

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

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.



EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM AULA-OFICINA: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES GOIANOS

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA
DIOGO DOMINGOS PONTES
RICARDO LENARD ALVES
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: A pesquisa apresenta os resultados do trabalho didático sobre o conteúdo Ditadura militar no Brasil, de 1964-1985 [2013], realizado em três aulas-oficina, na Escola Municipal Profa. Dalísia Doles, na cidade de Goiânia, por alunos do Curso de História da Universidade Federal de Goiás, em 2015. O trabalho desenvolvido em aulas-oficina foi planejado a permitir orientações com ênfase em estudos e referenciais teóricos da didática da história e da Educação histórica. O foco principal foi apreender o sentido de como e para que se ensina história para jovens escolares. O método de aulas-oficina fundamentou-se pela observância de “[...] tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (BARCA, 2004: 136-137). Consideramos a perspectiva de se trazer à luz um método que dê sentido à tarefa de ensinar e investigar a aprendizagem escolar em fontes produzidas por estudantes em aulas. Levando-se em conta a relevância do “conceito substantivo” (LEE): Ditadura militar no Brasil, de 1964-1985 [2013]. Após a realização das explicações fizemos à coleta das fontes com o exercício de cognição histórica.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Histórica, Aulas-Oficina, Ditadura Militar, Consciência histórica.*

I-O PLANEJAMENTO DAS AULAS-OFICINAS: ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Com a proposta de aulas-oficina para a temática ditadura militar no Brasil, de 1964-1985, iniciamos o planejamento para a realização de um trabalho didático, mapeando os referenciais conceituais, a identificação e a seleção das fontes (textos, imagens e filmes) que deveriam fundamentar todo o trabalho de ensino-aprendizagem e, por fim, com a elaboração do instrumental de coleta das fontes, que seriam produzidas pelos/pelas estudantes como resultados de suas aprendizagens em cada aula-oficina realizada na Escola¹⁹³.

Na elaboração do plano de ensino de cada oficina foi se evidenciando a relevância sobre a organização passo a passo para todo o trabalho didático e metodológico. Consideramos, sobretudo, o tempo didático de sessenta minutos (horas-aulas) disponível para a realização de cada aula-oficina, conforme o currículo da disciplina de História da rede municipal de Goiânia. Primeiramente, tendo coerência do se propõe a Didática da História e a Educação histórica, atentamos para as propostas a serem executadas na disciplina História com seus componentes curriculares obrigatórios para cada semestre letivo. Com este objetivo sempre presente, realizamos a leitura historiográfica, bem como a seleção das fontes escritas e imagéticas sobre a ditadura militar, observando alguns discursos militares e as suas práticas coercitivas a partir da instalação do golpe, no dia 31 de março de 1964. Daí se evidenciou a necessidade de um planejamento de aulas-oficinas que contemplasse a exposição didática a partir de conceitos históricos como, por exemplo, o de resistência política, bem como os seus desdobramentos repressivos às ações da sociedade brasileira daquele momento. Foi possível ressaltarmos a necessidade de se fazer abordagens sobre os conceitos de permanências e as diferenças do período da ditadura militar no Brasil, entre os anos 1964 e 1985. Com isso, foi emergindo algumas propostas de temas transversais, como, por exemplo, no sentido de estabelecer algumas críticas ao autoritarismo e a crítica às narrativas dos militares à época da ditadura. Por conseguinte, veio à luz o diálogo didático a partir de fontes representativas para explicar os conceitos-chave e, ao mesmo tempo, fazermos o cruzamento das mensagens emitidas pelos militares, com a inter-relação histórica do que foi a repressão e a coerção praticada às pessoas, sejam estudantes ou outros que emitissem qualquer opinião.

¹⁹³ A Escola Municipal profa. Dalisia Dolles se localiza no setor Goiânia II, região norte. As Aulas-oficinas foram trabalhadas com os/as estudantes da turma: I-1, 9º ano do ensino fundamental. Todo o trabalho didático contou com a colaboração da professora Maria Divina Cardoso, mestre em História.

O planejamento das três aulas-oficinas foi elaborado com o objetivo de incentivar a aprendizagem e, em seguida, propormos a investigação em fontes produzidas pelos/pelas estudantes, que deveriam expressar o conhecimento histórico alcançado como aprendizagem nas três aulas-oficina realizadas na Escola. Portanto, as fontes a serem trabalhadas didaticamente foram selecionadas (com bastante cuidado), pois as mesmas deveriam ser importantes meios para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, de tecer relações temporais e conceituais de fatos ocorridos na história do Brasil à época da ditadura militar. O objetivo de ensinar com ênfase nos marcos temporais e conceituais deveriam ser exteriorizados em narrativas produzidas pelas/os estudantes acerca das ações repressivas exercidas por agentes (policiais) do Estado brasileiro, no passado e na atualidade. O conceito de *resistência* seria a chave fundamental para explicar a história do movimento estudantil secundarista no Brasil. Com isso, emergiram importantes possibilidades para o desenvolvimento do trabalho didático com o uso de outros conceitos-chave. A exibição de um documentário sobre a vida de um jovem estudante goiano, desaparecido político, nos permitiu reflexões para ensinar que ocorreu o desaparecimento de jovens atuantes em movimentos estudantis por todo o país. Com esse documentário tecemos considerações importantes à história do estudante secundarista, vítima da ditadura, como sendo um dos desaparecidos políticos. Nesse sentido, o ensino da temática sobre os acontecimentos sociais e políticos do período de 1964-1985, propiciou aos/as estudantes à compreensão de acontecimentos do tempo passado articulado ao tempo presente da história, ou melhor dizendo da atualidade brasileira.

