MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LUIZ SANTOS SILVA

ENSINAR E APRENDER A HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: AS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES-JOVENS NO SERTÃO ALAGOANO.

RECIFE

2019

LUIZ SANTOS SILVA

ENSINAR E APRENDER A HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: AS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES-JOVENS NO SERTÃO ALAGOANO.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em história da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.

RECIFE

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586e Silva, Luiz Santos
Ensinar e aprender a História da Ditadura Civil-Militar de 1964: as Narrativas de adolescentes-jovens no sertão alagoano / Luiz Santos Silva. – Recife, 2019.
123 f.: il.

Orientador(a): Humberto da Silva Miranda.
Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de História, Recife, 2019.
Referencias e apêndices.

1. História - Estudo e ensino 2. Ditadura Militar 3. Adolescentes 4. Consciência I. Miranda, Humberto da Silva, orient. II.

CDD 981.3

O amanhecer de cada um de nós não está necessariamente condicionado a dimensão temporal, mas também a forma como "enxergamos" e reagimos diante das oportunidades que surgem como que um convite a nos motivar para a vida que segue, a revelia de nosso querer... Não entrave... Desentrave!

Pe. José Neto de França[1]

[1] Padre, Filósofo, Poeta e Escritor alagoano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de sonhar, buscar e viver. O destino de uma pessoa, depende muito mais dela, do que ela mesma supõe imaginar. Ganhamos a vida, fruto de uma força maior, mas cabe unicamente a nós, guiar, conduzir e conquistar os objetivos que almejamos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao Prefeito do Município de São José da Tapera – Zé Antônio – especialmente a Secretária municipal de Educação – Francisca Cavalcante – que, embora circunstanciados pela crise econômica nacional, alavancaram esforços, concedendo-me a licença integral e remunerada, acreditando que a qualificação dos servidores é um dos caminhos imprescindíveis para a melhoria e desenvolvimento da educação municipal.

Do mesmo modo, agradeço em especial a senhora Prefeita do Município de Poço das Trincheiras – Aparecida Ferreira – que, apesar das turbulências causadas pela escassez financeira sofridas pelos entes federativos, não economizou ações no sentido de investir na qualificação dos professores municipais, concedendo-me também a licença integral e remunerada durante todo o Mestrado.

Ao Padre José Neto de França, um humanista, autodidata, escritor, filósofo, teólogo e, acima de tudo, amigo e pai, que durante todo este curso, foi um incentivador que sempre me ajudou e me motivou a começar, desenvolver e finalizar este trabalho. Sem seu apoio, jamais teria conseguido este empreendimento formativo educacional.

A direção, coordenação da escola onde realizei a pesquisa, gratidão.

Agradeço aos professores mediadores das turmas, o docente Antônio José, que mobilizou suas turmas, fez enriquecedores comentários e contribuições. Da mesma forma, agradeço ao professor Pastor Elânio, que gentilmente, abriu o espaço em sua sala de aula para realização da pesquisa.

A Nathalia Alves Agra, amada esposa que em todo momento foi o suporte imprescindível nessa trajetória. Sua paciência, apoio e carinho, fizeram-me não desistir nem por um segundo de continuar e finalizar esta dissertação.

A Sara Hipátia Alves Santos, minha querida filha, que com sua plenitude de criança, foi fonte de força nessa empreitada.

Agradeço ao nobre professor, pesquisador e humano cidadão Humberto Miranda, meu intrépido orientador. Com sua espacialidade intelectual, poderia ser apenas mais um doutor, cujo nome já é referência, e será ainda mais, citado nas pesquisas sobre história das infâncias por todo Brasil e mundo a fora. Todavia, seu jeito de ser como ser humano, o faz brilhar na comunidade acadêmica, refletindo e iluminando os nossos caminhos de estudos e pesquisas. Esse *modus operanti*, será seu maior legado a todos os seus orientandos. Obrigado caro "mestre".

A professora Juliana Andrade (membro da banca) que me dirigiu contribuições e sugestões para melhorar este trabalho, fazendo observações teórico-metodológicas e historiográficas exatas e eficazes.

Ao professor Carlos André (membro da banca) que com um olhar investigativo, detectou pontos, lacunas e lugares que precisavam ser reforçadas pela historiografia pertinente ao tema.

Ao amigo e professor Danilo Anderson, que sempre me "acudiu" nas horas difíceis no manuseio da informática.

Ao amigo que o Mestrado me concedeu, Luís Adriano Lucena. Sempre atento a todo e qualquer movimento, dividimos trabalhos, pesquisas, risadas, angústias e ideias sobre as "artes de viver", tanto no espaço acadêmico quanto na vida prática. Foi um incentivador excelente, sempre com uma ideia a oferecer.

Ao amigo Humberto Rafael, companheiro de idas e vindas pela UFRPE, que muito contribuiu quando falávamos sobre os nossos temas de pesquisa. Agora finalizando o curso, continuaremos dividindo ideias, uma cerveja, projetos, angústias na labuta diária de docentes que somos.

Aos meus pais, José Trajano da Silva e Maria das Neves, que sempre foram apoiadores e incentivadores ao longo deste curso.

Ao Paulo, que nos últimos meses do curso, me concedeu valorosas caronas até Caruraru, nas minhas idas a Universidade.

A minha irmã, Marta, meu irmão Marcos que também me deram fortes energias.

Agradeço por fim, a todas as pessoas que fazem a Universidade Federal Rural de Pernambuco, que acreditam e fazem a pesquisa científica de qualidade e excelência.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as produções de narrativas de adolescentes-jovens sobre a ditadura civil-militar de 1964, numa escola pública no sertão de Alagoas. O tempo presente do momento político-social de tensões, rupturas e perdas profundas vivenciadas no seio da sociedade brasileira, no qual vários grupos vinculados a tendências ideológicas distintas disputam o presente, constitui-se também num palco de disputa do passado. Essas disputas discursivas no plano político, que se desdobram não invariavelmente em atos e bandeiras de posicionamentos sociais frente a construção de narrativas sobre o passado recente e traumático, a saber, a Ditadura brasileira, configuram-se no que a historiografia acertadamente chama de temas sensíveis. Todavia, verifica-se uma incisiva tendência propagandeada pelos diversos meios de informação e comunicação, de práticas discursivas que ambicionam amenizar, reduzir e, por vezes, apagar as marcas e traumas que a tortura e as violações dos direitos humanos causados pela ditadura. Nessa senda, o problema central proposto a ser discutido foi: como estes debates chegam aos bancos escolares da educação básica, e, sobretudo, como os adolescentes-jovens debatem essa questão? Assim sendo, teve-se como objetivo geral: investigar/compreender a consciência histórica de estudantes do ensino médio de uma escola pública no sertão alagoano sobre a ditadura militar de 1964. Os objetivos específicos foram: analisar as representações e silêncios acerca do tema ditadura militar brasileira na historiografia e nos materiais didáticos (livro didático), analisados neste estudo; debater as perspectivas teóricas e metodológicas contemporâneas sobre o ensino de história referentes ao golpe civil-militar; problematizar os estudantes frente ao tema do golpe de 1964; conhecer a realidade social, econômica, social e cultural dos estudantes do ensino médio no sertão de Alagoas, bem como a comunidade escolar a qual eles estão inseridos. A metodologia usada aqui foi a de "análise de conteúdo", proposta pela pesquisadora francesa Laurence Bardin. Esse tipo de metodologia consiste em uma prática de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. No nosso caso, utilizamos como fonte documental, os dados coletados através de questionários. Fundamentado pela teoria do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, este trabalho procurou examinar os usos e não usos da história na vida prática de discentes da rede pública alagoana sertaneja. Com base nas narrativas destes educandos, examinou-se a cultura escolar, percorrendo os caminhos do ensinar e aprender a história da ditadura civil-militar, na tentativa de apontar-se que sentido (os) este tema vêm alcançando entre as novas gerações. Estas narrativas políticas reverberadas na contemporaneidade ensejam uma reflexão sobre a construção epistemológica e histórica destes discursos, especialmente sobre a sua legitimidade frente ao vasto e consolidado debate dos especialistas em história sobre da ditadura, que por sua vez, também exige uma reflexão do ensino de história sobre este tema. A partir do diálogo com o campo do ensino de história nacional, chegou-se como resultados, uma significativa polarização de "consciências históricas" sobre a ditadura civil-militar-militar identificada nos discursos dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. Ditadura civil-Militar. Adolescentes-jovens. Consciência histórica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the historical narratives of adolescents and young people about the military dictatorship in the educational space of a high school class in a public school in the backlands of Alagoas. The present time of the political-social moment of tensions, ruptures and deep losses that we experience in the heart of Brazilian society, in which several groups linked to different ideological tendencies dispute the present, is also a stage of dispute of the past. These discursive disputes on the political plane, which unfailingly unfold in acts and banners of social positioning in front of the construction of narratives about the recent and traumatic past, namely, the Brazilian dictatorship, are configured in what historiography aptly calls sensitive subjects. However, there is an incisive trend propagated by the various media and discursive practices that aim to soften, reduce and sometimes erase the marks and traumas that torture and human rights violations that the repression of 21 years of dictatorship caused. These political narratives reverberated in contemporary times provide a reflection on the epistemological and historical construction of these discourses, especially on their legitimacy in the face of the vast and consolidated debate of history experts about the dictatorship, which in turn also requires a reflection on the teaching of history on this topic. One of the problems that gave rise to the writing of this dissertation was, among other points, how these debates reach the school benches of basic education? Are the students in the third year of high school aware of these facts? Can these students visualize these disputes over the past in the present time? What conceptions of civil-military dictatorship circulate in their narratives? Weighted by Jörn Rüsen's concept of historical consciousness concept, this work sought to examine the uses and non-uses of history in the practical life of students from the public Alagoan sertaneja network. Based on the historical narratives of these subjects, we examine the school culture existing in their discourses, traversing the ways of teaching and learning the history of the civil-military dictatorship, in an attempt to point out what sense these sensitive themes have been reaching among the new generations of Brazilian citizens. From the instrumental history of Rüsen, from a perspective of history teaching that offers elements of support to read, analyze and interpret the world; understanding the classroom as a space of struggles in search of a more just, democratic and emancipatory society.

Keywords: History teaching. Adolescents-young. military dictatorship. Historical consciousness.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO I: Narrativas dos adolescentes-jovens..... 84.

GRÁFICO II: Narrativas dos estudantes dos adolescentes-jovens.

QAUDRO I: Instrumento de coleta de dados.....85.

QUADRO II: Narrativas dos adolescentes-jovens.....92.

QUADRO III: Caso hipotético de geração de sentido histórico.....95.

GRÁFICO IV: Narrativas históricas dos adolescentes-jovens.....104.

GRÁFICO V: Narrativas históricas dos adolescentes-jovens.....100.

GRÁFICO VI: Narrativas históricas dos adolescentes-jovens.

GRÁFÍCO VII: Narrativas históricas dos adolescentes-jovens.....106.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ENSINAR E APRENDER A HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964: AS NARRATIVAS DE ADOLESCENTES-JOVENS NO SERTÃO ALAGOANO.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR:

Luiz Santos Silva

APROVADA EM 21 / 06 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda.
Orientador – Programa Pós-Graduação em História – UFRPE

_____

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Programa Pós-Graduação em História – UFRPE.

_____

Profa. Dra. Juliana Andrade Alves.
Examinadora Externa – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – UFPE.

Dedico este trabalho a *Sara Hipátia Alves Santos*, minha amada filha. Sua pureza de criança, alegria e jeito inocente de ver felicidade em todas as coisas da vida, me faz acreditar na bondade que há em todo ser humano.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

1. **CAPÍTULO I. LER, CONHECER E ENTENDER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**.....27

1.1. Problematizando a consciência histórica.....27

1.2. Ensinar e aprender: o golpe civil-militar de 1964 no espaço escolar alagoano..40

1.3. Historiografia brasileira e o golpe civil-militar de 1964: leituras sobre o passado recente.....52

2. **CAPÍTULO II: DIMENSÕES DO ENSINAR PARA PROBLEMATIZAR O APRENDER.**.....62

2.1 A escola e os estudantes: muitos espaços, diferentes histórias.....62

2.2 O golpe civil-militar na sala de aula: revisitando o saber-fazer docente.....67

3. **CAPÍTULO III: COMO SE APRENDE: NARRATIVAS SOBRE O GOLPE**.76

3.1 As narrativas sobre o golpe em sala de aula.....76

3.2 A consciência histórica dos adolescentes-jovens: a ditadura revisitada.....82

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....114

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....117

INTRODUÇÃO

> **Art. 1º-** Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa "Escola Livre", atendendo os seguintes princípios:
> **I** – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado [...]
> **Art. 2º-** São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica. [...]
> **Anexo III** – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas[2].

Os parlamentares alagoanos, que estiveram a frente da Casa Tavares Bastos, Assembleia Legislativa de Alagoas, no período de 2015-2018, aprovaram esta lei, que repercutiu nos meios de comunicação e provocou intensos debates entre segmentos da sociedade civil, instituições educacionais e religiosas, movimentos sociais, educadores e estudantes. O referido dispositivo legal vigorou no Estado de Alagoas de maio de 2016, até março de 2017, sendo suspensa (caráter provisório) pelo Supremo Tribunal Federal[3], sob alegação de inconstitucionalidade. A liminar, proferida pelo ministro Luís Fernando Barroso, foi arquivado no final de 2018. Atualmente, o procedimento continua arquivado.

A lei propunha que os professores não emitissem opiniões políticas ou ideológicas em sala de aula, ressaltando em seus artigos inclusive, penalidade para que os professores que não seguissem as orientações, seriam sujeitos.

O dispositivo que pode ser observado na lei 7.800/2016, de autoria do deputado estadual Ricardo Nezinho (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), compõe o conjunto de projetos de leis denominados de Escola Livre. Em Alagoas esse projeto foi aprovado pela maioria absoluta dos parlamentares daquela instituição. Chamada pela comunidade educacional de "lei da mordaça", por ferir os princípios alicerçam a institucionalidade democrática brasileira e interfere decisivamente na

---

[2] **Lei Escola Livre. 2016**. Disponível em: <https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confira-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento. Acesso em 06 Jun. 2018.

[3] **Conselho Nacional de Justiça**. 2017. Disponível em:<https://www.conjur.com.br/2017-mar-22/liminar-suspende-lei-alagoas-criou-programa-escola-livre. Acesso em: 06 Mar. 2019.

construção da reflexão crítica e no processo de ensino-aprendizagem das escolas, limitando a potencialidade transformadora da educação.

Ao lermos o texto, identificamos práticas que impedia o exercício das liberdades, tendo como alvo principal a diversidade social, ética, cultural e, principalmente, de gênero.

A lei 7.800 de 2016, aprovada em Alagoas foi inspirada nas ideias do movimento autointitulado "Escola sem Partido", criado em 2003 pela iniciativa do procurador do Estado de São Paulo, o Srº Miguel Nagib. O movimento afirma que pais e estudantes contrários à "doutrinação ideológica" que, segundo a opinião de seus seguidores, acontece nas salas de aula brasileiras.

A nível nacional, essas mesmas ideias, podem ser observadas em outros quatro projeto de lei, que circularam na Câmara dos Deputados nos últimos seis anos. Segundo Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira[4], foram os seguintes: o Projeto de Lei (PL) 7.180/2014 proposto por Erivelton Santana (PSC/BA), que segundo sua ementa "Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996"; o PL 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que "Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido" (este projeto foi apensado ao PL 7.180/2014, em 26/03/2015); o PL 1.411/2015 de autoria de Rogério Marinho (PSDB/RN), que "Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências"; e ainda, o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (Partido da República – PR/ES), que "Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido".

Em vários Estados em diversas regiões do Brasil também surgiram iniciativas de projetos que seguiam a mesma lógica materializada na lei da Escola Livre de Alagoas. Como demonstrativo da amplitude das proposições conservadoras, podemos elencar onze propostas de lei que foram encaminhadas para serem debatidas e aprovadas.

Desse total, primeiramente, citamos a proposta que foi aprovada em Alagoas (PL7. 800, em 05/05/2016), três foram arquivadas (PL 2.861/2014 em Goiás; PL 748/2015 no Paraná; e PL 121/2016 em Espírito Santo). Dentre as arquivadas,

[4]LIRA, Jailton de Souza. HERMIDA Jorge Fernando. O programa escola livre em alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. **Revista Êxitus**, Santarém/PA, vol. 8, n° 1, p. 141 - 170, jan/abr 2018.

suspensas ou paradas, podemos citar ainda sete propostas (PL 2.974/2014 no Rio de Janeiro; PL 190/2015 no Rio Grande do Sul; PL 3.101/2015 em São Paulo; PL 53/2015 no Distrito Federal; PL 273/2015 no Ceará; PL 102/2016 em Amazonas; e, PL 823/2016 em Pernambuco).

Segundo os argumentos dos propositores da lei da "escola livre", este dispositivo jurídico estadual, seria necessário para impedir o avanço de "práticas político-pedagógicas de cunho comunista" nos espaços educacionais públicos brasileiros. seguindo a mesma lógica discursiva dos defensores do "escola sem partido' o que eles chamam de "prática doutrinadora esquerdista" de professoras(es) que desenvolvem nas escolas e universidades públicas um ensino "exclusivamente" marxista e sindicalista.

Toda essa significativa quantidade de iniciativas de projetos de leis, que reverberam implícita ou explicitamente, o espírito e herança da ditadura no Brasil, mais presentes do que supomos imaginar na atmosfera das movimentações dos grupos políticos, sociais e institucionais, que ambicionam implantar e/ou restaurar o medo e a criminalização do professor. As leis buscaram de várias formas, reprimir, cercear e ditar o que, e como o professor (a) deve ensinar. Tais aspectos colocaram-me diante de duas motivações que elegi como impulsionadoras deste trabalho.

Desde a graduação 2008-2012, tenho interesse pelo tema da ditadura brasileira. Durante esse período, participei de projetos, debates e eventos promovidos na Universidade Estadual de Alagoas, que discutiam a Ditadura. Destes estudos ao longo do curso, resultou no meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso): "As Origens do Golpe civil-militar de 1964". Nele, discutimos a luz da historiografia pertinente ao tema, como se deu a construção da escrita da história sobre a articulação, trajetória, tentativas e por fim, a execução do golpe civil-militar de 1964 que retirou do governo, João Goulart, eleito democraticamente, e implantou 21 anos de ditadura que ainda hoje, conforme veremos, nunca foi resolvida definitivamente.

