociais em luta pela conquista daquilo que consideram seus direitos legítimos? Como Estado e sociedade civil se relacionam numa democracia? A constituição brasileira prevê o direito à manifestação pública?

Numa aula posterior a esse debate, caberia um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a luta armada em específico, incluindo a percepção das opiniões sobre o uso da violência pelo Estado e pela sociedade civil. Qual o limite da legitimidade do uso da violência? O uso da violência é monopólio do Estado? Por que?

O levantamento inicial poderia ser realizado em grupo, registrado por escrito e as opiniões de cada grupo compartilhadas com todos os alunos. A realização de trabalhos em grupo sem diálogo com os demais grupos restringe a possibilidade de ampliar o debate. A partir do diálogo, os alunos resignificam os seus conhecimentos, envolvem-se diretamente da temática, tomam-na para si. Em análise recente sobre as narrativas dos jovens portugueses sobre a Guerra Colonial, percebi que a metodologia do debate através do *focus group* possibilitou que alguns alunos modificassem suas opiniões, requalificando-as.

A partir do levantamento prévio dos conhecimentos, o professor apresenta as fontes selecionadas, sugerindo aos alunos que anotem aquilo que consideram importante para estruturar uma posterior narrativa sobre o tema. É possível que os alunos registrem prioritariamente os fatos históricos irreduzíveis (datas, acontecimentos principais), minimizando a importância das interpretações e análises realizadas. Caberá ao professor destacar as interpretações e diferenças argumentativas entre fontes trabalhadas.

Começamos pelo debate acerca do tombamento da casa de Carlos Marighella, em Salvador, na Bahia. Afinal, porque tombar a casa onde nasceu um ex-integrante da luta armada? O que esse tombamento difere do tombamento de outros imóveis? Por que a casa é um patrimônio coletivo? O que isso significa? Os recortes de jornais ajudam a compreender o debate e podem ser úteis nas primeiras impressões sobre a personagem escolhida. Aqui caberia uma pesquisa inicial sobre Marighella, aproveitando as informações disponibilizadas pelos jornais. Quando possível, o uso da internet para a realização de pesquisa nos jornais que produziram reportagens sobre o tombamento da casa de Marighella é preferível à entrega das reportagens impressas aos alunos. O estímulo à autonomia na busca e no levantamento das informações favorece a construção do conhecimento pelos próprios alunos. O tombamento é um ótimo instrumento para a discussão do conceito de “lugares de memória” assim como os “usos da memória”. Aqui cabe um parêntese. Um lugar de memória tenta consolidar uma visão consensual, apagando as nuances, restringindo uma leitura plural sobre o bem tombado. O tombamento pretende criar uma representação uníssona sobre o bem tombado. Neste caso, Margihella representa a luta contra a ditadura e o tombamento de sua casa é o reconhecimento de seu heroísmo. O documentário e a biografia são capazes de ir além dessa representação, complexificando sua atuação e inserindo outras personagens nessa História.

Em seguida, sugiro a apresentação do documentário. Entendido como documento, antes da apresentação do documentário é importante situar a produção; definir conceitualmente o que é um documentário; situá-lo na produção de memórias sobre a ditadura militar; registrar o ano

de produção. O professor também deve registrar previamente quais cenas e narrativas do documentário serão pinçadas para aprofundar o debate. Recortar partes do documentário para uma nova exibição ou retirar trechos da narrativa para uma análise posterior qualificam o debate. Aqui, cabem novas indagações. Como a narrativa foi construída? Quais as passagens sobre a vida de Marighella ganharam mais projeção e tempo fílmico? O documentário é diferente de um filme de ficção? Por que? Como o documentário narrou a vida do ex-guerrilheiro?

Por fim, o livro. A biografia de Marighella. Se a opção não for pela leitura completa da biografia, é fundamental, então, a seleção das partes do livro a serem lidas pelos alunos, em consonância com o tema trabalhado. A atuação de Margihella na luta armada e a emboscada promovida pela polícia, terminando com sua execução sumária são partes que considero obrigatórias de leitura.