Daí, ensinamos aos estudantes a identificarem os aspectos históricos do período da ditadura no Brasil com foco em análises e cruzamentos de documentos que retratam a coerção do indivíduo no passado, que estariam presentes nas ações de agentes do Estado na atualidade do país. Dessa forma, incentivamos a compreensão e, ao mesmo tempo, propiciamos o debate em torno dos conceitos como o de *autoritarismo* e de *repressão política*. A seleção de fontes diversificadas para o planejamento de como ensinar a história do período militar nos conduziu a trazer para a aula-oficina o texto do Ato Institucional n.2, de 27 de outubro de 1965, as fotografias produzidas pelo jornalista Evandro Teixeira, o documentário intitulado: MARCO, como um conjunto de documentos escritos e visuais relevantes à metodologia de ensino-aprendizagem, fundamentada pela Educação histórica com aulas-oficina e, em seguida, a produção de narrativas pelos/pelas estudantes, que seriam as “fontes vivas” (SADDI, 2011), da pesquisa com as tipologias da “consciência histórica” (RÜSEN, 2001, 2010).

II- A AULA-OFICINA COMO MÉTODO DIDÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A metodologia de *Aula Oficina* proposta por Isabel Barca enfatiza que ensinar História:

[...] passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (2004: 134).

Nesse sentido, o planejamento das três aulas-oficinas na Escola-campo¹⁹⁴ fundamentou-se no referencial de Aula-Oficina que prima pela observância de:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta.

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.

Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.

Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.

Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceptual dos alunos, em vários momentos da (s) aula (s). (BARCA, 2004: 136-137)

Para Isabel Barca, o professor de história deve estruturar o planejamento de uma Aula-oficina com o propósito de estimular as competências de estudantes com o estudo e a pesquisa de conteúdos (temas, eixos, componentes curriculares) adequados, seja numa “objetividade perspectivada”; com o rigor no acompanhamento da progressão qualitativa do conhecimento do aprendiz. A escolha da metodologia de Aula-oficina com ênfase de pesquisa da Educação histórica foi o fio condutor para a orientação, bem como para a condução didática de uma oficina com objetivo de estimular o desenvolvimento das aprendizagens históricas, e estabelecer perspectivas mais instigantes para ensinar História com sentido, para estudantes da escola fundamental de Goiânia.

Por esse viés, a primeira Aula-oficina objetivou instrumentalizar a leitura dialogada com o uso de fontes oficiais publicadas em livros, internet e outros meios (fontes didáticas), que podem contribuir para a realização de um bom trabalho de ensino-aprendizagem e com a pesquisa escolar.

194 Escola Municipal profa. Dalisia Dolles localiza-se no setor Goiânia II, região norte. As Aulas-oficinas foram trabalhadas com os/as estudantes da turma: I-1, 9º ano do ensino fundamental. Todo o trabalho didático contou com a colaboração da professora Maria Divina Cardoso, mestre em História, professora titular da Escola.

III- O TRABALHO DIDÁTICO NAS AULAS-OFFICINA

O trabalho didático na primeira aula-oficina objetivou a incentivar a aprendizagem dos/das estudantes com a leitura dialogada de um trecho do Ato Institucional nº 2, de 1967.

A revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranqüilidade. Agitadores de vários matizes e elementos da situação eliminada teimam, entretanto, em se valer do fato de haver ela reduzido a curto tempo o seu período de indispensável restrição a certas garantias constitucionais, e já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária, precisamente no momento em que esta, atenta aos problemas administrativos, procura colocar o povo na prática e na disciplina do exercício democrático. Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a revolução, implantada para restabelecer a paz, promover o bem-estar do povo e preservar a honra nacional (FICO, 2014: 356).

Em seguida, apresentamos as imagens fotográficas, produzidas por Evandro Teixeira, de fatos ocorridos na Praça da Sé em São Paulo, e a imagem do corpo de Edson Luís e as mensagens sobre seu corpo, e as cenas do filme “Céu aberto”, 1985, de João Batista de Andrade. O trabalho didático com essas fontes nos possibilitou trazer à luz uma visão do passado brasileiro marcado pela ditadura militar, disponíveis para o uso didático em aulas e para a pesquisa histórica.

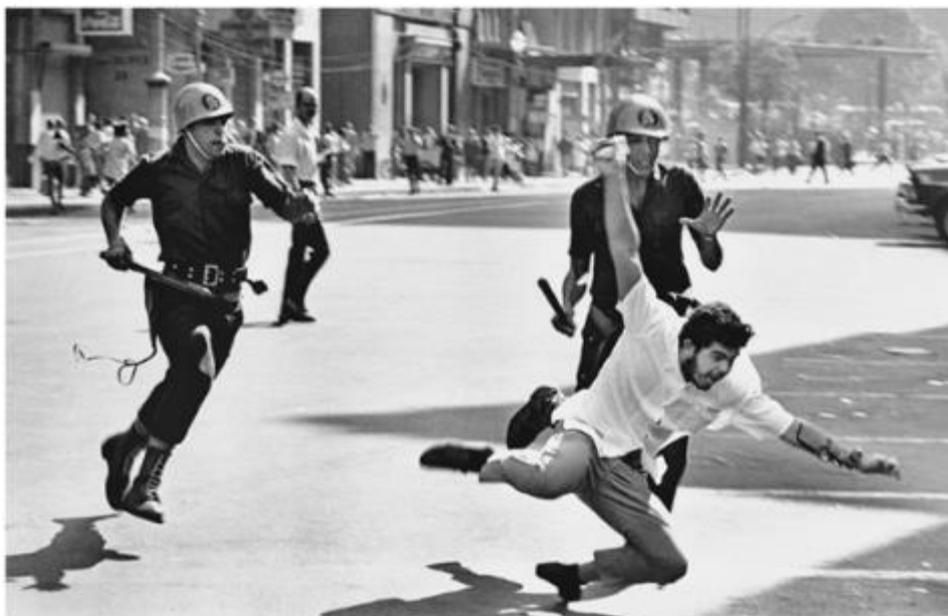


FIGURA 1- <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em 20/03/2016.



FIGURA 2 -Fonte: <http://qhistoriaessa.blogspot.com.br/2012/03/edson-luis-foi-morto-com-um-tiro-queima.html>. Acesso em 20/03/2016.