Como boa parte dos estudantes dos cursos de licenciatura no Brasil, realizei o curso numa dupla jornada: trabalhando durante o dia, estudando a noite. Comecei a lecionar (professor-aprendiz) no final do segundo ano do curso. Quando terminei a graduação em história, passei a ser docente (concursado) da rede pública de ensino alagoana, e devido aos desafios que o ensino de história possibilita-nos, fui levado pela

forçar do ofício e gosto pessoal e intelectual ao tema do ensino e aprendizagem da ditadura civil-militar no Brasil.

Nesse contexto, foi que em 2017, ingressei no Programa Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com um projeto de pesquisa que objetivou instigar a Ditadura Brasileira e os adolescentes-jovens no sertão alagoano.

O nosso problema central, foi construído no saber-fazer da história em sala de aula, que se reflete em nosso tempo presente com emergente atualidade no ofício de professor (a) de história na educação básica: para que serve a história? Quais sentidos a história da ditadura civil-militar de 1964 pode despertar nos discentes nos dias atuais? Para que ensinar história em tempos de perdas e sucateamentos de direitos tão fundamentais a existência de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada?

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral o escopo de investigar/compreender a consciência histórica de estudantes do ensino médio de uma escola pública no sertão alagoano sobre o golpe civil-militar de 1964.

Na mesma esteiro, elegemos como objetivos específicos: analisar as representações e silêncios acerca do tema ditadura militar brasileira na historiografia e nos materiais didáticos (livro didático), analisados neste estudo; debater as perspectivas teóricas e metodológicas contemporâneas sobre o ensino de história referentes ao golpe civil-militar; problematizar os estudantes frente ao tema do golpe de 1964; conhecer a realidade social, econômica, social e cultural dos estudantes do ensino médio no sertão de Alagoas, bem como a comunidade escolar a qual eles estão inseridos.

O tempo presente do momento político-social de tensões, rupturas e perdas profundas no seio da sociedade brasileira, no qual vários grupos vinculados a tendências ideológicas distintas disputam o presente, constitui-se também num palco de disputa do tempo passado. As narrativas políticas reverberadas na contemporaneidade ensejam uma reflexão sobre a construção das narrativas históricas destes discursos, especialmente sobre a sua legitimidade frente às estruturas daquilo que a história costuma chamar "verdades".

Nesse sentido, é possível localizarmos uma *Política do Passado*[5] vigente na atual conjuntura nacional, um revisionismo escancaradamente conflitante e por vezes,

[5]Pinto, António Costa; Martinho, Francisco Carlos Palomanes (Org.) **O Passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

intencional, de grupos sociais que ambicionam modificar, alterar e reescrever a história da ditadura militar, muitas vezes, omitindo o *legado autoritário*[6] da ditadura.

Certos setores da sociedade brasileira contemporânea, ensaiam e executam movimentos no desejo de mudar discursos históricos consagrados pela historiografia. Qualquer ato, seja político ou jurídico que traga implícito ou explicitamente, tentativas de apagar uma prática pedagógica ou social democrática, ou ainda redimensionar de forma anacrônica debates historiográficos estabelecidos pela crítica especializada, constitui-se, desde já, em elementos de justificada relevância como estudo da história.

Segundo Rafael Saddi[7], a didática da história, entendida como "um campo autônomo e científico de estudo" mas inserida no universo do ensino de história, impulsiona nós, professores de história a questionar dentre muitos aspectos, a relevância de estudar conteúdo A ou B de acordo com uma dada realidade nacional, regional e local . Não se trata de "técnicas de ensino" ou de quantos conteúdos os discentes da educação básica conseguem adensar. Trata-se de analisar e compreender criticamente os saberes históricos escolares vinculando-os à realidade e cotidiano dos estudantes, tornando-os mais inteligíveis de acordo com o nível de cognição dos discentes e, principalmente, a vida prática.

Nesse sentido, por se tratar de tema sensível e/ou controverso, foi necessário muita cautela, perspicácia e cuidado nas abordagens e problematizações que nos propomos a fazer, bem como as perguntas e argumentos usados para atingir as impressões dos alunos sobre o golpe civil-militar de 1964.

Segundo a de Verena Albert[8], aproximar as pessoas do tempo presente com as realidades do tempo passado, que ainda permanecem fortes no cotidiano da sociedade atual, e que por isso, exige de nós, professores de história, uma insistência pedagógica e histórica em dizer, falar, discutir e debater estes temas não apenas para "chocar" os alunos com relatos, imagens e narrativas "traumáticas" cometidas pela ditadura, mas, sobretudo, para instigar a reflexão, a problematização.

---

[6]Por legado autoritário, os autores entendem todos os padrões comportamentais, regras, relações, situações sociais e políticas, normas, procedimentos e instituições, quer introduzidos quer claramente reforçados pelo regime autoritário imediatamente anterior, que sobrevivem a mudança de regime.

[7]SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. *opsis, catalão-go, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.*

[8]ALBERT, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. 2014. Disponível:em:<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 Mar. 2019.

Estimular a possibilidade do engajamento pessoal, objetivando a função de mudar a atitude do aluno ou de um visitante do museu, que ao se deparar com assuntos dessa natureza, possa sentir-se instigado a pesquisar, buscar e entender melhor os contextos que envolvem temas sensíveis. Muitas pessoas não querem saber o que aconteceu na ditadura militar, não se interessam pelo assunto. Costumam dizer "Ah, foi há muito tempo" (neste ano completam-se 55 anos do golpe de 1964), "não tenho culpa pelo que aconteceu" etc.

As novas perspectivas do ensino de história, especificamente no tocante ao assunto ditadura militar, situam-se dentre muitos aspectos, em debater e problematizar questões como: as implicações sociais e políticas que o tema do golpe civil-militar de 1964 pode trazer para vida dos estudantes brasileiros; a consciência histórica e sua constituição a partir do estudo da ditadura pelos estudantes e a geração de sentido histórico, na mediação do tema do golpe civil-militar na educação básica e as relações entre passado e presente.

Em consonância com as ideias da historiadora Margarida Días[9], bem como os documentos oficiais mais contemporâneos, no que tange o ensino de história nos níveis fundamental e médio, é possível afirmarmos que os professores desta disciplina ainda carecem de uma discussão que se mostra imprescindível para chegar a uma atuação docente condizente com o que é solicitada do professor, ou seja: que seja capaz de construir o conhecimento histórico, entendendo e sabendo planejar suas ações na pesquisa, especialmente no ensino da educação formal e nos vários espaços onde a dimensão pedagógica da sua profissão se faz necessária.

Seguindo as ideias do professor Renilson Rosa Ribeiro[10], é preciso pesquisar e entender a escola contemporânea e o ensino de história olhando a sala de aula, como um claro espaço de formação da consciência histórica das pessoas que circulam não somente dentro dos muros escolares mas, sobretudo, como sujeitos sociais que se movimentam socialmente e que a história os ajude a serem leitores do mundo. Rensilson Rosa Ribeiro assinala que é urgente discutir a sala de aula:

> Como lócus de formação de alunos leitores de mundo, procurando entender os sentidos e usos da leitura, interpretação e escrita no ensino de história. De volta a escola, adentraremos a sala de aula, o cenário

[9]DÍAS, Margarida. **A Construção de Referenciais para o ensino de história: limites e avanços**. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 193-202, jan./jun. 2009.
RIBEIRO, Rensilson Rosa. **Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1 Ed. Curitiba, Appris, 2018.

> das tramas do ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento histórico pelo professor e os alunos, para estabelecer um diálogo entre o fazer histórico e o fazer pedagógico[11].

Contudo, com os recorrentes discursos de extremo conservadorismo que ecoam por vários setores da sociedade brasileira contemporânea, com tons de "intervenção militar", e especialmente no campo educacional alagoano, foi nesse momento que passamos a questionar como ensinar/aprender história sem um posicionamento político e ideológico sobre as conjunturas das ações dos sujeitos humanos no tempo? Postura esta que passaria a ser "legalmente" proibida segundo a referida "lei da mordaça" no estado de Alagoas na "terra dos marechais".

É perceptível em alguns setores da sociedade brasileira vigente, a evocação assídua dos direitos humanos como forma de se colocar contra as posturas antidemocráticas, autoritárias e cerceadora de conquistas históricas. A universidade pública tem se mobilizado e está atenta a estes problemas, pondo em projetos pedagógicos de ensino de história, incorporando estas discussões nos currículos de formação de professores de história.

Os historiadores Eduardo Nunes e Juliana Andrade[12], afirmam que ser professor de história no Brasil atual, está impregnado de uma prática educativa, política e pedagógica que defenda a liberdade, a democracia e que seja contra a toda forma de discriminação e preconceito. É fazer da proposta educativa freiriana, um predicado inegociável ao assumir a identidade de professor(a). Segundo estes historiadores:

> Sem dúvida, a sociedade brasileira tem vivenciado grandes debates sobre a importância da defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos para a vida em sociedade. Discute-se hoje, em todos os espaços formativos (escola, igreja, clube e universidade), os fundamentos políticos, culturais e filosóficos desses princípios, buscando entender sua historicidade. O debate sobre os direitos humanos no Brasil é uma prática recente, sobretudo pela própria experiência cultural e política brasileira, que tem a sua história marcada por práticas antidemocráticas, de desrespeito e violações dos direitos, de comportamentos preconceituosos, discriminatórios, e de uma cultura da violência de gênero, social, regional, racial, geracional,

[11]Ibidem RIBEIRO, p. 54.

[12]NUNES, Eduardo Siqueira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. **Aprender e Ensinar os princípios dos direitos humanos nas universidades brasileiras: histórias dos (as) professores(as) de história**. Revista de História. v. 7, n. 13 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/439. Acesso em 09-04-2019.

> religiosa e política, que impactam na nossa forma de ser, pensar e agir[13].

Outro ponto que nos motivou a realizar este trabalho foi a carência de um mapeamento da realidade desses estudantes sertanejos, conhecer um pouco o cotidiano social ao qual estão inseridos, no esforço de entender qual os sentidos que a sociedade, a escola e o ensino de história os imprime e como isso pode ou não interferir na construção da consciência histórica.

A Escola Estadual selecionada para a esta pesquisa, é uma instituição de Ensino Integral, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite, com mais de 1 mil alunos na cidade de Santana do Ipanema, médio sertão alagoano. Sendo que a noite, existe só o ensino médio regular, direcionado a estudantes, em sua maioria, que trabalham ou que são oriundos da zona rural. A comunidade escolar possui mais de 50 professores, sendo que os de história, responsáveis pelas turmas investigadas, são apenas dois. Com formação em História e outras áreas, estes docentes possuem mais de 15 anos de magistério além de atuarem em outros ramos profissionais.

Os discentes escolhidos, são os que compõe as quatro salas de terceiro ano da modalidade ensino integral. Estas turmas, com 83 componentes, de idades entre 16 e 20 anos, são moradores tanto da cidade sede da escola, como de alguns municípios vizinhos. Eles frequentam as aulas do currículo regular pela manhã, e a tarde, efetuam estudos acompanhados, tanto para aprofundar temas já estudados, como também para discutir assuntos de interesse da comunidade local, elaborar projetos e iniciativas pedagógicas, sempre acompanhadas por professor-orientador.

Estes estudantes das novas gerações, chamados por John Palfrey[14], de nativos digitais, ou seja, a geração que nasceu submersa no mundo da virtualidade e da comunicação pela internet, todos aqueles estudantes do mundo da cybercultura, de meados da década de 90 e, principalmente, a geração nascida no início do século XXI, com a popularização do acesso à internet, difusão em massa das redes sociais.

Como eles recebem, problematizam, filtram e internalizam os conhecimentos históricos escolares e não escolares ligados ao regime militar (consequências, vestígios e permanências), de um passado tão recente da história nacional? Estes temas são objeto

---

[13] Ibidem ANDRADE; NUNES. 2018. p.37.

[14]PALFREY Jhon. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais –** Tradução: Magda França Lopes. ed. Grupo A – Porto Alegre, 2001.

de preocupação da geração digital? Eles estão antenados às questões políticos atuais? Fazem relação do meio social e político deles com o passado ditatorial recente?

Segundo Lucien Fevbre[15] a História é ao mesmo tempo a ciência do passado e a ciência do presente: é a forma pela qual o historiador atua na sua época, na sua sociedade, e deve ajudar a explicar o social no presente e, por isso, auxiliar a preparação do futuro.

Investigar, analisar e entender como os estudantes mantêm relação e preocupação com as questões que envolveram o regime militar, bem como eles recepcionam os conhecimentos históricos referentes a esta temática tanto no espaço escolar, como também em outras formas de aprendizagens: meios midiáticos, memória de familiares da época e etc, foram os principais pontos investigados. Para obter respostas a essas indagações, verificamos os conhecimentos históricos (para chegar a consciência histórica) de discentes do terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública no sertão de Alagoas.

Seguindo os princípios da Base Nacional Comum Curricular[16] (BNCC) o passado deve dialogar com o presente. Esse é um dos pontos principais que a BNCC traz para o ensino de História. De acordo com a Base, é preciso "transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive". Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto e outros fenômenos mas, usar na vida prática.

Isso significa que através dos cinco processos propostos pela Base[17], os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos. Para que isso aconteça, é essencial que todos sintam-se motivados a partir dos conhecimentos que adquirem nas aulas, a formularem perguntas sobre o passado e sobre o presente. Os alunos devem ser incentivados a apresentarem suas hipóteses e interpretações acerca dos fatos para questionar e confrontar o conhecimento histórico pré-estabelecido. Por isso, é preciso planejar aulas que permitam que os conhecimentos do professor se

[15]FEBVRE Apud em REIS, José Carlos, **A história entre a filosofia e a ciência**. 2011.

[16]Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 Mar. 2019.

[17]De acordo com a BNCC, o aluno deve dominar os seguintes processos: Identificação, Comparação, Contextualização, Interpretação e Análise.

transformem em instrumentos de construção do saber, com espaço para uma postura ativa dos estudantes diante de suas aprendizagens.

A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como rege a BNCC em consonância com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é parte da estratégia que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo.

A construção das identidades, as experiências dos diversos grupos sociais, étnicos, econômicos e religiosos que compõe a híbrida formação da sociedade brasileira, bem como suas trajetórias, conflitos, lutas e conquistas, são alguns pontos, dentre muitos, que devem ser sempre trabalhados para que cada discente, construa e entendam os aspectos narrativos de pertencimento, rupturas e permanências que envolvem a história.

Para este trabalho, a metodologia usada aqui foi a de "análise de conteúdo", proposta pela pesquisadora francesa Laurence Bardin[18]. Esta modalidade consiste em uma prática metodológica de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduz as narrativas coletadas sistematizando os dados, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Esse tipo de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Uma das primeiras tentativas de uso da metodologia de análise de conteúdo surgiu no século XVII na Suécia, mais exatamente em 1640. Análises de conteúdos prematuras são citadas em referência à pesquisa de autenticidade de hinos religiosos e os efeitos que, porventura, poderiam ter sobre os luteranos. Neste evento foram

[18] Laurence Bardin é professora de psicologia na universidade de paris v e aplicou as técnicas de análise de conteúdo na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas. para a autora, o livro pode ser utilizado um manual metodológico por psicólogos, sociólogos, linguistas, ou qualquer outra especialidade ou finalidade, como por psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas e outros. na obra análise de conteúdo, a autora aponta três fases para este tipo de metodologia: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

verificados os temas, valores, modalidades e complexidade estilísticas destes escritos. No período que compreende 1888-1892, o francês Bourbon tentou captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem, utilizando para isso escritos bíblicos, mais especificamente o êxodo, numa perspectiva temática e quantitativa.

Um exemplo clássico e importante sobre a utilização da análise de conteúdo passa a ser o seu uso na interpretação dos artigos da imprensa, sobretudo nos Estados Unidos no início do século XX, onde há um maior desenvolvimento dessas técnicas, inicialmente para medir o impacto sensacionalista dos artigos, sempre seguindo um rigor quantitativista em relação ao tamanho dos títulos, artigos e número de páginas.

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema, há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para a descodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações

No nosso caso, para proceder a decodificação, desenvolvemos os instrumentos de coleta de dados, e os instrumentos de análise dos dados. Ou seja, os meios de confecção das fontes e os mecanismos de análise das mesmas. Para coleta dos dados, usamos um questionário desenvolvido por nós, dividido em duas partes: a primeira, composta por oito perguntas objetivas de identificação social.

Na segunda, contempla oito perguntas sobre o tema ditadura civil-militar, sendo seis objetivas, e duas discursivas. Dentre as objetivas, incluímos a narrativa de um caso hipotético[19]. criado por Rüsen para tentar "atingir a consciência histórica", usada aqui nesta dissertação, fizemos uma adaptação[20] desse caso desenvolvido por ele em 2004, para investigar a consciência histórica sobre a ditadura militar brasileira. Inicialmente, aplicamos o instrumento de coleta de dados a todos os 83 discentes. Mas para a análise de conteúdo (sobre o tema ditadura militar) utilizamos quatro estudantes. Ainda como

[19]O caso hipotético de Rüsen, narra uma situação de decisão moral entre duas famílias escocesas medievais que são ligadas por um pacto ancestral de honra devido a uma dívida: uma das famílias teria tido seu herdeiro salvo da morte certa, quando bebê, pela ajuda da outra família. crescido, o bebê salvo recupera o patrimônio de sua família e estabelece um juramento, gravado na pedra de seu castelo, em que promete apoio a qualquer membro da outra família, a qualquer tempo, mesmo se o solicitante tivesse cometido um crime hediondo. Em uma pergunta hipotética, os estudantes responderiam: o que você faria se descobrissem que eram descendente daquela família, se uma pessoa da outra família do pacto, nos tempos atuais, lhe pedissem abrigo relatando que havia cometido um crime?