Agora, inverte-se o trabalho de produção do conhecimento. A comparação entre a leitura da biografia e o documentário gera uma nova compreensão sobre a importância e também os limites do tombamento da casa do Marighella como registro da luta contra a ditadura no Brasil. A partir deste momento, caberá ao professor propor uma construção da narrativa sobre a luta armada, incluindo o debate historiográfico sobre o tema. O saber escolar produzido pela análise das fontes e pela apresentação sucinta da historiografia permite que um debate recente sobre o patrimônio e a instituição de um “lugar de memória” sejam requalificados. Espera-se que os alunos intervenham no debate com mais propriedade. Se o trabalho inicial de levantamento de jornal sobre o tombamento da casa traduzia-se, sobretudo, numa aquisição de informações sobre o tema, espera-se que após o trabalho com o documentário e a leitura da biografia, devidamente qualificados por debates e registros em sala de aula, o aluno tenha outro nível de narrativa histórica. Abandona-se a fase de aquisição de informações. Retoma-se os jornais para intervir nas opiniões trazidas pelas notícias. O debate qualifica-se. O jornal vira objeto. Jornal, documentário e biografia passam a se entrecruzar. Novamente, o professor traz o debate historiográfico como complemento do tema. Como avaliação final, a produção de uma narrativa sobre a luta armada, a partir da figura de Marighella, e sobre como têm sido construídos lugares de memória sobre o tema.

A IMPORTÂNCIA DO TEMA PARA A VIDA PRÁTICA HOJE: A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Nos currículos e diretrizes, a questão dos Direitos Humanos como parte integrante da cidadania ainda ocupa um espaço aquém daquele necessário para ampliar a consciência histórica de nossos alunos sobre a dura realidade de violação contínua desses direitos no Brasil (e também no mundo) e a necessidade de transformação desse quadro.

Ao longo da formação histórica da sociedade brasileira, somam-se os casos de violação aos direitos humanos. O período da ditadura militar não foi um hiato. Nos dias atuais, ainda se multiplicam as denúncias de práticas da tortura em quartéis, prisões e áreas mais carentes dos municípios brasileiros. Em 14 de julho de 2013, Amarildo Dias de Souza, morador da comunidade da Rocinha no Rio de Janeiro, desapareceu forçadamente após ser levado por policiais militares responsáveis pela Unidade de Polícia Pacificadora da referida comunidade. O caso não é isolado. O jornal “O Globo”, de 12 de julho de 2015, trazia como manchete de capa o elevado índice de crimes de tortura no Brasil, praticados por agentes da segurança pública, militares e criminosos comuns. Também não são poucas as notícias sobre os casos de linchamento público de suspeitos de crimes comuns por parte da própria população.

Ainda no início de 2015, conforme reportagem do jornal “O Globo, observou-se o crescimento assustador das mortes provocadas por policiais nas duas principais capitais do país, Rio de Janeiro e São Paulo, supostamente ocasionadas pelo enfrentamento dos policiais com criminosos comuns. A favor dessa prática, está a impunidade. E corrobora para isso a concórdância da sociedade quanto aos abusos policiais que se voltam, sobretudo, para os mais pobres, os negros e os índios.

A sociedade brasileira, em geral, ainda se mostra pouco sensível à temática dos Direitos Humanos, apesar da ação aguerrida de militantes e grupos de Direitos Humanos que denunciam, na Justiça e na imprensa, os abusos, as torturas e os crimes de lesa-humanidade e exigem o direito à verdade e à justiça. O próprio Estado brasileiro oscila no tratamento destes casos, variando sua postura diante dos fatos denunciados e conforme o custo político envolvido e, no geral, deixando prevalecer a impunidade. Contribuir para modificar essa realidade, através da valorização dos Direitos Humanos, é uma das obrigações da educação básica, conforme definido na Lei 9.634, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do

Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1996)

Primeiro, acredito que o saber histórico escolar tem um papel específico dentro da formação geral dos jovens e defendo sua autonomia, sem com isso desmerecer a contribuição do debate interdisciplinar. A História ensinada permite aos alunos compreender o vivido, lançando no tempo e no coletivo, os múltiplos acontecimentos cotidianos. E possibilita através de seu aparato conceitual a construção de uma ordem e de um sentido no tempo que ultrapassa o acontecimento singular articulando-o a um conjunto de eventos que produzem uma explicação válida para as ações humanas, ampliando nossa consciência de estar e de intervir no mundo social.

No caso específico dos Direitos Humanos, o saber histórico escolar poderá favorecer a compreensão da violência que permeia a trajetória da sociedade brasileira e a importância de ações coletivas e de políticas públicas para a transformação desse quadro. Nossos passados dolorosos, nossa exclusão social endêmica, nossas práticas elitistas e preconceituosas, tornam a questão dos Direitos Humanos no ensino um tema fundamental nas salas de aula. Qual o papel e a especificidade do Ensino de História na valorização dos Direitos Humanos? E de que tipo de humanismo, nós estamos tratando? À luz do ensino de História, qual o lugar destinado aos nossos passados dolorosos? Como a legislação e as normatizações elaboradas pelo MEC têm contribuído para lançar luz ao quadro de “políticas de memória” adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas? Qual a representatividade das discussões dedicadas aos Direitos Humanos e temas correlatos nas diretrizes curriculares no Brasil?