Por meio da leitura dialogada com estudantes (turma I.1), explicamos o sentido da repressão social no discurso dos militares em 1964. Foi possível enfatizar com evidências (provas) os acontecimentos do período entre 1964 e 1985, como foi intensa a repressão com mortes e desaparecimentos de estudantes em vários lugares do Brasil, notadamente, porque eles questionavam a agressividade, bem como a ética e a perspectiva tradicionalista circunstanciada no golpe de 1964. O texto do AI n. 2, contribuiu para a compreensão do significado do discurso militar legitimado pela busca de paz, moralização do país e pela democracia, cujos objetivos dos militares ancoravam-se na dissimulação de uma perspectiva pacífica e democrática em

relação ao golpe. Nesse sentido, os militares sutilmente expunham a aversão às pessoas (notadamente estudantes, professores e intelectuais), que contrariassem o projeto político em curso a partir da implantação do golpe em 1964. Problematizamos as fontes e, assim, “pluriperspectivando” (BARCA) os acontecimentos e suas várias interpretações sobre o contexto político e as ações tomadas posteriormente pelos militares. Ao combate em todas as esferas da vida do indivíduo e através do uso da força-repressora, os militares inculcaram socialmente que o comunismo se manifestava na moral e nos costumes dos cidadãos do país. Nesse sentido, Carlos Fico enfatiza:

Assim, enquanto a polícia política, a espionagem, a censura da imprensa e a CGI estavam fortemente imbuídas da dimensão saneadora da ‘utopia autoritária’, a Aerp e a DCDP primavam pela tópica ‘civilizadora’. Enquanto as primeiras eliminavam, mesmo fisicamente, ‘comunistas’, ‘subversivos’, ‘corruptos’ e ‘doutrinação exótica’, as duas últimas buscavam ‘educar o povo brasileiro’ ou defendê-los dos ataques à ‘moral e aos bons costumes’. Como é fácil perceber, as duas dimensões podem aparecer combinadas numa mesma instância, sendo flagrante que a CGI tanto atuava no saneamento (caçando e casando supostos corruptos) quanto pretendia exercer uma prática educativa (através das ‘ações catalíticas’). (2014: 112-113)

Dessa forma, os militares impregnaram valores sociais de repúdio aos costumes que fugissem do âmbito de seus projetos, reprimindo com violência a tudo que estivessem relacionados ao projeto comunista, ao questionamento da propriedade privada. No campo da política, seria importante combater os comunistas, subversivos e corruptos. Foi-se disseminando a crença de que o comunismo estava forte e presente na vida dos cidadãos brasileiros, não somente na esfera política. Assim, motivando e justificando o golpe e as ações truculentas praticadas no dia-a-dia em diversas partes do país. Com isso, foram anulando os direitos humanos, de cidadania, por exemplo, o direito à vida dos que militavam. E foi, dessa forma, que o discurso dos militares, de ataques impiedosos aos inimigos da nação, legitimaria as ações autoritárias e violentas, que culminaram à aceitação do golpe, sobretudo, para parte da população que odiava o comunismo, ou aos que nem mesmo sabiam o que seria.

Quando o texto do AI n° 2 foi apresentado, os/as estudantes já conseguiram compreender o quanto aquele discurso estava eivado de tendências políticas de direita apoiadora ao golpe. Muitos foram os comentários dos estudantes que demonstraram certa revolta com o discurso incoerente dos militares acerca da busca pela paz, ou em alguns outros momentos. Nesse momento, ficou explícito que os/as estudantes possuíam um conhecimento prévio capaz de identificar alguns discursos ditatoriais, ou seja, nenhum aluno ou aluna da turma disse que a ditadura foi importante para a democracia ou para combater o terror comunista – discursos bastante comuns nos dias de hoje, sobretudo por parte de quem, ainda, é capaz de defender a ditadura

miliar no Brasil. Realizamos um trabalho didático desenvolvendo com os/as estudantes a crítica, considerando que, em partes, os militares defenderam algo e, na prática, realizaram outra coisa bem diferente como a perseguição e a violência à vida (prisões e mortes). A crítica à fonte (texto AI n. 2) foi importante para despertar o interesse dos/das estudantes, uma vez que problematizamos o sentido do discurso militar como também mostramos como uma fala escrita (discurso) pode e deve ser questionado a partir de estudos fundamentados em diversos tipos de documentos.

Nesse sentido, o texto escrito ou de outra natureza deve trazer em si uma função específica para o conhecimento histórico como assim salienta Rüsen. Por esse fio condutor, os textos escritos para o uso didático nas aulas-oficina contribuíram para incentivar à percepção da proposta didática com o objetivo de aprendizagem escolar sobre o conteúdo substantivo (LEE). Ou seja, as orientações de Rüsen deveriam estar alinhavadas ao material didático selecionado, sobretudo ao se almejar objetivos de investigação com as tipologias da consciência histórica (RÜSEN, 2010). Didaticamente, Jörn Rüsen traz propostas relevantes para o tratamento de material textual, bem como as imagens, os mapas, entre outros materiais de uso didático no ensino fundamental. Para este teórico, o texto:

[...] têm que cobrir os âmbitos de experiência mais importantes. Para eles [textos] é válido o mesmo que para as imagens: devem possuir aspecto atrativo e estimulante, devem induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema. Sua função como elemento de referência para as interpretações históricas deve-se fazer clara mediante trabalhos que não somente descubram seu conteúdo de informação, mas também o valor que as diferentes informações tenham no contexto histórico global (RÜSEN, 2010: 121).

Após a explicação didática do texto AI nº 2 e o uso das imagens, tidos como material visual foi discernido sobre o conceito da ética dos militares e suas práticas coercitivas. Nesse sentido, o que Rüsen propõe se torna relevante na medida em que a imagem tem a função de auxiliar a

construir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. [...] Mas sua fascinação deve incitar que o âmbito de experiências se estenda a outros materiais e a interpretar a pesquisa em cada caso por meio dos elementos da apresentação (RÜSEN, 2010: 120).