[20]Para adaptar o modelo hipotético de Rüsen ao nosso objetivo proposto, substituímos as famílias escocesas por duas brasileiras, mudamos a época medieval para os tempos da ditadura, indagando os discentes a se posicionarem diante da situação.

fontes para esta pesquisa, analisamos o livro didático de história dos professores mediadores das turmas, e também um outro questionário direcionado aos docentes, tanto para identificar suas trajetórias acadêmicas como suas concepções sobre a ditadura militar.

No caso da análise dos dados, fizemos uso do referencial teórico sobre a ditadura civil-militar; as novas perspectivas sobre o ensino de história; e ainda a teoria dos Modos de Geração de Sentido Histórico em situação de decisão moral (este, apenas para o caso hipotético), conforme falamos anteriormente, que podemos definir, grosso modo, como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente ou não, sua vida prática no tempo.

As respostas possíveis, segundo Rüsen, tendem a identificar a ação, no pensamento, de quatro formas de geração de sentido: acolher o criminoso por se sentir obrigado pelo pacto (modo tradicional); acolher o criminoso e justificar que você está respondendo a um princípio geral de que as pessoas se ajudam em momentos de dificuldades, exemplificado na narrativa ancestral (modo exemplar); rejeitar o auxílio por considerar o pacto uma lenda ou mito que não merece crédito, ou afirmar que as novas estruturas legais tornam inválidos os antigos contratos (modo crítico); ou, enfim, convencer o criminoso a se entregar às autoridades, considerando a grande mudança que houve desde o pacto até a atualidade, e arranjar-lhe o melhor advogado disponível, mantendo a solidariedade, mas não pelas razões pré-modernas do pacto, mas por motivos enraizados na atualidade (modo genético).

No primeiro capítulo – *Ler, conhecer e entender a Consciência Histórica* – fizemos um desenho teórico do conceito de consciência histórica, baseado nas concepções de Jörn Rüsen, discutindo a gênese do uso deste no ensino de história. Não há uma única consciência histórica, mas sim, várias consciências (tradicional, exemplar, crítica e genética) cada qual proporcionar aos sujeitos humanos, uma consciência histórica. Ou seja, a capacidade de ler, interpretar e pensar historicamente o mundo a sua volta.

Apresentamos ainda neste capítulo – o conceito de consciência histórica – algumas concepções de ensino de história, partindo da indagação: o que é ensinar história frente aos desafios contemporâneos de nossa realidade de “incertezas” políticas e sociais. Partimos do princípio de que a concepção de ensino de história que

defendemos na nossa prática cotidiana enquanto professor de história, e mais ainda nesta dissertação, um ensino que ofereça mecanismos cognitivos-emocionais, intelectuais-mentais que possibilite aos adolescentes-jovens, habilidades de ler, analisar e interpretar a realidade do mundo em volta deles. Este ensino deve estar vinculado diretamente com um compromisso social da história para com os sujeitos educandos. Consideramos ainda elementos fundamentais na prática de ensino que contemplem subsídios necessários para uma vida digna e justa em sociedade, a saber, a liberdade, a democracia, os direitos humanos, a igualdade de condições materiais, e claro, a fraternidade entre todos.

No segundo capítulo – *Dimensões do Ensinar para problematizar o Aprender* – trouxemos a cultura escolar, a realidade da comunidade estudantil local, bem como a história da escola onde se realizou esta pesquisa, sua perspectiva pedagógica, política e social. Analisamos o saber-fazer docente dos professores mediadores das turmas, investigando ainda o livro didático de história, a estrutura e organização organizacional e o perfil social e cultural dos estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

No terceiro e último capítulo – *Como se Aprende: Narrativas sobre o golpe* – refere- as narrativas propriamente ditas dos discentes sobre a ditadura militar. A consciência histórica deles no que se refere a este período tão recente da história do Brasil, consolidado pela historiografia especializada como tema sensível, conteúdos traumáticos, constituem-se ainda como um passado que não passa.

A atualidade do assunto, as indagações feitas aos discentes no contínuo e dialético momento de apresentar, analisar e interpretar as narrativas históricas – as consciências históricas – dos estudantes sobre a ditadura militar, nos mostrou o quanto de presentismo, tenso, conflitante e necessário, os discursos e narrativas sobre o regime militar precisam mais do que nunca, serem travados no cotidiano escolar.

Para sistematizar a apresentação das narrativas, montamos quadros e gráficos que demonstram as perspectivas dos adolescentes-jovens, tanto das indagações objetivas quanto das perguntas discursivas, e perscrutamos os caminhos da análise destas falas com base no conceito de consciência histórica de Rüsen, fazendo uso da história instrumentalizada, ou seja, para aferir a práxis da história na vida cotidiana..

Embora o autoritarismo, advindo da onda de conservadorismo que se alastrou pelo Brasil nos últimos anos, tenha tomado força e atingido diversos setores sociais, o ensino de história ainda permanece como uma ferramenta eficiente no combate a

práticas políticas autoritárias. E a sala de aula, mais do que nunca, transforma-se num espaço de luta pela liberdade, pela democracia e direitos humanos nas relações e dimensões do ensinar e do aprender dentro e fora dos ambientes educativos , em tempos difíceis.

1. CAPÍTULO I. LER, CONHECER E ENTENDER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

1.1. Problematizando o conceito de consciência histórica.

.

Discutiremos neste capítulo, um conjunto de autores (especialmente brasileiros) e estudos que constituem-se como referências importantes para qualquer iniciativa de pesquisa sobre consciência histórica e didática da história, pensando esta última como um campo de estudos autônomo, específico, ou seja, uma ciência da didática da história. O autor principal do qual extraímos o conceito de consciência histórica foi Jörn Rüsen, e apresentaremos de forma mais clara possível o que ele entende por consciência histórica.

Estudar a consciência histórica e ensino de história não é apenas, analisar o conceito de consciência histórica unicamente como uma espécie de "filho mágico do grande pai", o alemão Jörn Rüsen ; ou ainda para não restringir os debates sobre didática da história como sinônimo do campo da educação histórica ou da cultura escolar, vinculadas aos estudos da educação e da psicologia, nosso esforço aqui será o de tentar mostrar que a consciência histórica, pertence a um movimento de autores para além de Rüsen, e também apresentarmos as contribuições de historiadores brasileiros como, por exemplo, Luis Cerri, Oldimar Cardoso e Rafael Saddi que vêm se dedicando a estudar a produção didático-histórica alemã, adaptando as teorias germânicas as realidades brasileiras com pesquisas diversas, suscitando novas análises, novos conceitos e problematizações nas relações entre o ensino de história e a consciência histórica

A consciência histórica tornou-se nos últimos tempos, objeto de intensa investigação nas pesquisas sobre ensino de história, educação histórica e estudos da cognição, vinculados a áreas da linguagem, filosofia, educação e, claro, ensino de história.

O conceito de consciência histórica tomou forma, corpo e amplitude nos debates sobre história, historiografia e ensino de história. Ora sendo criticado por determinadas vertentes da historiografia, o fato é que este conceito é utilizado para instrumentalizar metodologias e teorias que intentam investigar a história na vida prática. Nessa senda, a tradição historiográfica alemã foi precoce e bastante fecunda nas discussões sobre esta temática.

Se a Alemanha produziu a filosofia da história com Hegel e depois, o seu próprio antídoto, com Ranke, como afirma o historiador José Carlos Reis[21], podemos dizer que os alemães, mais ainda os franceses, inventaram um ensino de história historicista, metódico e canalizado a produzir os efeitos pátrios objetivados pelos perfis das nacionalidades franco-alemães do grande século XIX.

Com isso, a geração de historiadores alemães e franceses que, no apagar das luzes do século XIX, foram o sustentáculo de uma escolarização de massas em seus países, com base numa história positivista que distanciava radicalmente sujeito e objeto do conhecimento, acarretando por produzir uma história e um ensino de história subjetivo tendencioso, útil ao nacionalismo e aos interesses belicistas. Em um novo modo de racionalidade, o pensamento histórico, vêm alargando espaço ao papel dos componentes morais, afetivos, estéticos e mesmo ficcionais que estão inerentes numa nova perspectiva de ensino de história.

É fato que ainda hoje o ensino de história carrega em suas várias performances, as marcas e sombras da historiografia do século XIX, mas que embora ainda seja resistente nos livros didáticos de história, aos poucos vem perdendo terreno para uma nova perspectiva de ensino de história. Essa reflexão recai também no campo da didática história que, para Bergmann[22], se estrutura como disciplina cujo objeto essencial é a compreensão dos processos de produção e reprodução da consciência histórica.

Empreendemos esforços para discutir/relacionar o conceito de consciência histórica no âmbito teórico sem esquecer de apontar caminhos para o uso prático e metodológico do termo. Discutimos neste capítulo sem a ambição de gerar um "estado da arte" sobre os estudos da consciência histórica, mas, sobretudo, na tentativa de apontar possíveis caminhos que sinalizam características e tensões mais recentes dessa área de conhecimento que tomou corpo a partir do final da década de 1960 e pelos idos de 1970 na Alemanha, estendendo-se posteriormente, para o Brasil. Entendemos que assim como a história é dinâmica, as pesquisas sobre consciência histórica seja no território da historiografia ou do ensino da história, configuram-se práticas de produção de discursos e sentidos também bastante vivas.

---

[21]REIS, José Carlos, **A história entre a filosofia e a ciência**. 4. ed rev. Ampl. – Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

[22] BERGMANN, 1989/1990 *apud* SADDI, 2014 Cit.

E também que a didática da história vem muito recentemente, se constituindo como um campo específico, que é fronteiriço entre a pedagogia e a teoria da história, mas configura-se em um novo território – ciência da didática da história – objetivando se consolidar como tal, que tenta construir suas narrativas com interlocuções e problematizações com uma teoria da história para além do binómio francês-alemão[23].

Mas o que vem a ser consciência histórica? O que Rüsen entende por consciência histórica ao ponto de afirmar que todos nós temos, conscientes ou não, uma consciência histórica inerente à existência humana? Como esse conceito tornou-se tão fértil ultimamente nos estudos sobre os processos de apropriação do conhecimento histórico nos diversos espaços escolares e não escolares? Rüsen é bastante conhecido no Brasil pela publicação e difusão da famosa trilogia[24] sobre teoria da história.

Embora referenciado por uns, questionado por outros, o fato é que Rüsen ganhou uma notoriedade no Brasil muito grande nas últimas décadas. Suas reflexões sobre teoria da história e o constante debate da necessidade do uso prático da história na vida cotidiana, despertou o interesse de muitos pesquisadores no Brasil. Seja para referenciá-lo ou para criticar suas ideias. As críticas mais gerais apontam para uma certa incompatibilidade de aplicar as teorias de Rüsen no Brasil, devido ao fato de terem sido elaboradas na Alemanha. Há ainda quem o questione pelo fato dele nunca ter lecionado numa sala de aula da educação básica ou a mais possível, foi o fato de Rüsen lançar duras críticas a tradição historiográfica francesa, que no Brasil sempre foi hegemônica.

Rüsen, estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura na Universidade de Colônia, onde obteve o grau de doutor em 1966, com um trabalho sobre a teoria da história do intelectual oitocentista Johann Gustav Droysen. Foi ocupante da cátedra Koselleck durante oito anos até 1997. De 1974 a 1989, foi professor na Universidade de Bochum, na de Berlim e na Braunschweig. De 1997 a 2007, presidiu o Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas, localizado na cidade de Essen. De acordo com Luis Cerri, Jörn Rüsen escreve seus textos com um caráter militante, há décadas, com suas reflexões meteóricas, sobre os fundamentos da consciência histórica, do

[23]Ibidem SADDI, 2014.

[24] A trilogia que foi traduzida em partes pelo professor Estevão de Rezende Martins, cuja versão brasileira foi publicada pela Editora da Universidade de Brasília são: livro I – Razão Histórica (2001), livro II – Reconstrução do Passado (2007), e livro III – História Viva (2007).

pensamento histórico, da cultura histórica e também da ciência da história. Sua obra bibliográfica articula de um modo comparativo história, filosofia, antropologia e historiografia, as quais se debruçam sobre as grandes linhas culturais do mundo contemporâneo.

O grande debate no campo dos estudos da história seja na teoria ou no ensino, é como a história pode fazer sentido para quem não pertence ao campo do ensino? Não se tratará mais de uma transposição didática nem de uma transferência curricular. Mas sim, como bem assinala Rüsen, o grande desafio se configurava naquele período para os alemães, na missão de pensar um ensino de história tecendo fios narrativos que pudessem equacionar a memória do passado da experiência traumática do nazismo e, sobretudo, desenhar uma memória de futuro melhor e de certa maneira, livre das sombras do genocídio. Uma tarefa muito difícil é livrar-se do fardo da culpa coletiva desses tipos de passados, como afirma Rüsen[25] que:

> [...] o fardo pesado de experiências históricas negativas tais como o imperialismo, as guerras mundiais, o genocídio, o assassinato em massa e outros crimes contra a humanidade. Esse fardo empurra o processo de construção de identidade para o confronto e produz um abismo entre um passado horripilante e um futuro que pretende ser o contrário desse passado. Quais modos de compreensão desse passado e de seu processamento podem contribuir para nos afastar desse mesmo passado em direção a um futuro diferente? Como a identidade histórica pode ser liberada do sofrimento de um fio rompido entre passado e futuro?[26]

Consciência histórica e a memória histórica são conceitos bem próximos mas bastante distintos apesar de navegarem pelo mesmo "universo historiográfico": o passado. A distinção entre os dois deve ser bem entendida para não cairmos em erros conceituais. Rüsen explica que o discurso sobre a memória faz uma distinção sólida sobre a função das representações culturais e a função na vida prática. Ou seja, as operações racionais que o pensamento histórico faz para representar realmente o que aconteceu. A memória histórica não está interessada em projeções futuras do passado.

A consciência histórica por outro lado, está interessada nos modos de representação que é possível dar ao passado bem como a forma distintiva de história.

---

[25]RUSEN, Jorn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**, Revista História e História da Historiografia. nº 02, março de 2009

[26] Ibidem Rüsen, 2009. p. 120.

Outro fator importante ainda nesse caso, consiste no fato que a consciência história tematiza os impactos futuros da história nas experiências humanas.

Sendo assim, Rüsen resume as diferenças entre os dois conceitos da seguinte forma:

> [...] que a memória *apresenta* o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica *representa* o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro[27].

A teoria da história no Brasil tem estabelecido cada vez mais um espaço de clara visibilidade nos debates sobre história e ciência da história. Obviamente não faremos aqui um exaustivo panorama dos estudos de historiografia e suas tendências mais representativas pelos rincões de pesquisas nos centros de história Brasil a fora. Mas já á algum tempo é notável a percepção de que parte da pesquisa historiográfica ou de teoria da história vem sendo pautado por paradigmas transdisciplinares, tais como a história cultural, os estudos pós-coloniais, os estudos de gênero nas produções historiográficas, a história ambiental, a micro-história, a história intelectual, a história da vida privada no Brasil dentre outros temas, recortes e aportes teórico-metodológicos que dialogam com várias outras especialidades das ciências em geral e principalmente, com o cotidiano dos sujeitos no tempo e no espaço.

De modo geral, a intencionalidade desses paradigmas tem sido marcada pela contínua tentativa de combater o modelo tradicional de pesquisa historiográfica. Nessa senda, como os diálogos dentro da própria historiografia são extensos, precisos, tensos e conflitantes em muitos casos, cabe ainda que de modo breve, apresentarmos que concepção de história, ou melhor dizendo, que ideia de teoria da história segundo Rüsen, perpassa a narrativa suas narrativas.

Rüsen foi aluno de Gustav Droysen. A teoria da história de Droysen é, de certa maneira bastante original por ter realizado uma síntese de três formas distintas ou

[27] RÜSEN, 2009 p. 166.

perspectivas teóricos diferentes. A teoria da historicidade do mundo, a teoria do conhecimento histórico, e por última, a teoria do método histórico. Conforme Arthur Assis:

> Tal síntese foi concebida por Droysen no contexto do processo de autonomização da história como disciplina acadêmica, processo esse iniciado nas universidade alemãs entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Em linhas gerais, Droysen visava delimitar e fundamentar a especificidade do conhecimento histórico, sobretudo em contraposição a filosofia e as ciências naturais. Ao contrário da reflexão filosófica, a historiografia é, segundo Droysen, o resultado de uma cognição empírica e não especulativa. Tal orientação empírica diverge do padrão característico das chamadas ciências naturais, uma vez que promove o conhecimento do mundo empírico sem recorrer aos procedimento da remissão de fenômenos particulares e leis gerais[28].

A fórmula criada por Droysen, para resolver o abismo que existiam entre os aforismas filosóficos e as explicações factuais e causais da ciências rígidas, foi o que ele chamou de "compreensão mediante pesquisa". Com isso ele fundou um procedimento metodológico da ciência história. Justamente pelo fato de que a palavra pesquisa denota uma ideia empirista que afastaria o caráter especulativo da filosofia da história a moda da ideologia hegeliana. No caso do termo "compreensão", indicaria que o historiador deve abordar o mundo de uma maneira totalmente distinta dos cientistas da natureza.

A finalidade do historiador seria nesse sentido, a de decifrar significados do passado no presente. É nessa senda de problematizações sobre teoria da história e a ciência histórica, que Rüsen empreendeu esforços no sentido de apontar os usos da história da vida cotidiana.

Como uma das contribuições mais marcantes da teoria Ruseniana, pode-se elencar a descrição e explicação sistemática do modo singular que tanto o pensamento histórico quanto a historiografia acadêmica, constituem e imprimem sentido sobre a experiência do tempo. Pelo fato do surgimento e produção de diversas correntes da historiografia, conceitos, fontes e métodos, Rüsen propõe o conceito de "matriz disciplinar da ciência histórica".

O conceito de matriz disciplinar foi usado pela primeira por Thomas Khun por volta de 1969, numa edição da obra "A estrutura das revoluções científicas". Khun

[28] ASSIS, 2013. p. 8

respondeu nesta obra as críticas feitas a suas teses sobre história e as estruturas da ciência. Khun buscou ainda tentar elucidar conceitos como paradigmas. Neste sentido, para Khun, uma matriz disciplinar é:

> o conjunto dos elementos determinantes da filiação de um cientista, tanto a uma tradição científica quanto a uma comunidade acadêmica. Tais elementos consistem em generalizações simbólicas, crenças em modelos, valores e exemplares de pesquisa. No contexto dessa diferenciação posterior, o termo paradigma passou a equivaler somente a exemplos de pesquisa, ou seja, a experiência com a resolução de problemas de pesquisa que é acumulada por uma dada ciência[29].