Aqui destaco, a importância do ensino dos nossos passados dolorosos como necessários a compreensão da trajetória de violência endêmica que transpassa a sociedade e o Estado brasileiro. É preciso enfrentar o legado do passado repressivo da última ditadura como parte integrante da nossa constituição como Estado-nação, notadamente marcada por cultura histórica autoritária e criar mecanismos institucionais de superação dessa cultura de violência. É a História a disciplina responsável por refazer nossa trajetória no tempo, ordenar o caos das experiências cotidianas em uma sequência explicativa que produza sentidos sobre o vivido, num tempo e espaço definidos.

Diante desse quadro, destacamos a possibilidade de bom uso da memória, seu caráter exemplar, tal como proposto por Todorov, abre espaço para a compreensão da importância dos direitos humanos como uma conquista da cidadania. Faz-se urgente, numa sociedade em que a

violência e a repressão possuem um elevado índice de tolerância, valorizar os Direitos Humanos. Para isso, é preciso compreender a cultura da violência ao longo da trajetória política e social brasileira. A análise dessa violência no tempo, o uso da memória das vítimas através dos seus testemunhos, a iconografia e a filmografia, favorecem a reflexão e podem sensibilizar as futuras gerações, superando a indiferença diante da violência praticada contra o “Outro”. Assim, o “Outro” pode se transformar em “nós”, numa apropriação de sentido apresentado por Elizabeth Jelin: um “nós” que não separa mais “nós” e o “Outro”, mais inclui o “Outro” em “nós”. Apoiando-se na língua Guarani, Jelin chama atenção para esse “nós”, o *ñande*, que ao incluir a todos, os que relatam suas experiências e aqueles que as ouvem, os inserem numa mesma comunidade.²⁶ (JELIN, 2002: 59)

A memória se aproxima da História, que, por sua vez, se apropria da memória para construir sentidos sobre o passado. Nos processos de redemocratização, a memória qualificada tem como meta evitar o esquecimento e a repetição dos horrores praticados nos períodos autoritários. Nessa perspectiva, consideramos que o ensino de História, como afirma Luís Alberto Marques Alves, tem a capacidade de ampliar as experiências vividas, podendo contribuir para: ultrapassar o campo subjetivo e instável das memórias; atribuir sentidos ao passado; e compreender a dimensão conflitiva das relações de poder que estruturam a sociedade. Dessa forma, o ensino de História pode lançar luz às diversas vozes e agendas políticas que concorrem (e concorreram, em outros contextos) na estruturação da sociedade.

Quanto aos passados dolorosos, eles ainda precisam integrar os currículos dedicados ao ensino de História e à Educação em Direitos Humanos. É preciso, para tanto, trazer a materialidade dos acontecimentos para a sala de aula, favorecendo a superação dos legados autoritários e reconhecendo, em especial no caso do Brasil, que a violação desses direitos atinge todos os estratos sociais, ao reforçar a cultura histórica autoritária que conforma a formação social brasileira.

O processo de redemocratização no Brasil, a partir de meados dos anos de 1970, foi conduzido através de negociações políticas que absolveram os responsáveis pelas violações dos Direitos Humanos durante o período ditatorial e silenciaram os horrores e abusos cometidos.

Na discussão proposta originalmente por Elizabeth Jelin, a relação entre “nós” e o “Outro” está relacionada ao uso e abuso das memórias. O abuso das memórias ocorreria pela singularização das experiências vividas, encerrando-as nos indivíduos que sofreram o horror, concebendo a memória como um fim em si mesma. Jelin propõe repensar a relação “nós” e o “Outro” na tentativa de superar essa memória literal, incluindo o interlocutor na discussão e produzindo uma memória exemplar. Neste artigo, nos apropriamos e deslocamos essa discussão propondo que essa relação de um “nós” que inclui, ao invés de separar rigidamente “nós” e o “Outro”, pode sensibilizar os indivíduos, pelo sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade, para o respeito aos direitos humanos, considerados um valor inegociável.

A “transição inconclusa” produziu mecanismos de silêncio e de esquecimento, culminando com a Lei da Anistia de 1979. No entanto, responsabilizar unicamente a existência da Lei de Anistia pela ausência de uma justiça de transição que leve a julgamento os responsáveis pelo horror impetrado é apenas uma possibilidade explicativa. Nossos vizinhos sul-americanos modificaram a legislação em vigor para responder ao dever do Estado em promover a verdade e a justiça. Como demonstra Maria Paula González, os currículos no ensino de História na Argentina, por exemplo, trazem a obrigatoriedade do ensino da última ditadura (GONZÁLEZ, 2014: 45). Nossa justiça de transição limita-se a reparação e ao direito de memória, a que pese a limitação ao acesso aos arquivos. Não se vislumbra nenhuma mudança em favor da Justiça. Apesar da ação de grupos de familiares e ex-presos políticos sobreviventes, o Estado brasileiro se mostra recalcitrante em adotar medidas de punição dos responsáveis pelas graves violações de Direitos Humanos.