Rüsen traz à luz evidências relevantes para o uso didático com as imagens para o ensino da história. Entretanto, há que se considerar a temática quando pode e deve ser usada para se alcançar resultados satisfatórios quanto ao esforço interpretativo dos/das estudantes. Problematicamos as imagens produzidas pelo fotógrafo Evandro Teixeira sobre a repressão na Praça

da Sé em São Paulo, e também a imagem do corpo exposto do estudante Edson Luís, uma vez que ambas apresentavam elementos da repressão militar. Essas fontes contribuíram para a emergência das evidências às contradições do regime militar. Para estimular a aprendizagem, solicitamos os/as estudantes à apreensão de elementos que expressassem a ação militar, incentivando a fazerem reflexões mais aprofundadas a respeito das imagens e dos símbolos como, por exemplos, o que foi, de fato, a repressão militar e como atingiu várias pessoas em muitas cidades do país.

Na primeira imagem, a do fotógrafo Evandro Teixeira, a cena de dois militares correndo atrás de um ativista político e como ele cai. Com essa imagem problematizamos os indicadores mostrados e pedimos para que as/os estudantes destacassem a posição do ativista, ou seja, o lugar em que ele se encontrava e como era esse lugar, o que acontecia ao redor do rapaz, a fisionomia dos policiais e, por fim, o que se podia concluir desses acontecimentos. Todos/as estudantes emitiram posições de que seria desnecessário atacar violentamente o manifestante e como os dois agentes repressores se exaltaram (performance) na situação de violência.

A segunda imagem, a esquife do estudante secundarista Edson Luís, retratando o estudante morto pelos militares, sendo demarcados símbolos importantes como representativos do período. A imagem salienta tanto a truculência e a forma autoritária do regime. Nela propusemos que os/as estudantes apreendessem nos cartazes, que aparecem na imagem, o motivo da morte, cujo objetivo seria compreenderem o discurso dos militares numa perspectiva contraditória. Os/as estudantes conseguiram problematizar com boa compreensão histórica a imagem, souberam a desconstruir conceitualmente o discurso militar.

O conceito de censura foi explicado aos/as estudantes como sendo outro fenômeno da repressão militar. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Gláucio Soares, como texto teórico, que nos ajudou como suporte para o entendimento à manutenção do regime, pois:

A censura foi, principalmente, um instrumento de proteção autoritária do próprio Estado. Ela procurou esconder o autoritarismo de forma autoritária, assim como as resistências a ele. Durante a ditadura de Garrastazu Médici, mais de 80% do conteúdo das mensagens foram classificadas na categoria de 'defesa do Estado autoritário': proibição da divulgação de notícias sobre a repressão, inclusive torturas, prisões, estouro de aparelhos, cassações, notícias sobre a própria censura, sobre a organização da comunidade de segurança, sobre as dissensões no interior do Estado, particularmente os militares, assim como sobre a oposição ao Estado autoritário, fosse ela violenta ou não. Algumas pessoas foram definidas como 'inimigas do Estado' e nada, absolutamente nada a respeito delas deveria atingir o público. Entre os 'inimigos do Estado', o mais notório foi Dom Hélder Câmara, mas outras pessoas, como o seu colaborador, o padre Jentel, como Lysâneas Maciel e Francisco Pinto foram também censurados. No rádio e na televisão, a censura atingiu sistematicamente vários artistas cuja oposição à ditadura era conhecida, entre eles Chico Buarque e Geraldo Vandré. A preocupação dos Estados autoritários em ocultar o seu próprio autoritarismo e manter uma aparência democrática é comum (SOARES, 1989: 11)

Ou seja, na concepção dos agentes de estado a censura foi fundamental para evitar manifestações contrárias ao regime. E, assim, evitarem qualquer circulação crítica ao Estado profetizado na ótica militar. Esta era exercida por imposição, muitas vezes, física ou por coerções nas empresas como forma de não se anunciar em veículos de divulgação pública, ou seja, as informações deveriam ser filtradas antes de ir ao público. Assim, reprimiam qualquer tipo de questionamento e divulgavam um tipo de Brasil que se daria certo pautado no desenvolvimento e no amor no sentido de convencimento à população. Veja a proposta divulgada entre os anos de 1964 e 1974, como o convencimento exercia um tipo de ufânismo para os brasileiros desconhecedores da política repressiva socialmente.

Para respaldar Médici, no cenário internacional, bons ventos sopravam a favor do governo – e o presidente soube capitalizar a maré através de pesada propaganda política. Com efeito, a Era Médici foi de ufânismo, apregoado e estimulado nos notórios slogans “Ninguém segura este país”, “Este é um país que vai pra frente” ou o apelativo “Ame-o ou deixa-o”.

Menos de um ano depois de Médici assumir, [1969-1974] a seleção brasileira de futebol conquistou seu terceiro título mundial, trazendo para casa a almejada taça Jules Rimet – certamente, o mais cobiçado troféu esportivo de então. Médici não hesitou em usar a máquina de propaganda do Estado para associar seu governo àquela vitória – a qual foi, aliás, uma verdadeira catarse na vida nacional, tão aviltada e suprimida da democracia, seu ideal político natural. Desiludidos com a ditadura, os brasileiros louvaram a pátria através do futebol.

Mas o regime militar se imiscuiu até mesmo nessa paixão do povo. Médici fez que o técnico João Saldanha, notório militante comunista, fosse substituído. Além disso, a comissão técnica era composta quase que exclusivamente de militares.

Buscando ufanar a população, o governo investiu pesado pra transmitir a Copa do México de 1970 a megalomaniaca construção da Transamazônica, uma estrada concebida para levar o futuro à selva. [...]. Os presidentes da ditadura militar. Grandes líderes da História. (Arte Antiga Editora, ano 4, n.28: 29).

As ações do presidente Médici foram no sentido de coibir a participação da sociedade em manifestações de natureza cultural, ou ao que representasse a democracia. Para isto, os slogans tinham um sentido, no discurso público, de que o amor ao Brasil estava acima de interesses políticos ou sociais.