Esta matriz disciplinar procura abarcar todos os elementos essenciais presentes na produção de história pelos historiadores profissionais, representando uma espécie de solução conciliadora para os vários problemas e impasses que, em meados da década de 1980, marcaram as discussões e foram centrais no debate sobre história e ciência histórica.

Com isso, Rüsen ao optar por essa metodologia, tenta integrar entendimentos sobre a história e a historiografia bastante discordantes entre si. Um dos objetivos centrais é superar uma concepção estreita de objetividade que deposita toda credibilidade nos métodos de pesquisa como meios infalíveis de revelar certas verdades que estariam entre as fontes, sempre sublimado nas representações históricas.

Para tanto, ele define cinco princípios fundamentais do conhecimento histórico: carências de orientação; perspectivas diretoras da interpretação histórica da experiência do passado; métodos de pesquisa empírica; formas de representação do passado e, por fim, as funções de orientação. Esses princípios são a base que fundamenta a matriz disciplinar de Rüsen, que podem ser articulados tanto separados como conjuntamente, embora todos estejam interligados de uma forma e de outra.

Mas o que seriam do ponto de vista conceitual esses princípios fundamentais? Luis Cerri ao falar sobre eles define:

> Os cinco fatores da matriz disciplinar podem ser artificialmente isolados – embora, na prática, todos estejam simultaneamente presentes em cada produto concreto da historiografia científica. É, com efeito, útil descrevê-los como uma cadeia interdependente de elementos que se tornam visíveis a luz de dois postulados existenciais: o de que os seres humanos vivem no horizonte do tempo e o de que o

[29] KHUN, 2000. p. 14.

> pensamento histórico está relacionado com a administração da existência temporal. Por agirem e sofrerem de acordo com intenções formadas a partir das representações que cultivam acerca da natureza e do mundo social, os seres humanos sempre estão diante de carências existenciais de orientação cultural. Para Rüsen o pensamento histórico surge precisamente em resposta a essas carências[30].

São justamente esses elementos e evidências históricas que buscamos mapear ao efetivar esta pesquisa no sentido não de capturar uma consciência histórica universal. Mas de encontrar através das narrativas dos alunos extraídas com instrumento específico, estas carências de orientação e perspectivas diretoras de interpretação que tragam imagens da consciência histórica dos estudantes frente ao conhecimento histórico do golpe civil-militar de 1964.

Nesse sentido, a matriz disciplinar de Rüsen, o pensamento histórico produz conhecimento acerca da experiência do passado sob a influência de carências de orientação que são originárias de um dado momento do tempo presente. Por esse motivo, o conhecimento histórico pode desenvolver as funções de orientação que estão relacionadas diretamente a construção de identidades que estão, por estes motivos, ligados à formação históricas do próprios sujeitas destinatários das histórias.

De acordo com Rüsen, a pesquisa histórica consiste num conjunto de operações cuja finalidade é realizar a validação do conhecimento histórico transmitido pela historiografia. as narrativas desenvolvidas pelos historiadores profissionais são de certa forma, garantias de validade da ciência histórica justamente por estarem alicerçadas por pesquisas.

Mas o que vem a ser essa validação do conhecimento histórico? Dois componentes articulam essa validação: os métodos de pesquisa histórica e as perspectivas diretoras da interpretação histórica.

A expressão da teoria da história de Rüsen, perspectivas diretoras da interpretação histórica, designa os esquemas conceituais mais gerais e comuns do pensamento histórico. Este conceito serve para Rüsen abordar pontos de vista variados que ajudam a perceber certos dados da experiência empírica da vida dos sujeitos.

Mas que questões mobilizam a busca de Rüsen para tingir tal finalidade? É justamente a partir da indagação sobre que torna a experiência do passado uma

[30] Ibid CERRI, 2011. p. 14.

experiência histórica, que o autor se debruçou na expectativa de compreender com bastante abrangência, as operações de uma pesquisa histórica. É nesse sentido que ele emprega o termo "antropologia teórico-histórica" para explicar suas categorias que sofrem transformações no tempo. Isso pode ser entendido como processos históricos.

E isto decorre numa questão central para história: quando o passado se torna histórico? O que faz de fato e eventos serem significativos e relevantes ao ponto de serem objetos de estudos reprodução através da história escolar ao longo de gerações? Segundo Cerri:

> Os fatos, eventos e experiências não são, por si só, históricos, mas podem tornar-se históricos. Na concepção de Rüsen a esse respeito, ele retoma a fórmula de Droysen, segundo a qual "dos feitos se faz história". Essa transformação de passado em história, é regulado pelos significados, normas e valores que caracterizam um determinado grupo humano em uma dada época. Dessa forma, um olhar especificamente histórico sobre o passado somente se pode concretizar quando a experiência do passado possui ou adquire significado para o presente[31].

De acordo com Rüsen, é na interligação da necessidade humana, uma espécie de tendência existencial natural de interpretar o tempo, o pensamento histórico e fundamenta, na teoria de Rüsen, em um conjunto de operações (experiência, interpretação, orientação e motivações) que precisam ser conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação para estruturar o pensamento e conferir sentido aos eventos históricos.

Com isso, o autor desenvolve um tipo de definição da história como uma conexão temporal, plena de eventos, que articula simultaneamente as relações entre passado e presente, projetando-se para o futuro, que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual. Entretanto, ressalta esta narrativa se diferencia de outros tipos, pois se refere a acontecimentos reais do passado e possui uma ética interna baseada em um "superávit" de intenções e buscas de sentido expressas pelo homem.

A consciência histórica é um conceito bastante complexo de definição tendo em vista a variedade de abordagens, vinculações epistemológicas e tendências teóricas que incidem sobre ele. Se analisarmos as produções da tradição franco-alemã no campo da didática da história que envolvem conceituações sobre o termo consciência histórica, já

[31] CERRI, 2011. p. 101.

se configuram em um amplo terreno, com aproximações e relações conflitantes em alguns autores destas duas linhagens.

Autores franceses como Nicole Tutiaux-Guillon e Marie-José Mousseau[32], segundo Cardoso, desenvolvem o conceito de consciência histórica entendo-o como uma representação da disciplina História que os estudantes são capazes de construírem. É uma relação entre passado e presente de conceitos ou acontecimentos que as pessoas são capazes ao acionar o raciocínio sobre a história como disciplina escolar. Conceitos como "república velha", "Vargas", "Brasil colonial" ou "ditadura militar", são representações de uma consciência histórica sobre a disciplina história.

Outra definição de consciência histórica podemos encontrar em Charles Heimberg:

> também se aproxima desse conceito, ao sintetizar "os modos de pensamento específicos da História" em "três atividades fundamentais": a comparação — que abrange duas posturas complementares, a busca de explicações para o presente no passado ou o estudo do passado pelo que ele tem de particular e diferente —, a periodização — que permite estabelecer sucessões e rupturas — e a distinção entre a História e seus usos — por meio da memória ou considerando a presença da História nas obras e nos meios de comunicação[33].

Uma outra definição de consciência histórica pode-se encontrar na relação entre esta e a ideia de temporalidade, ou tempo social, socialmente adquirida. A consciência de temporalidade consiste na capacidade de nos localizarmos no tempo de acordo com a os princípios teóricos da concepção de tempo histórico produzido pela modernidade. Isso seria uma prática desenvolvida no seio da vivência e da coletividade social através da linguagem. No processo natural de comunicação e de sociabilidade, as pessoas vão internalizando a consciência temporal em palavras como, por exemplo, hoje, amanhã, ontem. Claro que os significados destas palavras variam de acordo com cada sociedade e cultura.

Jörn Rüsen, define a consciência histórica como "fundamento de todo conhecimento histórico". Para Rüsen, todas as formas de conhecimento histórico, inclusive a ciência da História, constituem-se num modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Com isso, ele define a consciência histórica como "fundamento da ciência da história" e assim, sedimenta esta ciência num

[32] Charles Heimberg *apud* CARDOSO, 2009.
[33] CARDOSO, 2010 p. 121.

processo externo a qualquer "concepção particular da história, vinculada a tal ou qual cultura".

José Carlos Reis[34], mas conhecido como o historiador-filósofo, ao escrever sobre a consciência histórica ocidental contemporânea, afirma que a consciência histórica dos indivíduos, passa por diversos estágios e fases de desenvolvimento daquilo que Hegel[35] chamou de o caminho da evolução histórica do espírito, ou seja, da trajetória de uma consciência histórica circunscrita no cotidiano europeu capturada pela filosofia e a história.

De acordo com Kazumi Munakata[36] a consciência histórica, em sentido moderno, pode ser definida como um atributo do sujeito, que aparece como a "formula absoluta do ser" na perspectiva do filósofo existencialista Merleau Ponty. Para Manukata:

> A consciência que na filosofia ocidental aparece como um modelo do ser, é, assim, destituída da pretensa universalidade. Abordagens não propriamente filosóficas também afirmam o mesmo; a diferença entre a cultura oral e a cultura letrada, declara que a escrita transformou a consciência, na medida em que a escrita possibilita a linguagem livre do contexto ... ou o discurso autônomo, ou seja, o texto liberto do suporte da narrativa e do narrador, do seu ritmo, da sua eloquência. Segundo Havelock, a tecnologia da palavra escrita permite que os elementos de um discurso sejam expostos em si, como ideias e conceitos. Essa é, segundo Goody, a condição necessária para o pensamento abstrato, a lógica e a álgebra[37].

Ainda refletindo sobre a ideia de consciência no plano da filosofia, podemos pensar com Sartre, uma outra ideia de consciência atrelada ao sujeito, ao ser. Para Sartre, o "ser" é a certeza da existência de si sobre a observação do outro e da realidade. A vida humana na concepção sartreana é nada mais que "um projeto". Estamos sempre num "devir" de ser. A consciência é, grosso modo, uma projeção daquilo que somos, mais precisamente aquilo que vamos ser, que estamos por ser.

Para Sartre, essa consciência se traduz também na vida prática como sinônimo de viver, de assumir a vida, da consciência da liberdade como uma "condenação"

---

[34] No livro "história da consciência histórica ocidental contemporânea", josé carlos reis defende a ideia da influência direta ou indireta da filosofia de hegel, nietzsche e paul ricoeur no processo de construção e existência de uma consciência histórica ocidental europeia no seio da revolução francesa de 1789, da unificação alemã de 1871, e da queda do muro de berlin em 1989.

[35] HEGEL *apud* REIS, 2011. p. 95.

[36] Da didática da História à história da História ensinada. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 251-267 – 2013.

[37] (MANUKATA, 2015. p. 60).

irrevogável. Essa liberdade é exercida sempre com responsabilidade, no sentido de que tudo que fazemos, escolhemos ou não escolhemos, somos nós mesmos que devemos assumir toda responsabilidade.

Essa suposta "consciência" representada pela clareza da liberdade de si dos sujeitos, vivenciou em quatro povos distintos, a saber, os chineses, os gregos, os romanos e os germânicos, uma maturação. Esta maturação a fez evoluir-se de uma consciência de liberdade infante, restrita apenas a uma pessoa nas dinastias asiáticas, até a velhice, estágio último este que seria uma democratização da consciência de si por sujeitos históricos livres, no rol dos Estados germânicos aperfeiçoados com a herança da cultura greco-romana.

Contudo, tanto na filosofia e ainda mais na história, há várias vertentes conceituais e historiográficas sobre os debates que envolvem a consciência histórica. Sendo assim, é um tanto recente em se tratando de historiografia, as incursões de historiadores pelo universo da consciência histórica e o ensino de história.

Na historiografia propriamente dita, podemos citar como um dos precursores nos estudos historiográficos, as conferências de Gadamer, que em meados de 1958, passou a ministrar conferências utilizando o conceito de consciência histórica. Posteriormente, essas conferências foram reunidas na obra O problema da consciência histórica[38], texto esse que diversos autores recorrem ao debruçar-se sobre o tema da consciência histórica.

É no campo da teoria da história e da didática da história especialmente de autores como Jörn Rüsen e Agnes Heller que o conceito de consciência histórica ganha definições mais consistentes, resultando na configuração de várias pesquisas e estudos entrecruzando-se teoria da história e didática da história relacionando-as entre teoria e prática principalmente nos níveis da educação básica.

O uso do conceito de consciência história foi largamente estudado em investigações no Brasil na fronteira entre os estudos da pedagogia e da história. Seguindo a análise de Maria Auxiliadora Schumedt[39] os estudos sobre aprendizagem

[38] GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica - 3ª ed. 2006.

[39] No livro o ensino de história em questão: cultura histórica, publicado em 2015, usos do passado, schimidt tem um artigo onde ela faz um balanço de pesquisas realizadas sobre aprendizagem histórica no campo da educação histórica e produções que giram em torno do conceito de consciência histórica vinculadas ao laboratório de pesquisa em educação histórica da universidade federal do paraná.

histórica, que circunscritos na educação histórica, que reverberam diálogos com a consciência histórica, podem ser agrupados em várias tendências e abordagens distintas, com uma especificidade própria. Autores como Rüsen e Barca são frequentemente usados. Aqui no Brasil, podemos citar as propostas de sistematizações feitas por Caimi[40], que em estudos recentes aponta duas grandes tendências dos estudos sobre aprendizagem histórica: a primeira seria aquilo que ela chamou de "estudos de cognição", e a segunda grande tendência é justamente o que a autora definiu como "educação histórica".

De acordo com Leite e Benfica ao analisarem a trajetória do conceito de consciência histórica no ensino de história e também na historiografia, os autores apontam para algumas diferenças e semelhanças no uso deste conceito nos dois espaços de produção de conhecimento histórico. Eles apontam que:

> No Brasil, entre os anos 1980 e 1990, a 'vedette' do ensino de História era a 'consciência crítica' ou 'consciência política' marxistas, embora sua utilização não se limitasse a ideologias de esquerda. Esse conceito tinha como corolário a ideia da transformação social, atribuindo parte da tarefa de 'mudança social' ao papel desempenhado pela escola e pelo professor. A esquerda política buscava evidenciar a proposição do empoderamento das classes econômicas menos privilegiadas ou subalternas na acepção gramsciana, na crença iluminista do poder transformador do conhecimento histórico e, finalmente, da possível eliminação das 'históricas' injustiças sociais[41].

Conforme estes autores, podemos reforçar nosso argumento iniciado na introdução desta dissertação, quando apontamos as inverdades e inconsistências no discurso dos grupos políticos conservadores. Nota-se que no espaço escolar, no material didático e no uso do ensino de história, da apropriação do conceito de consciência história, não encontram-se elementos suficientes que sinalizem para o suposto objetivo que os defensores da Escola Livre acusam a ciência da história em sala de aula.

O ensino de história comprometido com as questões sociais, engajado no enfrentamento contra as injustiças às classes sociais desfavorecidas e oprimidas por determinados grupos e setores da sociedade que comandou Estado, revelam o uso dos

---

[40] CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas do ensino e pesquisa _ O ensino de História em questão: Cultura histórica e usos do passado.

[41]LEITE; BENFICA, **Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização** 2014. p. 75. Maringá, v. 36, n. 1, p. 75-86, Jan.-June, 2014.

mecanismo políticos para favorecer determinados setores sociais em detrimento de outros. Mas a história como um instrumento de luta, como uma forma eficaz e ativa na busca por melhorias nas condições humanas da vida social, educacional, política e existencial, será sempre a melhor estratégia de enfrentamento a tais cenários.

O ensino da história configura-se no nosso entender, em um modo de resistência, de saber-fazer docente carregado de elementos que possibilitem aos discentes, habilidades de ler, interpretar e entender o mundo a sua volta. Dar formas e meios aos adolescentes-jovens de, através da história, lerem, criticarem e selecionarem a variedade de informação e conhecimento que circulam pela sociedade vigente, é uma maneira de despertar as diversas consciências históricas inerentes a cada um. A consciência histórica é, de certo modo, uma possibilidade de emancipação intelectual dos sujeitos. É a mais poderosa "maioridade intelectual" que uma pessoa pode adquirir, antes de tornar-se a luz do direito, a maioridade civil.

1.2 Ensinar e Aprender: o golpe de 1964 no espaço escolar alagoano.

As variadas problemáticas encampadas a prática da pesquisa na área de história, e mais ainda no ensino de história, caracterizam-se de forma geral no contexto atual, por pluralidade de temas, recortes temporais e espaciais. Isto é fruto da especialização das áreas e do ofício do historiador e do exercício docente que exigem, cada vez mais, esforços teóricos e metodológicos.

Com efeito, diversos historiadores incorporam temáticas e levantam problematizações, desenvolvendo pesquisas sobre assuntos diversos levando o ensino de história para o diálogo com os direitos humanos e temas sensíveis a história recente da sociedade brasileira. Trabalhos estes que vinculam o debate com problemas que ainda são recorrentes e necessitam de muitos olhares e atenção das ciência humanas e sociais.

Ensinar história atualmente no Brasil contemporâneo, tem sido uma tarefa bastante desafiadora. As circunstâncias políticos e sociais, de tendências ideológicas que ambicionam esvaziar o ensino de história de uma postura política, crítica e autônoma, em detrimento de um ensino "neutro", sem posições políticas inerentes ao ato de educar, demonstram de certa maneira, o grau de dificuldade que, professores de história, assim como nós, estão enfrentando.

Não raramente, o discurso inventado e propagado pelas mídias sociais, de que as salas de aulas no Brasil devem adotar um ensino fundamentado na "neutralidade" pedagógica, política e científica dos professores, recai num debate já superado pelos historiadores e a historiografia (o historiador e professor deveriam ser neutros, deixarem os fatos falarem por si só) ao longa da história das ciências humanas.