Outro fato recente que causa grande preocupação é um forte movimento denominado “Escola sem partido”, que busca censurar a liberdade de circulação de ideias em sala de aula e vem ganhando apoio político. O movimento “Escola sem partido” se vitorioso poderá atuar como um limitador das discussões já tímidas sobre a ditadura militar no Brasil.

O desafio de enfrentar nosso passado doloroso e a manutenção de práticas de tortura nos dias atuais ocupa uma parte significativa das mobilizações dos grupos de Direitos Humanos brasileiros, através da busca pela verdade, memória e justiça. Porém, ações institucionais que revertam esse quadro ainda precisam avançar para construção de outra cultura histórica que tenha a democracia e a justiça social como valores inegociáveis. E é pela construção de outra cultura histórica, plural, ética e politicamente engajada em favor dos menos favorecidos e, no fundo, de toda sociedade, que devemos trabalhar todos os dias em nossas salas de aula.

BIBLIOGRAFIA

AARÃO REIS, Daniel. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000

ARAÚJO, Maria Paula et all. *Ditadura militar e democracia no Brasil: História, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ed. Ponteio, 2013

BARCA, Isabel. *Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese*. In: BARCA, Isabel e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: Investigação*

em Portugal e no Brasil. Actas das 5ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 11-28

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Ed. Universidade do Minho, 2000

BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. <<Revista Brasileira de História>>, vol. 9, n. 19, set.89-fev.90, pp.29-42

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso: 05/10/2015

BRITO, Alexandra Barahoma; ENRIQUEZ-GONZALEZ, Carmen; FERNANDEZ, Paloma Aguilar. *Política da memória: verdade e justiça na transição para a Democracia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004;

CERRI, Luiz Fernando. *Ensino de História e Consciência Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

DELGADO, Lucília. *O governo João Goulart e o golpe de 1964. Memória, história e Historiografia*. <<Tempo>>. Niterói, UFF, n.28, junho de 2010, pp.125-146;

FICO, Carlos. *Além do golpe: visões e controvérsias sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2004;

FROTA, Matheus. *Políticas públicas internacionais e nacionais em Educação em Direitos Humanos: configuração e função social no contexto da crise estrutural do capital*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014

GONZÁLEZ, Maria Paula. *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires, Argentina: Universidade Nacional de General Sarmiento, Ed., 2014

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 2002.

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

LABORIE, Pierre. *1940-1944: os franceses do pensar-duplo*. In: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Vaz. *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. V.1 pp. 31-44;

LAFER, Celso. *Justiça, História e Memória: reflexões sobre a Comissão da Verdade*. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (org.). *Violência na História: memória, trauma e reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012;

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas. Debates e ilusões em torno do Ensino de História*. <<Revista Brasileira de História>>. São Paulo, vol. 19, n.38, pp.125-138, 1999

LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento*. GIL, Fernando (coord). *Enciclopédia Einaudi: Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. Vol. 1. pp. 95-106.

MACIEL, Carla. “Relatório mostra que mortes por ação policial em SP quase dobraram em 2014”. Reportagem publicada pela Agência Brasil em 29/01/2015. Site: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-01/relatorio-mostra-que-mortes-por-acao-policial-no-rj-quase-dobraram> acesso em: 09/10/2015

MEZAROBBA, Glenda. *O preço do esquecimento: as reparações pagas às vítimas do regime militar*. Tese de doutorado. FFLCH, Universidade de São Paulo São Paulo, 2007 (mimeo).

NAPOLITANO, Marco. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

PADRÓS, Enrique Serra. *Ditadura brasileira: verdade, memória e.... Justiça?* <<História: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande>>, v. 3, p. 65, 2012. p.6

RIDENTI, Marcelo. *Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para pesquisadores*. REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. São Paulo: Edusc, 2004, p.38-39.

ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samantha Viz. *Apresentação. Memória, história e autoritarismo*. In: _____. *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 3v. pp. 11-32.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Brasília. Ed. UNB, 2007

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001;

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. *Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*. <<Diálogos>>. Maringá, v. 19, p. 87-116.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora et all. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TELES, Janaína. *Os herdeiros da memória: A luta dos familiares de mortos e desaparecidos políticos por verdade e justiça no Brasil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, FFLCH, 2005.