Para a exposição didática do sentido de censura, apresentamos o filme “Céu aberto”, de João Batista de Andrade. Consideramos que o recurso áudio visual estimularia o interesse dos/das estudantes para a percepção do acontecimento como contexto histórico. O trecho expõe o marco da censura no Brasil, quando o general Newton Cruz se sentiu incomodado com as perguntas de um jornalista, que o general determina a prisão do mesmo. Esse vídeo mostra à percepção dos/as estudantes, de como os militares agiam ao se sentirem incomodados, evidenciando assim o caráter autoritário e agressivo na fala do general. Com a apresentação do vídeo, perguntamos aos/as estudantes: se as perguntas feitas pelo jornalista seriam, de fato, ofensivas em um regime democrático; o que eles/elas acharam da forma como o general agiu e, por fim,

como descreveriam o comportamento do general. Os/as estudantes compreenderam que, na prática, aquele regime era autoritário e se contrapunha à democracia, o que se opõe ao fragmento do AI-2, cujo texto diz que aquilo seria para manter a democracia.

Aprendemos em Max Weber, o conceito de democracia plebiscitária como referencial de democracia para explicar como a ditadura se distanciava desse conceito. Para Weber, democracia plebiscitária é “uma espécie de dominação carismática oculta sob a forma de uma legitimidade derivada da vontade dos dominados e que só persiste em virtude desta” (2012: 176). Neste conceito mostramos como a dominação era baseada na força e não correspondia em grande parte à vontade dos dominados, uma vez que se contrapunha ao conceito de democracia. Com as imagens, explicamos o quanto a primeira fonte (O texto do AI n. 2) tinha função contraditória aos reais acontecimentos praticados pelos militares. Esse momento da aula-oficina foi bastante significativo como processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pelo avanço no conhecimento crítico e interpretativo dos/das estudantes.

A primeira oficina foi importante para a desconstrução de uma possível narrativa que tentasse atenuar as práticas militares ou qualificá-las como positivo entre os anos de 1964 e 1985. Mostramos através do cruzamento das fontes, as contradições no regime militar e as práticas autoritárias, que permitiram reflexões acerca de temporalidades, o tempo na atualidade, já que, ainda hoje, há pessoas que se manifestam, abertamente, que a ditadura foi e continua a ser um regime político normal. Ou seja, apresentamos elementos marcantes da época e com as relações feitas pelos/pelas estudantes com a atualidade, foi possível termos a clareza de que, em partes, os direitos cívicos avançaram pós ditadura (1985-...), mas a democracia ainda estaria a ser consolidada.

Na segunda aula-oficina, definimos por objetivo a explicarmos a resistência política à ditadura militar e seus desdobramentos sociais com práticas coercitivas. No primeiro momento, fizemos a revisão referente à primeira aula-oficina, dialogando com os/as estudantes acerca dos conceitos, de temas tratados didaticamente, sobre o discurso construído pelos militares para legitimar o golpe de estado em 1964. Após a revisão de conteúdo e dos conceitos, passamos à explicação didática com a exposição do documentário intitulado “*Marco: o encontro de uma comunidade com um desaparecido político*”. É um vídeo-escolar de curta-metragem, em mídias portáteis no gênero documentário que aborda um período da história brasileira ainda a ser desvelado e acompanha o processo de desconstrução da cidadania e identidade de uma comunidade escolar periférica na cidade de Goiânia. Marcos Antônio Dias Batista, que dá nome à escola, era um líder estudantil, o mais jovem estudante desaparecido durante a luta contra o

Regime militar no Brasil (1964-85), e que até hoje seu corpo não foi encontrado, portanto, não há registro (obituário) sobre o mesmo¹⁹⁵. Fizemos a explicação do que se trata o documentário e, em seguida, apresentamos o vídeo. A opção por este documentário se justifica por tratar-se de um importante documento a respeito da resistência à ditadura, notadamente a narração audiovisual da história do estudante Marco Antônio Dias Baptista¹⁹⁶. Nesse sentido, o documentário traz importantes contribuições sobre o conceito de desaparecido político, do movimento estudantil em um período de repressão política e da resistência à repressão. Consideramos a exibição do documentário importante para se ensinar o período da ditadura militar no Brasil.

Assim, conseguimos articular a explicação da temática principal com a história regional, apresentando a trajetória de um dos desaparecidos políticos para explicar a resistência política à ditadura militar no Estado de Goiás. Após a exibição do filme, dialogamos com os/as estudantes acerca de suas concepções sobre o documentário; o objetivo foi conduzi-los a reflexões sobre as informações apresentadas no documentário e nos demais materiais didáticos explicados. A discussão foi relevante, na medida em que os/as estudantes conseguiram captar as problemáticas propostas no filme e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação crítica com as explicações da aula-oficina já realizada. Feita a discussão das primeiras impressões sobre o documentário, apresentamos como se deu a resistência política ao regime militar, enfatizando a resistência em Goiás, conforme se comprova no documentário. Foi relevante dialogarmos com os/as estudantes sobre a resistência ao regime, pois ressaltamos que apesar dos militares tentarem impor um discurso oficial, o que não se evitou à resistência ao regime. Trabalhamos didaticamente o conceito de resistência em âmbito local e nacional, a partir de uma panorâmica da história do movimento estudantil secundarista, no Brasil e em Goiás. Como o documentário traz a compreensão da história de um estudante secundarista, vítima da ditadura, sendo, portanto, um desaparecido político. Com isso, conseguimos mostrar aos/as estudantes o conceito e, ao mesmo, ensinando-os a estabelecer importantes reflexões sobre os acontecimentos entre os anos de 1964 e 1985.

Na terceira aula-oficina mostramos o discurso militar que criou dispositivos de controle de vigilância da sociedade civil como um todo, inclusive, de pessoas que não participavam de nenhuma movimentação política, ou de outra natureza, seja de cunho socialista ou não. Essa

¹⁹⁵ Produzido por Marcelo Benfica Marinho e Bruna Maria da Cunha Oliveira.