Não há como sustentar teoricamente, filosoficamente e nem muito menos historicamente tal argumento. São esses debates que o professor tem que estar atento. As movimentações de grupos sociais que reivindicam uma "volta" da ditadura civil-militar como sinônimo de moralismo social, interferindo na construção/reconstrução da memória social através da propagação do discurso de ódio dirigido a setores da sociedade que identificam com perspectivas políticas de esquerda.

Obviamente, conforme Carlos Fico[42], é possível notarmos que tanto na historiografia e mais ainda no ensino de história, o passado recente da ditadura civil-militar nos parece no momento atual, mais presente do que nunca. Exemplo disso é o passado do Brasil da época de "chumbo" que serve como nenhum outro para falar sobre o ensino de história e a consciência histórica de estudantes sobre a ditadura civil-militar de 1964. É no tecido ainda doloroso da história coeva do Brasil, nas "feridas abertas da américa do sul" em geral, que encontramos substratos suficientes para essa empreitada.

Mais do que elencar um conjunto de teorias e ideias sobre o ensino de história, convém e é mais pertinente, perguntarmos não no sentido de que haja dúvida entre nós professores de história da finalidade desta ciência, mas sim, para reafirmarmos ainda que redundantemente o quanto o ensino de história é necessário no currículo escolar.

Nesse sentido, qual seria a função social da história escolar na educação básica? Margarida Días e Itamar Freitas apontam que:

> A função social da história deixa de ser apenas anunciada como instrumento de uma genérica cidadania para repousar na ideia de aprendizagem (mesmo e/ou a democracia). Em outras palavras, a função social da história na escolarização básica passa ser anunciada como capacitar o aluno a pensar historicamente, ler como historiador, educar historicamente, pensar criticamente, alfabetizar historicamente e assim por diante.[43]

É sobre essa perspectiva de direcionamento dos saberes históricos como um meio de mobilização da consciência histórica dos sujeitos, para que esses consigam aprender, entender e fazer uso da história como um conhecimento capaz de servir-se como orientação na vida prática. Compreender alguns itinerários do ensino de história e a consciência histórica bem como as relações dessas categorias em alguns trabalhos recentes, é fundamental para localizarmos teoricamente onde essa pesquisa está inserida.

Esse sentido ou atribuir um sentido a história e reconhecer não apenas aos professores de história, mas no contexto atual, a toda sociedade em geral, elaborando formas de evidenciar para todos quais contribuições o ensino de história pode trazer, já

---

[42]FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Rev. Bras. Hist. vol.24 no.47 São Paulo 2004.

[43] Ibidem DÍAS; FREITAS, 2015. p. 58.

é preocupação de longa data, especialmente no limiar dos anos que antecederam ao golpe.

O ensino de história no Brasil tem sido objeto de estudo a longa data, por vieses distintos que apontam, de acordo com Thaís Nívia Fonseca[44] para as mesmas tendências teórico-metodológicas que a história do ensino. Entretanto, no que refere-se à didática da história, ainda são poucas as pesquisas que se debruçam sobre os processos escolares dentro do espaço escolar, as relações de apropriação do conhecimento histórico no campo dos estudos da cultura escolar, história escolar, consciência histórica e didática da história.

Um bom exemplo de análise documental, pode-se citar a dissertação de mestrado de Alexandro Barbosa da Costa[45], onde o autor analisou as formas do discurso militarista envolto nos currículos do ensino de história através da disciplina moral e cívica em escolas pernambucanas no período do regime militar. Dentre muitas problematizações do autor em seu trabalho, a conceito de consciência histórica foi investigado através das ideologias presentes nos livros didáticos da época. Chegou-se vários pontos conclusivos, dentre eles o de que o ensino de história visualizado nas configurações ideológicas presentes na disciplina moral e cívica, constituía-se em grande parte, como meio de propagação de um pensamento e posição social: as perspectivas da ditadura.

Pesquisando os periódicos da CAPES[46] constata-se algumas teses, dissertações e artigos que tratam sobre o ensino de história e o regime militar, mas alguns deles, conforme veremos logo a seguir, (pesquisa por tema) fazem análises documentais como livros didáticos ou legislações da época da ditadura militar sobre os processos educativos, com delimitações espaciais e temporais específicas.

A tese que envolve o tempo presente foi a de Aristeu Castilho da Rocha, porém, o estudo deste autor se debruçou sobre a produção do livro didático, analisando imagens e a forma como o conteúdo ditadura militar aparecia desde 1975 até o ano de 2005. Sem colocar na cena da produção acadêmica e os saberes discentes daquela época.

---

[44] FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de Histórí***a*. 3ª Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2011.

[45] COSTA, Alexsandro Barbosa da. **Discursos sobre o ensino da disciplina de educação moral e cívica em Pernambuco: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985).** 2016. Dissertação da Mestrado. UFPE, Recife. 20016**.**

[46]Usando apenas o descritor: ensino de história e consciência histórica, marcando a opção dissertações e teses.

Ou seja, apesar de haver uma forte produção de pesquisas sobre o ensino de história privilegiando os métodos de ensino e livros didáticos da época do regime, ainda há poucas explorações em sua dimensão histórica, relacionando seus aspectos temporais e espaciais e suas respectivas continuidades e rupturas na sociedade presente.

E em relação a pesquisas sobre a consciência histórica, pode-se destacar o *Projeto Jovens e a História,* (adaptado de um modelo europeu mais amplo) desenvolvido por investigadores do Brasil, Argentina e Uruguai. A ideia desse projeto é se debruçar nas relações entre: história oficial, história ensinada e a história vivenciada e transmitida de geração em geração. Tudo isso num recorte espacial macro-histórico.

O pesquisador Luis Cerri coordena o Grupo de Pesquisa em Didática da História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Desde 2007, este grupo vem reunindo pesquisadores tanto nacionais como dos países fronteiriços, que se debruçam em investigar com trabalhos empíricos e teóricos, às possibilidades de análises e aplicabilidade das ideias e conceitos vinculados e emanados da didática da história da tradição alemã e as contribuições recentes de pesquisadores brasileiros.

Ao longo do "breve século XX", mais atenuante ainda nesta segunda década do *cyber* mundo do século XXI, os meios de comunicação atuais, os relatos de pessoas que vivenciaram os anos de chumbo, consistem em rica fonte de conhecimento sobre a história contemporânea nacional que extrapolam os muros escolares como as novelas, filmes, séries e outros produtos midiáticos que sempre trataram e ainda exibem questões referentes ao regime militar no Brasil. Muitas pesquisas sobre consciência histórica se enveredam por entrevistas, relatos de memória, que constituem em ricas fontes de estudos.

É necessário termos a nítida compreensão de que os estudantes não são "folhas em branco", nos quais a história escolar seria uma espécie de "lápis da sabedoria mágica da história", que só a partir dela, emana o saber histórico. São os chamados conhecimentos prévios, que segundo Circe Bittencourt, no conhecimento histórico, essa posição torna-se mais relevante ao considerar as experiências vivenciadas pelos alunos e as formas de apreensão da história apresentada pela mídia.

Ao falar sobre o ensino de história no ensino médio, ou seja, as experiências históricas trazidas pelos estudantes, Roberto Júnior Catelli[47] destaca que, para se pensar

[47] JUNIOR, Roberto Catelli. **Elementos para construção de um programa de história para o ensino médio_** Temas e Linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio. São Paulo, Scipione, 2009.

um programa de história para o ensino médio, é necessário ao menos, considerar cinco elementos fundamentais: os estudantes; as questões presentes na realidade dos alunos; a historiografia; a cronologia e, por fim, o espírito crítico. Gostaríamos de realçar o primeiro elemento, os próprios estudantes: quem são eles? Onde vivem? Que aprendizagens carregam? Que dificuldades possuem? Que questões mobilizam este grupo?

Sem responder e sem atentar-se a essas indagações, o ensino de história, e consequentemente o aprendizado dos alunos, estarão sempre perpassados por uma abordagem histórica míope em relação aos sujeitos que aprendem. Circe Bittencourt ensina que o importante, no que se refere a compreensão de conceitos, é, justamente, estabelecer uma série de relações entre o que o aluno sabe e o que é proposto pedagogicamente para a apresentação de ideias históricas que tenham significado e conexão com os saberes prévios discente.

O conceito fundamentador do objeto da pesquisa em tela, conforme supracitado, é a ideia de consciência histórica. É necessário que o ensino de história considere com interesse cada vez mais amplo o papel dos meios de comunicação de massa, do círculo familiar e social dos estudantes, para assim entender a relação entre a história ensinada e a história aprendida, ou seja, a consciência histórica dos alunos. Nessa perspectiva, na BNCC, três dos cinco princípios que já citamos, corroboram para o debate aqui:

> 1- contextualização, que é localizar momentos e lugares específicos em que determinados fatos históricos ocorreram no momento de atribuir sentidos e significados. 2- Interpretação, que é posicionar-se criticamente sobre o conteúdo estudado em sala de aula. Segundo o texto da Base "interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas. 3- Análise, que é problematizar a própria escrita da história, considerando as pressões e restrições de que ela também é fruto, da mesma forma como as outras produções da sociedade em que vivemos. [48]

Os PCNs[49] também sinalizam nessa direção ao estabelecerem várias habilidades e competências decorrentes do ensino de história em sala de aula, das quais se destaca algumas que possivelmente possuem estreita relação com o objeto desta proposta de

[48] Ibidem BNCC. 2018.
[49] Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996.

pesquisa que são: comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos; posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado; estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

Marco Silva e Amélia Porto[50], ao discutir sobre o ensino de História, indagam: e se não houvesse ensino de história, o que aconteceria aos jovens que são os futuros adultos? Como estes jovens poderiam projetar suas expectativas no presente sem conhecer as realidades passadas? E se não tivéssemos historiadores para escrever a história? Obviamente que estudar o passado não é uma garantia de predizer o futuro.

Todavia é possível afirmar que o estudo histórico expande nossas experiências, fazendo com que possamos aumentar várias habilidades, e o ensino e a pesquisa pareados a prática diária nas escolas é mais eficaz na consecução dos objetivos pertinentes a disciplina.

Há um grande número de pesquisas, segundo Selva Guimarães[51] que circundam no universo dos conteúdos históricos, livros didáticos, programas, currículos e determinadas fases da história, majoritariamente, a republicana, especialmente alguns períodos que foram emblemáticos para a história do ensino de história, como o caso da ditadura militar brasileira.

De acordo com dados informados no site da CAPES e no site do Programa de Mestrado Profissional em ensino de história – PROFHIST, o Brasil possui hoje, 138 cursos de pós-graduação em História. Destes, 99 são cursos de Mestrado e 39 são de Doutorado. Do total de cursos de mestrado, 27 são mestrados profissionais que fazem parte da rede nacional de mestrado profissional em ensino de história. Os outros 72 são acadêmicos.

Esta crescente difusão de núcleos de pesquisa em ensino de história, tem refletido num significativo alargamento de temas pesquisados e de outros que estão em andamento nas universidades brasileiras, que, com a implantação da rede nacional de mestrado em ensino de história, os historiadores têm lançado múltiplos olhares, estreitando a produção do conhecimento histórico entre as escolas básicas e a universidade.

---

[50]PORTO, SILVA, Amélia. Marco. **Nas Trilhas do ensino de História: teoria e prática.** Belo Horizonte. Roma, 2012,

[51] GUIMARÕES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. Campinas, Papirus, 2012.

Segundo o historiador da didática da história, Rafael Saddi[52] os estudos de didática da história, começaram a ser gestados na tradição alemã pelos idos do final da década de 1960. Passados cerca de duas décadas após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Alemanha como quase todo o mundo, vivenciava as tensões do chamado maio de 68. Aquele período que ficou conhecido pelas agitações provocadas especialmente pela juventude revolucionária francesa, que pleiteavam um mundo melhor que o mundo das guerras, o convívio entre o passado e o presente nunca foram tão fortes como naquele período.

O filósofo francês Gilles Deleuze[53] um dos poucos a escrever sobre o maio de 68 em pleno colar dos acontecimentos, afirmava que maio de 68 foi a "revolução francesa da palavra". Para este filósofo, a palavra, ou seja, a coragem e ousadia especialmente dos jovens em falar abertamente e de várias formas, tudo o que sentiam, o que queriam para o futuro e, sobretudo, o que não queriam do passado, ecoava-se nos grandes centros urbanos mundo a fora e também no Brasil.

Era comum frases como "*não confie em ninguém com mais de 30 anos*", ou *"vocês fizeram a catástrofe da guerra"* ou "*nós não somos iguais a vocês*", pichadas em paredes e repetidas nas manifestações sempre embaladas por música, expressões artísticas da juventude que reivindicava mais oportunidade, mais estudo, mais trabalho, mais liberdade e, sobretudo, o desejo de não repetir o passado.

Nesse cenário, os alemães eram ainda mais emblemáticos por uma série de motivos. Primeiramente, pelo fato que mesmo após o fim da guerra, eles carregavam o peso de "culpados". E ainda pesava repulsivamente sobre eles o estigma do nazismo, dos campos de concentração, enfim, do holocausto.

De acordo com Monica Piccolo[54], na obra Ditaduras e Democracia no Mundo Contemporâneo, se eram adultos, mesmo aqueles alemães que não tinham participado ativamente da guerra, mas eram a livre juízo do resto mundo, considerados culpados. Se eram jovens nascidos após 1945, ainda assim eram observados com extrema desconfiança, simplesmente pelo fato de serem "alemães".

---

[52]SADDI, Rafael. **A didática da história na alemanha e no brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. *opsis, catalão-go, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.*

[53] DELEUZE , Guiles. Maio de 1968.

[54] PICCOLO, Mônica/Organizadora. **Ditaduras e Democracias no mundo contemporâneo: rupturas e continuidades**. São Luis, UEMA, 2016.

A história escrita e a história ensinada no século XX tinham as mesmas configurações das narrativas do século XIX. Não respondiam e não dialogavam com as intensidades e metamorfoses do tempo presente da geração de 1968.

A realidade posta naquele contexto pode ser definida como um conflito de gerações, no qual passado e presente estavam em constante atrito com antagonismos culturais, sociais e políticos exemplificado na juventude de 1968. Era aquilo que Koselleck (2006), chama de espaço de experiência, que se rompeu com a grande guerra, de forma que as regras normativas da geração anterior já não eram capazes de atender as necessidades do novo modelo de sociedade, especialmente a dos "anos dourados".

De acordo com Saddi, no caso da Alemanha conforme já falamos, isso era ainda mais complexo de se relacionar pois:

> Este conflito de gerações foi mais profundo e intenso nos países que perderam a guerra, e mais ainda, na Alemanha. Ora, esta nova geração crescia sob uma Alemanha ocupada, dividida em duas, e, ao mesmo tempo, era obrigada a carregar o fardo de ser alemão depois de Hitler. Crescida no pós-guerra, por um lado, ela não havia participado da experiência do nazismo, mas, por outro, acabava inevitavelmente por ser culpada pelo Holocausto. Tal conflito tornava-se ainda mais profundo quando os governos pós-guerra da Republica Federativa Alemã (Alemanha Ocidental), longe de discutirem amplamente o passado recente, preferiram esquecê-lo, toma-lo como um assunto já resolvido ou como um mero acidente na história da Alemanha[55].

Outro ponto que deve ser evidenciado quando estudamos o surgimento da didática da história na Alemanha, que além dos estigmas do nazismo e do holocausto, da divisão capitalista-comunista que os germânicos queriam, de certa maneira, conforme explica o historiador Oldimar Cardoso[56], "varrê-los para baixo do tapete", a atmosfera social daquele contexto teve um fator fundamental para o grande número de pesquisas que resultaram na vasta produção de diversos autores de ideias e teorias de didática: o forte investimento de dinheiro por parte do Estado alemão que financiava essas pesquisas.

Nas palavras de Oldimar Cardoso foram "rios de dinheiro" que deram todo suporte para que os pesquisadores lograssem êxito, claro sem menosprezar a qualidade dos intelectuais da didática da história alemã. Esse investimento todo era também fruto

---

[55] Ibidem SADDI, 2014. p. 136.

[56] CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** *Rev. Bras. Hist.*. 2008, vol.28, n.55, pp.153-170. ISSN 0102-0188. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008. Acesso em 03 Marc. 2019.

de uma estratégia dos governos que queriam que a Alemanha se tornasse competitiva no mercado internacional.

Esse esforço foi vitorioso tanto que, os historiadores fizeram sua "lição de casa", fato que podemos constatar atualmente ao olharmos para onde localiza-se a sede do Banco Central europeu, na Alemanha e não na França que era, entre a década de 70 e 80, sua grande rival econômica. Ainda segundo Cardoso, a Alemanha perdeu a guerra e isso é um fato histórico. Mas venceu a França na "guerra pelo monopólio econômico" no mundo pós guerra.

Conforme Rafael Saddi, três grupos ou linhas-tendências ou perspectivas da didática da história começam a florescer a partir de então: uma pelo viés da história, *do ensino da história ligado aos estudos de emancipação dos sujeitos,* numa abordagem mais marxista de esquerda; a segunda foi o grupo *dos teóricos de uma linha liberal conservadora.* Juntas elas formam duas vertentes uma mais à esquerda e a outra mais à direita. E em meio as duas vertentes de abordagens distintas sobre o mesmo tema, surge uma linha mais ao centro. Esta última será a mais popularizada no Brasil na figura de Rüsen.

Entretanto, com exceção deste autor, o que se pode encontrar da literatura alemã em disponibilidade traduzido para a língua portuguesa se reduz a um artigo de Klaus Bergmann e um artigo do Bodo Von Borries. Estes dois autores juntamente com outros fazem parte das duas alas da didática da história de polos opostos conforme já citado.

Com isso, Saddi aponta quatro fatores que precisam ser bem discutidos para se entender a produção didático-histórica alemã: em primeiro lugar, há poucos artigos traduzidos para o português de outros autores de produção significativa sobre a didática da história alemã contemporâneos de Rüsen; segundamente, a ênfase exagerada em Rüsen (pelo fato de haver muitas obras dele traduzidas no Brasil) coloca-o como o "único pai" da didática da história, que é um equívoco; o terceiro fato é que, pelo acesso reduzido a outros trabalhos, pensa-se que a didática da história é homogênea, quando na verdade não o é; e, por último, confundir a metodologia da didática da história com a metodologia da educação histórica, outra interpretação também equivocada, uma vez que ambas possuem muitos aspectos distintos.