¹⁹⁶ O jovem, Marco Antônio Dias Baptista, atuava no movimento estudantil secundarista em Goiás, era aluno do Colégio Lyceu de Goiânia.

abordagem didática foi relevante no sentido de se evitar a produção de uma narrativa esquemática, na qual os personagens são somente dois ou três, o que seria um equívoco no caso da ditadura no Brasil, ou das ditaduras latino-americanas, a exemplo do Chile, Argentina e outros países. Alguns dos setores da linha dura, um dos diversos grupos militares, almejavam o controle da sociedade por completo. Para tanto, construíram inúmeros órgãos de espionagem ou de controle de informação, entre outros mecanismos de repressão. Nesse sentido, Carlos Fico enfatiza que:

Havia, desde o início do regime militar, a vontade, por parte dos setores mencionados da linha dura, de constituição de um aparato global de controle da sociedade [...]. O projeto global de repressão e controle supunha não apenas a espionagem e a polícia política, mas também a censura, a propaganda política e o julgamento sumário de pretensos corruptos (FICO, 2014: 81-82).

Os estudos deste historiador trazem à luz a evidência de como a repressão dos militares foi intensa, atingindo diversos setores da sociedade, inclusive os que não militavam diretamente contra o regime implantado em 1964, ou mesmo os que não se alinhavam ao comunismo. A repressão culminou em uma censura prévia por parte da população. Tal censura prévia e o sistema de informação e espionagem não atingiram somente os militantes comunistas, ou os tidos subversivos, sim a população como um todo que se aceitava ou ignorava, evitando-se possíveis problemas com o poder instituído militarmente. Soares mostra que:

O outro tipo refere-se à autocensura individual a que, em grau maior ou menor, todos os brasileiros nos submetemos. Muitos não expressamos, em público, opiniões 'perigosas' que pudessem provocar uma violência, uma demissão, uma prisão arbitrária. No jornalismo, nos sindicatos, nas universidades, em qualquer área, os brasileiros experimentaram o medo e a opressão e, em grau maior ou menor, policiaram as suas próprias atividades de acordo com o ideário da ditadura. Chegar ao Brasil, vindo de uma democracia, era encontrar um silêncio contrastante (SOARES, 1989: 17).

Os dispositivos de controle ultrapassaram os níveis políticos, todos eram constrangidos a se submeterem a algum tipo de censura. A auto censura demonstrava como a sociedade era constrangida pelo sistema de espionagem, cujo objetivo seria de não se opor ao sistema, ou até mesmo de não se posicionar diante das políticas de Estado, ou da situação econômica do país naquele momento. Os militares ambicionavam um regime, e os únicos indivíduos que poderiam se manifestar são os que pensassem como eles, outro tipo de visão, mesmo se não fosse totalmente oposta, poderia resultar em uma rotulação comunista, o que implicaria em uma série de consequências que podiam ser violentas.

Desde 1964, houve torturas, muitas vezes acompanhadas de execuções sumárias dos considerados opositores do regime. O sargento Raimundo Soares foi uma dessas vítimas. Preso em março de 1966, foi submetido a bárbaras torturas no DOPS de Porto Alegre. Em agosto daquele ano, seu corpo apareceu boiando com as mãos amarradas no rio Jacuí. Antes da execução, os torturadores injetaram álcool em suas veias (FERREIRA; GOMES, 201: 386).

A repressão era tão intensa que não estava restrita apenas ao espaço da política, mas em todos os lugares socialmente vigiados e punidos. Segundo Carlos Fico,

a 'desagregação' da 'família brasileira' era o objetivo inicial dos subversivos, afinal 'o comunismo começa não é pela subversão política. Primeiro, ele deteriora as forças morais, para que, enfraquecidas estas, possa dar o seu golpe assassino'. Desse modo, a censura era instalada a não esquecer, jamais 'que vivemos uma 'guerra total, global e permanente', e o inimigo se vale do recurso da corrupção dos costumes para desmoralizar a juventude do país e tornar o Brasil um país sem moral e respeito'(2014: 93)

Ou seja, até em questões morais, o indivíduo deveria se reprimir, caso contrário, seria acusado de comunista ou degenerado socialmente.

Fizemos o uso didático da entrevista da professora da Universidade Federal de Goiás, Telma Camargo, disponibilizada no sítio “memoriasdaditadura.org.br”. A entrevistada ressalta como era o dispositivo de vigilância instaurado no local de estudo dela, havia informante e ali ninguém os conhecia, não sabiam qual o curso eles faziam, sabiam apenas que eram informantes, que estavam para controlar e vigiar os debates e as ações que ocorriam no lugar. Em um determinado momento da entrevista ela diz que não participava de nenhum movimento, mas por estar com alguns livros suspeitos se sentia ameaçada.

Após a apresentação do vídeo foi perguntado aos/as estudantes, quais seriam as intenções para criar os mecanismos de repressão, o que os militares pretendiam, e se a professora estaria em algum momento envolvida com o movimento comunista, pois os militares diziam estar perseguindo claramente para manter a democracia. No fim da problematização concluímos o quanto foi violenta essa disciplinarização e perigosa para todos que viveram naquela época. Esse vídeo esclarece como se fazia o controle militar em todas as esferas da vida das pessoas, uma vez que não havia perseguição somente a grupos específicos, muitos grupos sociais e culturais sofreram com a repressão militar.

IV- A DITADURA MILITAR BRASILEIRA NA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES GOIANOS

Com a metodologia da Educação histórica elaboramos um instrumental de coleta que nos permitisse a investigação das narrativas dos/ das estudantes. O objetivo seria de que o/a estudante produzisse um texto que expresse o conhecimento histórico acerca do que foi ensinado nas três aulas-oficinas. Apresentamos a eles/ elas duas fontes para o cruzamento das mensagens em ambas e, daí evidenciassem a progressão qualitativa do conhecimento histórico como aprendizagem do que foi ensinado nas três aulas-oficinas.

Exercício:

Analisando a charge do cartunista Latuff e a notícia veiculada no jornal *O Dia*, justifique por qual motivo esse acontecimento não pertence a época da ditadura militar, 1964-1985.



FIGURA 3- Fonte: <https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/08/amarildo-dia-dos-pais.gif>. Acesso em 12 de novembro de 2015

Para tanto, a charge expõe o caso do pedreiro Amarildo, morto no ano de 2013, e seu corpo foi desaparecido, como mostra a reportagem do jornal *O Dia*:

A morte do pedreiro Amarildo Dias de Souza ganhou as manchetes do Brasil e do mundo em 2013. Detido por PMs e conduzido da porta de sua casa, na Rocinha, à sede da Unidade de Polícia Pacificadora do bairro antes de sumir, o Caso Amarildo se tornou símbolo de abuso de autoridade e violência policial.

Segundo a versão da polícia, os PMs teriam confundido Amarildo com um traficante de drogas com mandado de prisão expedido pela Justiça.

De acordo com as investigações, no entanto, Amarildo foi torturado e morto por policiais militares em julho de 2013. Ao todo, 25 PMs são acusados de envolvimento no desaparecimento do ajudante de pedreiro, cujo corpo não foi encontrado. Eles respondem pelos crimes de tortura, ocultação de cadáver, fraude processual e formação de quadrilha. (O Dia, 23/03/2015)

Solicitamos os/as estudantes que lesem uma reportagem anexada para a análise da charge de Carlos Henrique Latuff de Sousa, e, em seguida, escrevesse o motivo desse acontecimento não pertencer à ditadura militar brasileira. Um exercício simples para estimular a interpretação, observando de que forma estabeleceriam a temporalidade entre o passado e o presente para evidenciar o conhecimento histórico apreendido nas aulas-oficinas.

As análises das narrativas produzidas pelos/pelas estudantes foram lidas e investigados com a tipologia da consciência histórica (RÜSEN, 2012), combinando elementos centrais da

competência narrativa, a experiência, a interpretação e a orientação, no sentido de se acompanhar o desenvolvimento do conhecimento histórico de cada estudante entre os vinte e cinco que participaram ativamente de todas as atividades. Podemos que as narrativas além de apresentar formas de articulação dos quatro tipos de pensamentos históricos também trazem suas conceituações importantes para o que foi ensinado.

Entre os/as estudantes, as respostas foram bem variadas, cujo destaque foi a apresentação de diversos tipos de “consciência histórica” (RÜSEN, 2010) em uma mesma narrativa. Muitas foram as que articulavam o passado com a realidade vivida e consideravam as diferenças entre o período militar e os dias de hoje, e, ainda, estabeleceram relações de semelhanças, o que se aproxima com o tipo de consciência histórica genética de Jörn Rüsen. Outras narrativas com manifestações de consciência histórica crítica, porém finalizavam com a tipologia tradicional. Essa pluralidade de tipologias conceituais, internamente, na própria resposta evidencia como o exercício de cognição foi eficiente no sentido de incentivar com que o/a estudante expusesse uma narrativa próxima, articulada no seu pensamento histórico. Ou seja, a consciência histórica de estudantes se constituiu em uma interação entre os tipos apresentados por Rüsen, que se sobrepõe a outra em alguns momentos, mas todos os conceitos se apresentam e refletem às orientações temporais (passado-presente) dos/das estudantes. É como se a tipologia de consciência histórica fosse uma pluralidade de tipos em uma única.

Um exemplo em que o estudante A começa com uma consciência histórica tradicional, posteriormente, se passa à crítica e, ainda, acena para um tipo genético. A resposta foi:

Porque, a ditadura foi em um tempo passado e antigo e hoje já não deveria mais ter esse tipo de morte, só porque se confundiu um homem pai de família com um traficante não deveriam mata-lo e sim investigar mais e prender a pessoa correta. Hoje em dia as investigações deveriam ser mais profundas e dar informações do que aconteceu com o Amarildo, a família precisa de notícias do que aconteceu, se ele morreu, se ele se suicidou. Acho que esse tipo de coisa não deveria existir. Isso assusta a população e também preocupa, a polícia de hoje deveria ser mais profissional para não acontecer tragédias como essa (estudante A, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Essa resposta é interessante, pois evidencia a oscilação de como o/a estudante articula seu conhecimento, estabelecendo apenas um marco temporal como a diferenciação. Posteriormente, utiliza de um recurso crítico para legitimar sua argumentação e finaliza apontando diversos pontos de vistas dos atores envolvidos no caso Amarildo, o da população, da família e o de irresponsabilidade dos agentes de Estado, a polícia em específico. Essa resposta segue a linhas de muitas outras aqui investigadas. Como, por exemplo, a do/da estudante B:

Porque esse caso não envolve manifestação, e foi um acontecimento recente, não teve uma certa investigação da vida de Amarildo eles passavam em uma de suas rondas e confundiram com traficantes

por sua aparência. Amarildo foi morto covardemente, sendo que era um trabalhador lutando para sustentar sua família, e não tinha perigo ao governo (estudante B, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Como podemos observar que o/a estudante B, começa com uma narrativa que apresenta uma ruptura à ditadura militar, mas, em seguida, expressa um pensamento que se referencia somente no tempo, apresentando as perspectivas tanto da polícia, que agiu por aparência pessoal, o do Amarildo, que luta para sustentar sua família e, por fim, aponta uma diferença temporal à repressão da ditadura militar brasileira, afirmando que ele não oferecia perigo ao governo.

As duas narrativas evidenciam o que aconteceu com muitas das respostas, as sobreposições de consciência histórica que aparecem nas narrativas. Entendemos que essa é a forma que alguns/mas estudantes articulam o conhecimento histórico, não havendo uma regularidade em suas expressões de orientação e de produção de narrativas (textos históricos). O que suscita a impressão de falta de procedimentos a priori em suas interpretações, fazendo com que as narrativas fiquem apenas na dimensão da espontaneidade. O que não significa a ausência de qualidade argumentativa, pois vimos que, mesmo supostamente, não apresentando estes procedimentos, as argumentações tiveram valor qualitativo e, muitas vezes, atingiram uma interpretação conceitualmente classificada como genética.