Nesse sentido, a didática da história de insere no campo do ensino de história, incorporando junto às novas perspectivas de objetos, problematizações, metodologias e recortes temáticos cada vez mais pontuais e, sobretudo, tentando dialogar com questões

cotidianas da realidade social brasileira, buscando aproximar as teorias e práticas pedagógicas de ensino de história, das permanências e rupturas nas instituições sociais que afetam diretamente o equilíbrio da vida em sociedade.

Um exemplo dessas empreitadas no ensino de história, são as produções recentes de pesquisadores que vêm incorporando – conforme já falamos um pouco – os chamados temas sensíveis, no ensino de história e os desdobramentos políticos e sociais no que diz respeito aos direitos humanos no Brasil atual.

De acordo com o pesquisador Humberto Miranda[57], ao falar sobre práticas pedagógicas no ensino de história e a questão dos direitos humanos e os direitos de crianças e adolescentes, ele destaca que as aulas de história devem estar em constante debate e atentas a tendências políticas que ambicionam realizar reformas conservadoras e que colocam em xeque direitos já reconhecidos no universo legal[58]

Uma das perguntas centrais que mobilizam o diálogo no texto de Miranda, encorpa as fileiras indagativas fundamentais de nossa pesquisa*: o que dizem crianças e adolescentes sobre as aulas de História?* O ensino de história no Brasil é bastante rico no tocante a ideias, propostas metodológicas, estratégias didáticas e teorias sobre ensino e aprendizagem Entretanto, é muito recente e singela, o número de pesquisas que investigam as narrativas dos estudantes sobre os saberes históricos escolares.

Conectar as preocupações e situações reais da vida dos sujeitos, com a história escolar, é condição inexorável de uma prática pedagógica minada por um compromisso social da história. Afinal, como afirmou Lucien Febvre, a história é uma ciência do presente, a história é viva.

Humberto de Miranda, que é historiador das infâncias, explica que:

> Nos dias de hoje, a sociedade brasileira vem promovendo debates efervescentes sobre os direitos humanos de crianças e adolescentes. Muitas dessas discussões vêm acompanhadas de questionamentos que colocam em xeque direitos já reconhecidos no universo legal, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. A Redução da Maioridade Penal, por exemplo, entre outros temas conservadores, está sendo discutida por setores da sociedade brasileira. Essa pauta vem ganhando destaque na grande imprensa e nas redes sociais, e

[57] No artigo "A*ulas de história e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios"*, da revista história hoje, vol. 7, nº 13, de 2018, Humberto de Miranda, professor (UFRPE), pesquisador e historiador das infâncias, desenvolve um debate sobre ensino de história e direitos humanos, apontando para os desafios necessários que docentes de história podem assumir nas aulas. Miranda entende a aula de história como um espaço de luta.

[58] Ibd MIRANDA, 2018. p. 162.

> seguramente entra pelo portão da escola, ultrapassa os corredores e chega às salas de aula, muitas vezes sem pedir licença[59].

Esse debates recaem sobre ataques diretos de grupos político-sociais que objetivam provocar rupturas e danos a direitos e garantias conquistados ao longo da história brasileira em processos lentos e conflitantes. Temas como os citados pelo historiador Humberto Miranda, são de interesse direto do estudantes da escola fundamental e média.

Sendo questões inerentes à realidade social dos alunos, são também problemas de interesse do ensino de história. Na perspectiva deste autor, o ensino de história não pode se furtar a investidas que tentam retroceder os dispositivos jurídicos advindos da carta magna de 1988.

As infâncias, as crianças, os adolescentes, os tempos geracionais e identidades e peculiaridade dos sujeitos infantis são predicativos irrenunciáveis para o ensino de história e nós professores (as) devemos tornar esse discurso em prática cotidiana em sala de aula.

Para tanto, Humberto Miranda aponta três desafios para os professores e professoras, que são centrais no que diz respeito aos direitos humanos das culturas infanto-adolescentes e ensino de história no rol do temas sensíveis: 1) (re)pensar as concepções tradicionais; do "ser criança" e do "ser adolescente"; 2) concebê-los como sujeitos de direitos; 3) reconhecer as diferentes infâncias (MIRANDA, 2018. p. 170).

O ensino de história, mais especificamente, a aula de história, constitui-se, segundo Humberto Miranda, num *"espaço de luta"*, de enfrentamento da cultura do "menorismo", que serve além de pensar uma outra configuração de aula de história, também podemos visualizar a partir destes desafios, um novo projeto de sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Nesse sentido, temos que compreender o ensino de história a partir do seu sentido, pois toda história-conhecimento possui uma finalidade, uma função específica. No caso do ensino de história, Flávia Caimi[60] aponta para a "finalidade educativa" da história escolar, dos saberes históricos.

---

[59] Ibd MIRANDA, 2018. p. 162.
[60] CAIMI, Eloisa. O *que precisa saber um professor de história?* Revista História & Ensino, londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

A discussão principal que Caimi desenvolve no seu artigo consiste, em grande parte, apontar caminhos e possibilidades para uma pergunta que sempre emana tanto na formação docente – inicial e continuada – como também na prática diária em sala de aula: que conhecimentos são necessários mobilizar na aula de história? O que nós professores e professoras precisamos saber para sermos mediadores desta disciplina? São perguntas com difíceis respostas devido a complexidade de fatores que circundam suas indagações, mas que, devem ser sempre renovadas.

Caimi sinaliza-nos para três possibilidades na prática da docência, aponta-nos um conjunto de saberes que, segundo ela, não são uma fórmula mágica. Mas que, mobilizados de forma consciente e conhecendo os contextos e realidades da comunidade escolar, constitui-se em estratégia de grande potencial de êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Estes três aspectos, ou melhor dizendo, as habilidades necessárias para que um professor tenha bagagem docente suficiente na sua prática são: 1) *os saberes a ensinar*: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) *os saberes para ensinar*: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) *os saberes do aprender*: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

O ato de ensinar pode ser considerada uma atividade relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Com isso, podemos dizer que ensinar é fácil, porém, o resultado do ensino, que é fazer o outro aprender, isso é muito complexo.

Bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o *eu empírico* a constituir-se como um *eu epistêmico*, como desafio. Cria pontes, mecanismo e formas para passar do "indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, autônomo e atento ao saber", que estabelece uma relação qualificada com este saber.

1.3 Historiografia brasileira e o golpe civil-militar de 1964: leituras sobre o passado recente.

Seja na tradição francesa, alemã, inglesa, americana e mesmo latino-americana, ou mesmo ainda dentro do território da historiografia brasileira, encontramos uma vasta produção, como nos ensina Barros, de campos ou especialidades da história, com inúmeras narrativas ainda que como uma efeméride de ideias, sobre as tendências e perspectivas construídas sobre o golpe de 1964.

Entendendo o debate historiográfico como uma construção de narrativas, um espaço de produção do conhecimento histórico operado pelo historiador (que atua também sobre forte influência de sua trajetória transpirando significados do seu lugar de fala) que tece suas tramas, como uma arte de inventar o passado, seguindo rastros, encontrando pistas, mas, acima de tudo, emendando os fios dos fatos, e colando-os com a aderência teórico-metodológico elastificada pelos regimes de historicidade ao qual ele, o historiador, está mais inclinado. Com isso, fizemos neste capítulo, uma breve tentativa de conceituar, ou melhor dizendo, apontamos a qual sentido historiográfico, qual vertente do pensamento da escrita, este trabalho está mais vinculado.

O historiador e professor Carlos Fico, tem sido um pesquisador sobre versões e controvérsias no que tange o golpe civil-militar de 1964. Com mais de 20 anos de estudos dedicados a discutir a história e historiografia da ditadura no Brasil, Fico defende que várias forças políticas, sociais e intelectuais se dedicaram assiduamente, cada qual com suas demandas e objetivos, para construir diversos discursos e narrativas segundo seus interesses, momentos, épocas e circunstâncias.

Em trabalho publicado em 2004[61], sobre os 40 anos dos acontecimentos anteriores e posteriores a 1964, Carlos Fico faz uma espécie de balanço-análise da produção das narrativas historiográficas sobre o tema. Uma das principais interpretações de Fico, pairam sobre o conceito de “medo”. Ele afirma que foi o medo, a melhor forma de interpretar o que houve em 1964. O medo das elites econômicas de perder

[61] FICO, Carlos**. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.47 São Paulo 2004. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003. Acesso em 06 Mar. 2019.

privilégios, o medo dos donos do poder de serem substituídos por outras classes sociais que reivindicavam participação ativa naquele contexto.

René Dreyfus,[62] analisa as origens do golpe partindo da compreensão das estruturas econômico-financeiras da sociedade brasileira reconstruindo a trajetória da burguesia nacional e a influência do capital estrangeiro através das multinacionais que eram contrárias a forte intervenção estatal na economia. na análise de Dreyfus, como os principais artífices das conspirações de 1964, um movimento golpista arbitrado pela elite econômica da época, e não um mero golpe militar.

Dreyfus propõe uma nova abordagem sobre o golpe de 1964. Para ele, a estratégia bem sucedida da desestabilização do regime populista de João Goulart pela ação de uma elite orgânica formada por empresários e técno-empresários, intelectuais e militares, também chamados de tecnocratas, representantes de interesses financeiros multinacionais e associados, exercendo seu poder de classe.

Nesse aspecto, a função das Forças Armadas na conjuntura do golpe, assim como à técno-burocracia, passa a ser atribuído aos empresários e banqueiros. O complexo IPES (instituto de pesquisas e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto brasileiro de ação democrática) teriam sido o centro de toda organização do que Dreyfus chamou de golpe de classe, cujos objetivos seriam, entre outros, restringir a organização das classes trabalhadoras; consolidar o crescimento econômico num modelo de capitalismo tardio, dependente, com alto grau de concentração industrial integrado ao sistema bancário e promover o desenvolvimento de interesses multinacionais e associados na formação de um regime tecno-empresarial. Esse projeto foi protegido e apoiado pelas Forças Armadas. O complexo IPES/IBAD é apresentado, na tese de Dreyfus, como o verdadeiro partido da burguesia naquele contexto.

Nos entremeios da década de 1980, muitas interpretações sobre 1964, sugiram em meio ao calor da ditadura. Tanto autores nacionais, como estrangeiros. Chamados de brazilianistas, se mobilizaram a escrever livros com narrativas que privilegiavam determinados setores da sociedade da época em detrimentos de outros. Nesse sentido, os conceitos historiográficos são peculiares ao tempo de sua elaboração, ao autor que os produziu, as circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas.

---

[62] DREYFUS, René Armand. 1964**: A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe).** Petrópolis, Vozes, 1981.

Sendo assim, o próprio conceito utilizado por nós nesse trabalho – ditadura civil-militar – não nasceu desta forma, com essa configuração. Foi necessário muitos debates, pesquisas e confrontos teóricos para se chegar a um certo consenso, entre a boa parte dos historiadores, de aceitarem que 1964 foi um golpe civil-militar. Assim, a visão dos brasilianistas, como a de Skidmore que citaremos logo adiante, que se refere conceitualmente a 1964 como "a revolução", é parte constitutiva de uma história dos conceitos que se desenvolveu em torno do fato histórico referido.

Com isso, Arthur Alfaix e Sérgio da Mata[63] explicam que é preciso entender a historicidade de um conceito para aplica-lo sem tanto risco de incorrer no mais indesejado dos pecados dos historiadores: o anacronismo conceitual. Segundo estes autores, os recurso teóricos e metodológicos que envolvem a história dos conceitos, diferem da própria história dos conceitos. Para eles:

> O aparato teórico-metodológico e os problemas perseguidos pela história da história dos conceitos não se confundem com os da história dos conceitos. Se uma persegue as mutações de termos e significados em sua relação com o invólucro sociocultural, a aoutra se ocupa co os atores sociais e suas respectivas ideias e práticas científicas, assim como os grupos e instituições em torno dos quais se organizam... caso seja verdade que todo confronto com o próprio passado traz consigo um ganho de reflexividade.[64]

Sendo assim, uma visão militarista sobre as origens do Golpe de 1964, o historiador Thomas Skidmore[65], esboça seu conceito munido do contexto da época da produção de sua obra. De acordo com Skidmore, as tentativas de tomada do poder político pelos militares aqui no Brasil foram empreendidas em quatro momentos distintos: a primeira após o suicídio de Vargas em 1954; depois foi em 1955 no governo de Juscelino Kubistchek; em seguida em 1961 quando da inesperada renúncia de Jânio Quadros e por fim, em março de 1964.

Skidmore defende que a ação civil-militar de 1964 não foi um golpe, mas sim uma revolução. Tal afirmação é atestada inicialmente pelo título do primeiro capítulo do

---

[63]ASSIS, Arthur Alfaix. MATA, Sérgio da. **O conceito de história e o lugar das Geschichtliche Grundbegrife na história dos conceitos_** PRE. *O conceito de História*/ Reinahart Kosellek. Tradução René E. Gertz – 1ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
[64] Ibidem ASSIS; MATA. Pp. 10
[65] SKIDIMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo,** Tradução: Mário Salviano Silva. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1988.

já citado livro deste autor onde ele o intitula "As origens da revolução de 1964". O autor em diversos momentos de sua obra faz referência a atuação dos militares enfatizando a ideia de que era necessário a intervenção dos oficiais naquele contexto da política brasileira, pois somente dessa forma seria possível salvar o País da desordem social que este se encontrava. O principal motivo que levou os militares a expulsar Goulart da Presidência e até do País, foi mesmo que assombrava a burguesia brasileira e América Latina em idos da década de 1960: o "fantasma" do comunismo que surgia em diversos países. E aqui no Brasil:

> Essa forma de pensar radicalmente anticomunista não era nova para a política brasileira. Em 1954 o presidente Getúlio Vargas fora levado ao suicídio por uma conspiração militar semelhante à que selou a sorte de Goulart.[66]

Vargas e outros poucos presidentes que fizeram políticas de cunha populista promovendo significativas reformas sociais, ou prometendo profundas transformações na estrutura do País, como foi o caso de João Goulart que almejava executar seu plano das reformas de base (reforma tributária, administrativa, universitária e principalmente a reforma agrária) que assustava todos os setores da elite social brasileira que, juntamente com os oficiais, compartilhavam de um sentimento de repúdio às questões comunistas no Brasil que se mostravam altamente férteis nos grupos sociais dos estudantes, professores universitários camponeses, setores comunistas da Igreja Católica e outros que defendiam e faziam manifestações calorosas em nome das reformas estruturais.

Na visão de Skidmore, o golpe civil-militar de 1964 foi uma revolução e a destituição de Jango foi primeiro uma operação orquestrada pelos altos Oficiais militares, que justificavam que as forças políticas que faziam oposição ao governo deposto não tinham capacidade e nem o aparato (armas) necessário para fazer a "revolução". Com isso, era louvável e urgente uma intervenção antes que as massas sociais ligadas aos comunistas fizessem a verdadeira revolução. Nesse sentido, assumindo o comando das instituições políticas da máquina administrativa do País, os Oficiais poderiam corrigir as diretrizes desviadas pelo governo deposto, vinculando novamente o país a "ordem social" e o guiando para o desenvolvimento.

[66] Ibidem SKIDMORE, 1988, P. 21.

O livro do jornalista americano, Edmar Morel [67], sustenta a ideia de que o golpe civil-militar de 1964, foi articulado com incontestável participação da CIA , dos Estado Unidos, nos bastidores das vésperas de 31 de março de 1964.

Ele argumenta que os Estados Unidos tiveram forte presença nas articulações na conjuntura da conspiração. A influência de forças políticas externas que se mobilizaram ajudando os conspiradores, com apoio logístico, armamento pesado e manipulação de decisões supostamente atestada após um denso levantamento de dados jornalísticos, mostram as atividades da CIA, do Departamento de Estado americano, da Embaixada americana no Rio de Janeiro no processo que visava à queda do governo Goulart.

Essa ideia argumenta que os E.U.A, foram os principais mentores para o sucesso do golpe. Segundo esses estudos, o governo norte-americano teria muito interesse em interferir nas supostas pretensões políticas dos comunistas aqui no Brasil e desde décadas anteriores vinham por meio do Embaixador Lincoln Gordon, apoiando e dando suporte as ações dos conspiradores. Essa prática do governo estadunidense já era comum na América Latina, palco dos levantes comunistas naquele período.

Caio Navarro afirma ainda que o Governo americano chegou a mandar um navio de guerra, o Forrestal, com toneladas de armamentos de guerra e soldados para auxiliar os militares brasileiros caso houvesse forte resistência dos aliados do Governo Federal.

Entretanto, trabalhos posteriores apontam fragilidades nos argumentos de Edmar Morel e autores como a historiadora também norte-americana Phyllis R. Parker, desconstroem a tese de Morel. Para ela:

> Não há provas de que os Estados Unidos instigaram, planejaram, dirigiram ou participaram da execução do golpe de 1964. Cada uma dessas funções parece ter competido a Castelo Branco e seus companheiros de farda. A mesmo tempo, há sugestivas evidências de que os Estados Unidos aprovaram e apoiaram a deposição militar de Goulart quase que desde o princípio. Os Estados Unidos reforçaram o seu apoio ao elaborar planos militares preventivos que poderiam ter sido úteis para os conspiradores, se houvesse surgido a necessidade. Nessa reunião, ou numa outra realizada antes, considerou-se e aprovou-se um plano militar preventivo que ia mais longe do que as duas sugestões da Embaixada no Rio de que se deviam enviar petróleo e uma frota de porta-aviões ao Brasil. Esse terceiro plano compreendia providências que incluíam o envio de armas e munições ao Brasil, como apoio preventivo aos conspiradores (...) Na tarde de 31 de

[67] MOREL, Edmar. **O golpe começou em Washington.** Ed. Civilização Brasileira - Rio de janeiro, 1997.