Outras respostas, além de se enquadrar na categoria anterior, estabeleceram uma relação com o seu contexto vivido e com as suas experiências no dia-dia para dar uma explicação ao acontecimento. Ou seja, essa categoria se diferencia da outra por dar maior ênfase aos acontecimentos da vida prática dos alunos como uma das motivações para a ação policial. Como exemplo, a resposta do/da estudante C, disse:

Porque esse caso não envolve manifestação, nem perigo ao governo, foi somente uma reação de discriminação social ao pedreiro. Ele não falou ou se mostrou contra o governo, mas o lado bem parecido com a ditadura as mentiras dos policiais, a falta de informação sobre a vítima e o sumiço do corpo (estudante C, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Aqui o/a estudante C estabelece a comparação do acontecimento com o período e conclui que em um período a perseguição é feita com quem oferece algum risco ao governo, já no caso do Amarildo a motivação policial foi uma discriminação social. Por fim, ele/ela conclui estabelecendo as permanências da ditadura ainda na atualidade. Nessa narrativa concluímos que o/a estudante expressou que a ação da polícia fora impulsionada pela discriminação, pois supomos ser algo que ele/ela conviva e que já esteja em sua experiência, à polícia agir por tais motivos. Nessa narrativa também há uma presença de um pensamento crítico implícito e uma perspectivação de evidências da ação de policiais.

A narrativa do/da estudante D, também se aproxima do/da estudante C, pois ele/ela utiliza dos mesmos recursos interpretativos para construir sua narrativa. A resposta do/da estudante D foi:

Por que ele não está fazendo nenhuma manifestação comunista, acho que esse caso foi tratado como uma discriminação por ele ser pobre e morar em uma favela, esse acontecimento não pertence a época da ditadura militar brasileira por que a ditadura foi encerrada em 1985, e também por que não vemos nenhuma agressão ou cassação compulsiva a esse homem (Estudante D, Escola Municipal Dalísia Dolles)

Como já falamos, o/a estudante D se assemelha com a forma de pensar do C, seria até repetitivo desvelar a resposta, mas há evidências de aprendizagem histórica acerca de conceitos-chave narrados, a exemplo de comunista. O que mudaria em relação à primeira narrativa seria a utilização da temporalidade (1985), para diferenciar as situações, ano em que se encerra o período temporal do conceito substantivo trabalhado nas três aulas-oficinas. O/A estudante D narra um conhecimento histórico fundamentado nos conceitos enfatizados didaticamente.

Essas duas categorias mostram como os/as estudantes da turma I-1 (9.º. ano), da Escola Municipal Profa. Dalísia Doles articularam seu pensamento histórico nas suas respostas, sejam elas curtas ou mais longas. As duas categorias não representam um diferencial qualitativo entre as respostas, a diferença das duas consiste apenas num caráter enfático que cada uma estabeleceu. Mas, não podemos negar que a fronteira entre as duas é bem estreita já que, em alguns momentos, se coincidem. Também não devemos conceber as duas como opostas, mas que ambas caminham lado a lado. Para enfatizar a relação do caso Amarildo com a orientação da vida prática é necessário estabelecer alguns dos procedimentos feitos pela primeira narrativa.

Poderíamos dizer que a maior deficiência dos estudantes, seja a de não produzir uma interpretação com procedimentos previamente estabelecidos. Todavia, tal afirmação poderia reduzir a complexidade do pensamento histórico dos/das estudantes e limitaria o que é consciência histórica, pois para Rüsen:

Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e suas relações com os valores morais. (RÜSEN, 2010: 71)

Neste texto, percebemos como o autor entende que no processo de orientação, os elementos dos quatro tipos se mesclam, mas que as complexas relações que se dão nos permitem maior precisão para determinar a manifestação empírica da consciência histórica. Ou seja, o que se apresenta nas narrativas pode ser a consciência empírica dos e das estudantes como

aprendizes escolares. O que podemos dizer, com mais segurança, é que vários tipos de consciência histórica estiveram presentes em uma mesma narrativa.

Restando a dúvida se o que se apresentou nas narrativas produzidas pelos/pelas estudantes como sendo consciência histórica se manifesta na vida prática em sociedade. Tal percepção histórica pressupõe a mescla de vários tipos em uma única narrativa, ou se há uma ausência de procedimentos a priori da interpretação, dos conceitos-chave para a compreensão histórica. Nesse sentido, a pesquisa deve apreender mais elementos que possibilitem uma maior compreensão histórica dos significados da orientação da vida prática, seja como categoria explicativa para a história ou para a construção do que defendemos como sendo o direito à cidadania, respeito à alteridade, ao diferente, somente assim seremos construtores de democracia. Como assinala Rüsen: “A ideia dos Direitos Humanos Universais é outro exemplo claro que demonstra a plausibilidade desta forma genética de argumentação em relação aos valores morais” (2010: 71), no caso da ditadura militar, 1964-1985, e também no caso do Amarildo negou-se: os Direitos Humanos Universais como direito à vida.

BIBLIOGRAFIA

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. *1964: o golpe que derrubou um presidente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Fotografias de Evandro Teixeira. Disponível em <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em

Grandes líderes da História. São Paulo: Arte Antiga Editora, ano 4, p. 29, n.28.

<http://cartamaior.com.br/?/Coluna/A-fotografia-como-resistencia-politica-Evandro-Teixeira-e-a-ditadura-brasileira-/31608>. Acesso em 20/03/2016.

<https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/08/amarildo-dia-dos-pais.gif>. Acesso em 12/11/ 2015.

Jornal *O Dia*. São Paulo, 2013.

LEE, Peter. 'Walking backwards into Tomorrow': Historical Consciousness and Understanding History. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association. SanDiego, 2002. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*, p. 31-77. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

MARINHO, Marcelo Benfica; OLIVEIRA, Bruna Maria da Cunha. *Documentário Marco: o encontro de uma comunidade com um desaparecido político*. Goiânia.

Narrativas de estudantes do 9.º Ano, Turma I.1, da Escola Municipal Profa. Dalísia Doles, cidade de Goiânia. Fontes coletadas no ano de 2015.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2001.

SADDI, Rafael. EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÊUTICA. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; et. al. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

SILVA, Maria da Conceição. Educação Histórica: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. *Opsis*, v. 14, p. 77-93, 2014.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. A censura durante o regime autoritário. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 4, nº 10, p. 21-43, jun. 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora UnB, 2012, V. 1.