> março, os Estados Unidos começaram a transformar os planos preventivos em ação. O primeiro plano executado enviou um porta-aviões de ataque pesado, o Forrestal, e destróieres de apoio (inclusive um destróier equipado com mísseis teleguiados) em direção das águas brasileiras. A finalidade dessa força-tarefa era firmar a presença dos Estados Unidos nessa área e estar preparada para executar as tarefas que lhe fossem designadas. Os navios deviam partir de Norfolk, Virgínia, às 7 da manhã, hora local (9 da manhã no Rio de Janeiro), a 1º de abril, e deviam chegar a Santos, porto de São Paulo, por volta do dia 11. O apoio adicional dos navios compreendia petroleiros bélicos, navios de munição e navios[68].

Parker diz que a atuação dos Estados Unidos foi de pouca expressão no contexto do golpe de 1964. Segundo essa historiadora, o papel decisivo para o êxito da conspiração golpista foi dos militares e de setores da sociedade civil convergindo suas ideias com a tese do historiador Thomas Skidmore sobre o protagonismo da alta oficialidade das forças armadas.

Nessa perspectiva, as suspeitas sobre a participação direta dos Estados Unidos não são tão aceitas por boa parte da historiografia brasileira e que na verdade, o que houve de presença norte-americana foi um plano para dar apoio a "Revolução" auxiliando os militares com suportes aéreos e terrestres, armas e munições. Mas não houve a luz da história contemporânea intervenções "determinantes" do Governo americano na condução do golpe.

Segundo Fernando de Oliveira Sikorski, algumas interpretações partem de análises estruturalistas no contexto das origens do golpe. Ele cita a versão de Daniel Aarão Reis que parte de análises estruturais externas (o contexto da guerra fria pós Segunda Guerra Mundial, especialmente na conjuntura americana após a eclosão da Revolução Cubana) e internas (a crise do projeto político nacional-estatista em oposição à proposta de um desenvolvimento dependente e associada aos capitais internacionais), para em seguida observar as posições antagônicas que já haviam se defrontado quando do impasse da posse do Vice-Presidente João Goulart, em razão da renúncia do Presidente Jânio Quadros (em agosto de 1961), e iriam recrudescer a partir do Programa das Reformas de Base propostos por Jango (reformas agrária, urbana, bancária, universitária, tributária, eleitoral e do estatuto do capital estrangeiro), com maior ênfase e crescente radicalização, a partir de 1963.

[68] Cit PARKER, 1977. p. 128.

Em meados de 1963, as propostas reformistas prometidas por Goulart constituía-se uma plataforma política que mudaria toda estrutura econômica, tributária, administrativa e outras questões, e, principalmente, a estrutura agrária que naquele contexto se encontrava concentrada em latifúndios. E isso fez gerar duas divisões nas frentes de mobilizações pelas reformas imediatas: De um lado, amplos contingentes de trabalhadores urbanos e rurais, setores estudantis de algumas grandes universidades públicas, além de muitos graduados das forças armadas.

De outro lado, um processo de condensação de várias correntes de oposição às reformas: das elites tradicionais a grupos empresariais favoráveis a projetos modernizantes e algumas profissões e atividades beneficiadas pelo dinamismo da economia brasileira.

O lado que abrangia os setores populares era temido pelas elites que sabiam das possibilidades de uma redistribuição das riquezas e uma consequente perda dos privilégios que só burguesia latifundiária, os profissionais liberais e outros setores sociais que beneficiavam-se com a supremacia do Estado Liberal.

O grupo burguês-industrial tinha consciência que o movimento pelas reformas conferira uma importância política considerável, e percebiam, com razão, que a concretização delas haveria de consolidar uma repartição de poder e de riqueza que certamente traria grandes prejuízos, materiais e simbólicos.

Com duas frentes tão heterogêneas e antagônicas no impasse das propostas reformistas, criou-se um clima de radicalização e mobilizações em busca da concretização de objetivos distintos: a esquerda formada pelos grupos populares que apoiaram a campanha da legalidade exigindo o cumprimento da lei constitucional – Jango assumir o lugar de Quadros – reivindicavam a implantação imediata das reformas de base, cada vez mais partiam para o radicalismo exigindo a concretização das propostas.

Por serem ligados aos fundamentos comunistas, assustavam as elites quando faziam ecoar os gritos de ordem nas manifestações: reforma na lei ou na marra. Isso fez também as elites se organizarem em defesa dos seus interesses e nutriam uma ideia amedrontadora de que se aproximava um tempo de caos e desordens na sociedade brasileira com avanço dos sonhos reformistas.

Segundo Daniel Aarão Reis[69], foi desta maneira que a formulação mais amplamente aceita passa a ser a de que a sociedade fora silenciada pela força e pelo medo da repressão. Fazendo uso do termo esquerda revolucionária, o autor é enfático ao apontar as motivações da luta armada como partidária não só da superação da ditadura, mas do capitalismo no Brasil. Assim, tratar as organizações que pegaram em armas como uma espécie de braço armado[70] da resistência democrática seria mais uma vitória das forças conciliadoras que, ao negar os conflitos de classe, criavam melhores condições para a reinstalação da democracia.

É justamente nesse sentido que o autor chama para o primeiro deslocamento de sentido do termo revolução, para ditadura, promovido por aqueles que, em fins dos anos 1970, reuniam forças em torno de uma anistia ampla. Outro deslocamento de sentido apontado emerge das forças de direita que, sustentando ter havido uma guerra revolucionária, entendiam ambos os lados como culpados que deveriam, portanto, ser anistiados. É o raciocínio que na Argentina, ao tratar também da última ditadura, sistematizou-se sob o nome de tese dos dois demônios.

O autor aponta ainda que haveria outro deslocamento de sentido, mais geral, em que a sociedade, passando a se perceber como democrática, se colocava contra a ditadura, entendendo a mesma como um corpo estranho, que nunca encontrara apoio civil. Sendo assim, redesenhou-se o quadro das relações complexas entre sociedade e ditadura, que apareceu como permanentemente hostilizada entre elas[71]. A ideia de que o golpe foi inevitável, como ainda hoje se menciona, inclusive na grande mídia nacional, é questionada pelo autor, que articula o contexto nacional daquele período com processos mais amplos, em escala global, que teriam provocado a atitude golpista.

Assim, afirma que o nacionalismo e o reformismo radicais assustavam, em virtude do exemplo da Revolução Cubana, cujo caráter nacional-democrático cedo se transmudara, desde 1961, numa proclamada revolução socialista. Outros movimentos de libertação nacional em curso aproximavam nacionalismo e socialismo, como na China, no mundo árabe (Argélia, Síria e Iraque), no Vietnã, e mesmo entre os pequenos grupos revolucionários que despontavam então nas ex-colônias portuguesas. Aarão também

[69]REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
[70]Ibidem REIS FILHO, 2014, p. 133.
[71]Ibidem REIS FILHO, 2014, p. 135.

destaca a relativa autonomia das forças golpistas e assinala que é um equívoco superestimar a participação do governo dos Estados Unidos neste processo. Ou seja: Washington apoiou o golpe, mas o mesmo não ocorreu apenas porque havia uma esquadra norte-americana a caminho do litoral brasileiro, corroborando com o argumento de Edmar Morel, citada anteriormente.

O jornalista Elio Gaspari[72] sustenta a tese de golpe contra João Goulart, cuja primeira tentativa havia acontecido quando da solicitação ao Congresso Nacional da decretação do Estado de Sítio no país, e que fora rechaçada, inclusive por setores da esquerda, seguida do abandono das medidas de conciliação e das articulações políticas para um alinhamento com os setores reformistas radicais de esquerda, cuja agenda incluía, se necessário, a desobediência às normas constitucionais vigentes.

Nesse sentido, afirma o autor que Jango pretendia até tirar de cena aliados políticos como o Governador de Pernambuco, Miguel Arraes, possuía imenso prestígio político e popular e isso poderia fazer deste um grande candidato concorrente à Presidência.

Com isso, para os militares que deflagraram o movimento, tratava-se de uma revolução. Já para aqueles que tiveram seus direitos depostos, tratava-se de um golpe militar. O movimento de 1964 foi uma contrarrevolução, pois a tomada do poder pelos conspiradores freou a revolução que vinha se processando no bojo das reformas de base liderada pelas esquerdas que almejavam transformações radicais e necessárias que beneficiariam a maioria da população brasileira que vivia em condições precárias em virtude do monopólio da riqueza nas mãos da minoria dominante.

Esse debate entre os defensores da "revolução" e aqueles que, baseados em ampla discussão historiográfica, sustentam com argumentos consolidados a existência de um "golpe", estende- para as aulas de história no espaço escolar.

[72] GASPARI, Elio **A ditadura envergonhada** — São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

2. CAPÍTULO II: DIMENSÕES DO ENSINAR PARA PROBLEMATIZAR O APRENDER.

2.1 A escola e os estudantes: muitos espaços, diferentes histórias.

Neste capítulo, vamos tratar de duas questões importantes no debate sobre a perspectiva do golpe civil-militar de 1964 e os adolescentes-jovens na escritura desta dissertação. Na primeira parte, vamos apresentar o espaço escolar, ou seja, a comunidade escolar de Santana do Ipanema-AL, onde estão inseridos os estudantes que configuram o principal "corpus documental" da análise. No segundo momento, iremos discutir brevemente, enfatizando o porquê do termo golpe "civil-militar" debatendo algumas problematizações de autores específicos sobre a historiografia do golpe, e também, a abordagem sobre o golpe contida no livro didático usado pelos discentes

O principal critério de escolha dessa escola como lugar onde realizamos esta pesquisa, a comunidade escolar, consiste no fato dela receber alunos de outra cidades da região, como Dois Riachos, Poço das Trincheiras e Olivença. Sendo assim, dando um maior alcance político-geográfico pela representatividade de sujeitos caracterizando uma diversidade de histórias de vida que se cruzaram ao longo da vida escolar deles.

A escola onde realizamos a pesquisa com os adolescentes-jovens, está localizada em Santana do Ipanema, município este que é a principal cidade do sertão de Alagoas. Tem uma população de aproximadamente 45.453 habitantes (no censo realizado no ano de 2010) e um território de aproximadamente 438 km².

Santana do Ipanema é uma cidade polo, possui várias escolas públicas e particulares que ofertam o ensino médio. Ela possui compi da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Universidade Federal de Alagoas – UFAL e do Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

Para a pesquisa, elegemos a Escola Estadual P.L.M.C.A[73], em 2018 fez dezesseis anos de funcionamento. Inicialmente destinada para atender alunos do Ensino Médio, já no seu primeiro ano de funcionamento, devido à necessidade existente, iniciou com turmas do Ensino Fundamental (Anos finais) e Ensino Médio. Atualmente oferece as modalidades de ensino: Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Integral, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

[73] Esta sigla representa a escola onde realizamos a pesquisa.

Considerando a grande demanda social e a importância dos alunos adentrarem no mercado de trabalho, a escola aderiu ao programa PRONATEC, tendo início no ano de 2014 com os Cursos técnicos de Secretariado Escolar e Agente Comunitário de Saúde. Os referidos cursos são ofertados concomitantemente ao ensino médio regular.

É uma instituição mantida pelo Governo do Estado de Alagoas e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Executiva de Educação – SEE, sob a jurisdição da 6ª Gerência Regional de Ensino – GERE.

A Escola Estadual é uma escola de grande porte, composta por 15 salas de aula, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, auditório, secretaria, salas para a direção, os professores e coordenação pedagógica, almoxarifados, sala de máquinas, juntamente com pátios cobertos e abertos exigem grandes esforços para seu funcionamento. Atualmente constitui-se na maior escola de referência de tempo integral de Santana do Ipanema, abrigando alunos das cidades limítrofes como Poço das Trincheiras - AL, Olho D'água das Flores - AL, Dois Riachos - AL e Olivença - AL.

Segundo o historiador Marcelo Fausto[74], que escreveu sobre a passagem de Lampião por Santana do Ipanema, conta que Santana foi primeiramente chamada de Santana da Ribeira do Ipanema, por estar situado à margem do rio Panema ou Ipanema. Ipanema vem da palavra indígena *ypanema*, que significa "água ruim, imprestável". Passou a se chamar, depois, Santana do Ipanema.

A cidade de Santana do Ipanema, nos últimos anos do século XVIII, era um pequeno arraial habitado por índios e mestiços. Por essa época, chegou à região o padre Francisco José Correia de Albuquerque, missionário natural de Serinhaém, em Pernambuco. Muito moço, não contava com mais de 22 anos, e em pouco tempo, conseguiu não só implantar na comunidade os preceitos da religião cristã, mas também, construir uma igreja com um recolhimento para beatas, que ali habitavam.

Ainda em consonância com o historiador Marcelo Fausto, com a chegada, vindos de Penedo, dos irmãos Martins e Pedro Vieira Rego, descendentes de portugueses e tendo conhecimento de que na Ribeira do Panema, existiam extensões de terras devolutas e estando interessados na agricultura e na pecuária, resolveu Martins ir ao Rio de Janeiro pleitear uma sesmaria.

Conseguindo seu intento, foi-lhe doada uma extensão de cerca de 60 Km, aproximadamente, de nascente a poente, ou seja, da serra do Caracol à ribeira do Riacho

[74] FASTO, Marcelo. Lampião em Alagoas. 2016.

Grande e outros tantos km de orte a sul, da ribeira dos Dois Riachos à ribeira dos Cabaços. Os irmãos e suas famílias fixaram-se à margem esquerda da ribeira do Panema, num local cercado de colinas, próximo às serras da Camonga do Poço, Caiçara e Gugy. Como eram trabalhadores, prosperaram. Novas fazendas foram sendo organizadas e entregues aos filhos e filhas de Martins.

A freguesia foi criada em 24 de fevereiro de 1836, pela Lei nº 9, sob a invocação de Sant Ana. Através da Resolução de nº 681, de 24 de abril de 1875, tornou-se vila e pelo artigo 6º da mesma Lei foi desmembrado do território de Traipú. A Lei nº 893, de 31 de maio de 1921, elevou-a à categoria de cidade.

Possui vários povoados entre eles São Felix, Olho D'Água do Amaro, Poço da Pedra, Oleo e Areia Branca, sendo este último o maior e mais urbanizado com mais de 14 ruas, das quais menos de duas são pavimentadas e não existe tratamento de esgoto. Areia Branca possui: 01 centro de saúde (PSF), 03 escolas públicas, 01 biblioteca, 01 rádio comunitária, 01 Associação de Desenvolvimento Comunitário, 01 quadra para a prática de esportes além de um comércio local em crescente desenvolvimento.

Um dos principais símbolos da cidade é o rio Ipanema, que tem sua nascente em Pernambuco e foz na Barra do Ipanema, formada pelo Rio São Francisco. Outras fontes de água são o rio Camuxinga, os riachos Grande e do Bode, as lagoas Grande e João Gomes e o açude do Bode. Porém, atualmente encontra-se em evolutivo estado de seca, há anos sem correr água em todo seu curso.

A Escola em questão, é referência na modalidade do ensino integral, oferecendo vários cursos paralelos ao ensino regular, como oficinas de música, cântico e outra modalidades de atividades artísticas. É muito procurada pela comunidade local por possuir uma estrutura arquitetônica, pedagógica e corpo docente de referência.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Estadual P.L.M.C.A, a filosofia desta instituição de ensino baseia-se em valorizar o processo dinâmico de aprendizagem, criando um ambiente de estímulo e interação na construção do saber, que promove o desenvolvimento intelectual e moral do educando. Oferecendo oportunidades de vivências educativas que propiciam a formação do homem integral.

A escola, em consonância com PPP, busca formar pessoas que sejam capazes de desenvolver-se como agente de sua própria aprendizagem, sabendo fazer uma leitura crítica do mundo e reconhecendo-se como cidadão autônomo, atuando de forma eficaz

nas mudanças contínuas do mundo atual, com capacidade de aprender, analisar e formular ideias.

Assim, a Escola trabalha no esforço de promover o desenvolvimento do aluno como foco de trabalho, ao desenvolver a sua metodologia de ensino respeitando as potencialidades individuais das crianças, adolescentes e dos jovens, também palco da interação entre os elementos família-escola-educando, para que o aluno ao final da sua vida escolar seja um aprendiz motivado capaz de sonhar e, no futuro, realizar os seus sonhos.

Ainda segundo as proposições do PPP as concepções no contexto escolar abordam/demonstram uma visão maior, da percepção, da filosofia da Instituição. Considerando a importância de uma educação geral, prioriza-se o domínio de fatores qualitativos como instrumento do conhecimento.

Aprender a conhecer - porque garante o alicerce para continuar aprendendo ao longo da vida; Aprender a fazer - porque oferece condições necessárias para enfrentar os desafios propostos pelo mundo que os cerca; Aprender a viver - trata-se do aprender partilhado, juntos, em comum; Aprender a ser - prepara o indivíduo para a vida, sendo autônomo e crítico, formando seu próprio juízo de valor. Partindo destes pressupostos este é o aluno que pretende formar a nossa Escola.

A visão de mundo pregada pela Escola, refere-se a proporcionar ações que contribuam para o pleno desenvolvimento dos cidadãos, viabilizando uma sociedade mais esclarecida através do conhecimento de seu processo histórico e relacional entre os indivíduos. Uma sociedade que busque construir oportunidades de participação efetiva de todos, combatendo o individualismo e o conformismo, onde seja valorizado o ser e não o ter.

As turmas selecionadas possuem dois professores docentes. Estes professores possuem formação diversificada tanto acadêmica quanto profissional. O professor A é graduado em História, especialista em Geo-História. É também graduado em Direito, exercendo a profissão de Advogado e é ainda formado em Contabilidade onde exerce o ofício de contador. Especialista em diversos ramos do Direito e da Contabilidade é docente de história da rede pública estadual alagoana a mais de 15 anos, e é o docente titular de três das quatro turmas de terceiro ano deste estudo.

O outro professor entrevistado, professor B possui graduação em História, graduação em Filosofia e também é formado em Teologia. Além de professor da rede

pública por mais de 15 anos, exerce a vocação de Pastor da Igreja Batista, na cidade de Santana do Ipanema. Sua experiência e vivência como líder religioso se mistura a prática docente, compartilhando saberes e experiências em ambos os espaços sociais ao longa das trajetórias.

Para compreender o saber histórico dos professores mediadores da disciplina de história sobre a ditadura civil militar, elaboramos um instrumento de coleta de dados. Este instrumento seguiu o mesmo do modelo de indagações usadas para a coleta dos dados feitas com os estudantes. Com isso, acreditamos que analisar as respostas de alunos e professores, com suas variedades de saberes construídos ao longo de suas trajetórias, carregados de especificidades em cada um deles, contribuiu de múltiplas formas para enriquecimento dessa pesquisa.

Mas como a intenção foi investigar as concepções dos professores na tentativa de chegar ao mais próximo possível, de um "desenho conceitual" de como o tema central desta pesquisa é ensinado na escola, acreditamos que o emprego desta metodologia seria o mais eficaz.

O instrumento de coleta de dados utilizado com os professores de história, foi composto pelas mesmas indagações dirigidas aos alunos. Porém, as respostas deles foram de forma livre, reflexiva e aberta por entendermos que por se tratar de história, e da reflexão do docente sobre o tema central da dissertação, não poderíamos limitar quantitativos de linhas e espaços para este fim.

Uma das primeiras perguntas direcionada aos docentes, foi: que concepção de história perpassa seu planejamento de aula no tocante ao tema histórico em questão? Por questões éticas em pesquisa com seres humanos, evitaremos citar o nome dos professores. Com isso utilizaremos as letras "A" e "B" para nos referirmos às narrativas de ambos.

O professor A respondeu que:

> Fui construindo minha concepção de história com o passar do tempo, confesso que ainda não tenho algo definido, pronto, acabado do que é história, até porque entendo que a história como ciência humana é bem dinâmica e que as verdades que são ditas sempre vão depender de algo, quer seja de um pensamento dominante da época (que depois pode ser revisto), quer seja pela imposição dos regimes do período (opressão mesmo), quer seja da condução que se é dada para determinado fato. Todavia, entendo que a história, mesmo com todas

> essas nuances, é fundamental para compreendermos onde estamos e para onde poderemos ir, mas que não é fator determinante para previsão do futuro, até porque existe o livre arbítrio que impulsiona as pessoas e dá a capacidade de modificação de rumos, porém, sem termos os precedentes ficaria muito mais difícil a tomada de decisões. (Instrumento 2)[75]

A fala do professor A sobre sua concepção de história abre o debate historiográfico para várias vertentes. A ideia de história para compreender "onde estamos", ou seja, que realidade vivemos, o momento presente, podemos encontrar na historiografia dos Annales, pressuposto para esse debate. Ao analisar as formas e estratégias usadas pelo professor para ensinar a história da ditadura civil-militar aos discentes, seu plano de aula e efetivação de algumas aulas que assistimos, percebemos os múltiplos recursos: filmes, debates, indagações aos alunos, referências a outros livros.

É nessa perspectiva que entendemos o ensino de história, uma prática que ajude os discentes a se perceberem e perceberem o mundo a sua volta, antenados aos acontecimentos, as rupturas históricas, as permanências culturais e sociais ao longo do tempo. A fala do professor, coaduna-se com o que citamos em capítulo anterior sobre o ensino de história: um ensino que produza elementos que auxiliem os alunos a lerem e interpretarem a realidade presente, fazendo do passado um recurso de análise do presente.

[75] instrumento de coleta de dados 2

2.2 A Ditadura civil-militar na sala de aula: revisitando o saber-fazer docente.

O ensino de história, ao contrário do que pensavam os historiadores do "grande século XIX" não está desvinculada da produção historiográfica acadêmica. Nem tão pouco consiste naquilo que já foi um certo diferencial acadêmico e social entre o fazer do historiador e o fazer do professor de história. Mais precisamente a dicotomia que reinou durante um dado momento entre o ofício de quem pesquisa, e a labuta de quem ensina, já é consenso atualmente que não deve haver tal separação.

Mesmo na gênese da profissão de historiador, conforme nos ensina Antoine Prost[76] quando do nascimento do profissional da história, este, para galgar uma cadeira de pesquisador, tinha passado antes, pelos liceus franceses de escolas médias e com isso, eram tão professores quanto qualquer outro.

A história da historiografia tem se configurado em um espaço de debate bem consolidado de ricas referências, em qualquer tradição historiográfica que se pense em empreender uma análise ou pesquisa. Contudo, o ensino de história sempre foi relutante em tratar temas da história recente e ainda mais, quando estes assuntos envolvem temas sensíveis, envolvem feridas ainda abertas no seio das sociedades do Cone sul conforme indica Luís Cerri.

Em publicação recente, as historiadoras Juliana Andrade, Carmem Gil e Juliana Balestra[77], perscrutaram itinerários teórico-metodológico sobre a relação do ensino de história e temas sensíveis aqui no Brasil e também na América do Sul, desembocando em novas indagações que são extremamente pertinentes sobre como se ensina a história do golpe de 1964.

Segundo Juliana Andrade e demais pesquisadoras presentes na referida publicação, a história no espaço escolar evitou temas delicados, controversos e sensíveis, porque envolve a violação de direitos e pode revelar as disparidades entre o que é assumido como memória pública e o que se discute internamente nos espaços de sociabilidade. Em alguns casos tem-se receio de tomar partido em questões políticas e

[76]PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

[77] ANDRADE, Juliana Alves de. GIL, Carmem Zeli de Vargas. BALESTRA, Juliana Pirola. **Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis**. INT_. HISTÓRIA HOJE. V-7, n.13. 2018.

em lidar com processos inacabados que envolvem pessoas vivas e ativas na arena política e social.

Segundo a historiografia escolar o lugar de onde partem a maioria dos conhecimentos que o professor mobiliza na sua prática cotidiana em sala de aula, advém do livro didático. O livro ainda é a principal ferramenta que intermedia o ensino do professor de história, e a aprendizagem histórica dos educandos. Embora reconhecemos que tanto o ensino quanto a aprendizagem se realizam em outros espaços sociais, que não apenas no espaço escolar, tomaremos como subsídios norteadores, na tentativa não definitiva, de apontar caminhos de como se ensina a história do golpe civil militar de 1964 revisitando conceitos fundamentais sobre o livro didático, as concepções sobre o golpe presentes nele, bem como algumas narrativas historiográficas.

Utilizamos também na construção da narrativa deste capítulo, narrativas dos professores mediadores das turmas, lançamos perguntas sobre como eles trabalhavam a temática ditadura civil-militar, suas concepções de ensino e posturas políticas e historiográficas diante do tema. Acreditamos que no espaço escolar, a fala dos docentes, o livro didático e as relações, vivências e experiências de estudantes e docentes tanto escolares quanto extra escolas, configuram sinais e pistas concretas de como se ensina a história da ditadura civil militar na instituição pesquisada, no sertão alagoano.

É fato que o livro didático constitui-se em instrumento de maior abrangência quando o assunto é conhecimento escolar na educação básica brasileira. Mas o que é conceitualmente um livro didático? Quem são os historiadores (as) que escrevem esses livros? Como se operacionaliza a escolha desse material que apesar da imensa difusão dos mais virtuais de acesso ao saber, continuar sendo ainda a fonte de conhecimentos mais utilizada pelos estudantes, principalmente da escola pública brasileira?

Trata-se de um ponto de vista da origem e implantação dessa prática, de uma das mais antigas e importantes políticas públicas para a educação básica do governo brasileiro. Segundo Selva Guimarães[78], o Programa Nacional do Livro (PNLD) Didático foi criado em 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre política do livro didático. Por ser política pública de Estado, o PNLD possui hoje instrumentos de controle e de avaliação que embora aspirem sempre uma melhoria a

[78] Ibidem SELVA, 2012..

mais, acabam, conforme Guimarães (2016) tornando-se objeto de propagação de uma perspectiva de controle social.

Segundo Circe Bittencourt[79] a produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais, e os livros escolares sempre foram de certa forma, avaliados de acordo com critérios específicos ao longo da história da educação. E mais ainda os livros de história, tem sido desde a época imediata pós-guerra, vigiados e controlados intencionalmente especialmente sua produção de sentido.

O livro didático de história é estudado e analisados por pesquisadores tanto das áreas da educação quanto da história. Por vezes, os olhares críticos sobre os conteúdos ou mesmo a forma como os conteúdos são postos ao longo do livro, tem gerado críticas de diversas formas estereotipadas de determinados temas, a invisibilidade de identidades, abordagens preconceituosas, predominância de certas ideologias em detrimento de outras e tantos outros problemas de cunho metodológico, conceitual ou historiográfico. Para além dessas questões, não podemos esquecer que o livro didático é objeto de produção do mercado editorial. Com isso, há outros fatores implícitos na sua elaboração, como políticos e econômicos.

Deve-se reconhecer também que boa parte das críticas inferidas sobre o livro didático decorrem da percepção de que seja possível existir um livro didático "perfeito". Uma obra que seja capaz de solucionar todos os problemas, lacunas, tensões e exageros na escrita da história escolar. Como aponta Rocha, o livro didático possui limitações, vantagens e desvantagens mas, apesar disso é peça fundamental que media a troca de saberes entre docentes e discentes não só no espaço escolar mas também pela comunidade em geral. Mas o que vem a ser afinal, o livro didático? Segundo Bittencourt:

> Trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de múltiplas facetas, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências[80].

[79] BITTENCOURT, Circe**. Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo, Cortez. 2009.
[80] Ibidem BITTENCOURT, 2011. p. 301.

Obviamente que a lógica do mercado editorial interfere na caracterização dos livros didáticos, estilos, ilustração e marketing para torna-los mais vendáveis. Isso tudo é reflexo das estratégias de mercado que segue os impulsos da indústria cultural[81] dentro das engrenagens do sistema capitalista.

Podemos ainda definir o livro didático um suporte de conhecimentos escolares que respondem as propostas dos currículos educacionais. Esse fator faz do Estado um agente presente no livro didático interferindo diretamente na escolha dos conteúdos veiculados e assim, estabelece critérios para avaliá-los na hora da compra, distribuição e consumo.

É ainda em outros sentidos, um suporte de métodos pedagógicos, que contém exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em equipe. Compõe-se também de formas de avaliação do conteúdo escolar.

Além das dimensões técnicas e pedagógicas, é preciso notar com bastante clareza, que o livro didático é um veículo de mobilização de valores, ideologias e mentalidades de uma sociedade estabelecidos ao longo de sua trajetória com suas especificidades temporais e espaciais. Porém, é preciso entendermos ainda que:

> Trata-se de uma questão mais complexa que merece cuidadosas e permanentes análises. As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural, particularmente do mercado editorial. Os saberes históricos chegam à escola básica e ao público em geral, sobretudo, pelos modernos meios de comunicação de massa e pelo material de difusão cultural: livros didáticos, meios digitais e outros. Assim, pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre o mercado (envolvendo toda a cadeia produtiva do livro), o Estado, o universidade (centro de produção e difusão de saberes), as escolas e os currículos prescritos e em ação nas aulas de história[82].

Qual o lugar da disciplina escolar História no Ensino Médio? Quem ou quais problemas mobilizam e orientam a construção do currículo de História nesse nível de formação básica? As respostas podem parecer a primeira vista, simples. Mas na

[81]O conceito de indústria cultural usado aqui é advindo dos debates de theodor adorno e max horkheimer, na obra a indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas, de 1947. ao empreenderem observações críticas sobre as formas de produção do cinema, da música e do livro (artes necessariamente reprodutíveis,) os autores apontam dentre muitas tensões, que estas artes estão sujeitas segundo aos movimentos precisos do consumo generalizado de bens culturais obedecendo a certos comandos do sistema capitalista.

[82] Ibidem GUIMARÃES, 2015 p. 93.

verdade, são complexas se pensarmos na quantidade pessoas, sentidos e significados que envolvem a produção de um livro didático de história.

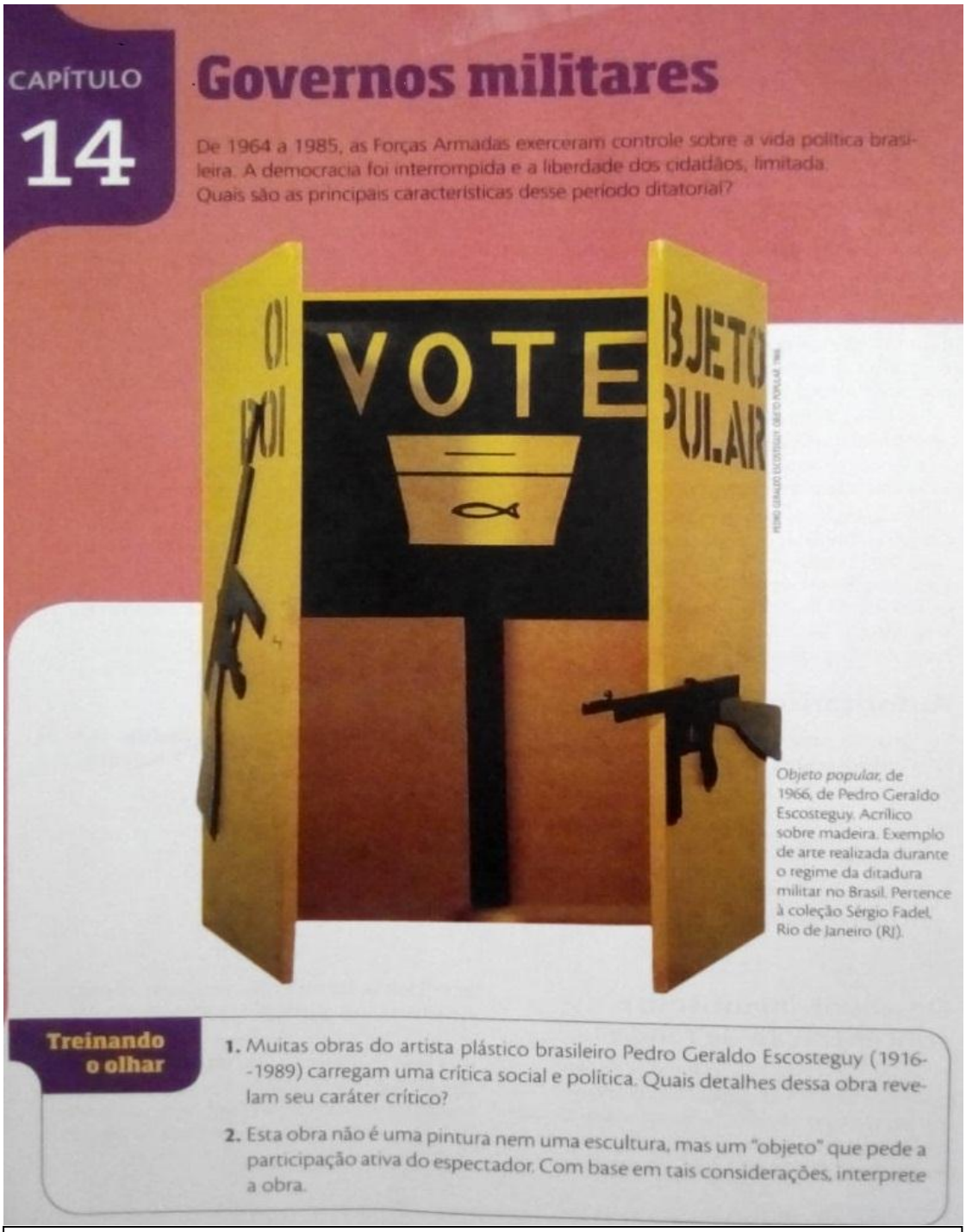
O certo é que não há um denominador comum a respeito dos fins e conteúdos a serem prescritos para a etapa. Isso ocorre porque o Brasil não possui um currículo nacional oficial, ao menos até a divulgação da BNCC do Ensino Médio, que foi aprovada este ano mas que só passa a bentrar como parâmetro e roteiro para elaboração de livros didáticos, a partir de 2020.

Além disso, as legislações, programas e políticas listadas anteriormente não estão forçosamente hierarquizadas. Elas foram produzidas em momentos diferentes e sob demandas também várias, sem contar com o fato de que, até 2009, o Ensino Médio não era tido como um nível de escolarização obrigatória e universal, patrocinada pelo Estado. Embora ainda que houvesse uma normativa homogênea, as práticas docentes e discentes não seriam semelhantes, por exemplo, em uma escola de natureza confessional ou sob as propostas pedagógicas de um acampamento de trabalhadores sem terra ou ainda numa escola de estrutura militar.

Os valores dos professores, gestores, pais e responsáveis pelos estudantes condicionam os fins e conteúdo para a disciplina escolar História. Da mesma forma, os resultados da recepção do conhecimento apresentado aos estudantes dependem, em larga medida, das possibilidades, restrições e expectativas desses sujeitos, cujas práticas socioculturais são bastantes diversas e desiguais no nosso país.

O livro didático utilizado na escola onde efetivou-se este é a coleção “História Global” elaborado pelo escritor e historiador Gilberto Cotrim. Passaremos a observar como o livro apresenta o tema ditadura civil-militar. Veja a seguir, uma imagem da página principal do livro.

.



CAPÍTULO 14

Governos militares

De 1964 a 1985, as Forças Armadas exerceram controle sobre a vida política brasileira. A democracia foi interrompida e a liberdade dos cidadãos, limitada. Quais são as principais características desse período ditatorial?

Objeto popular, de 1966, de Pedro Geraldo Escosteguy. Acrílico sobre madeira. Exemplo de arte realizada durante o regime da ditadura militar no Brasil. Pertence à coleção Sérgio Fadel, Rio de Janeiro (RJ).

Treinando o olhar

1. Muitas obras do artista plástico brasileiro Pedro Geraldo Escosteguy (1916-1989) carregam uma crítica social e política. Quais detalhes dessa obra revelam seu caráter crítico?
2. Esta obra não é uma pintura nem uma escultura, mas um "objeto" que pede a participação ativa do espectador. Com base em tais considerações, interprete a obra.

Imagem 1: Capítulo que explica a ditadura militar de 1964-1985, no livro Historia Global

Este capítulo intitulado : governo dos militares, está dividido em três seções: 1- Militares no poder: ruptura com o regime democrático; 2 – Governos militares e 3 – Um breve balanço: avanços tecnológicos e problemas sociais. No final destes tópicos ainda há um espaço chamado de Oficina de história, onde o autor coloca uma problematização interdisciplinar envolvendo música de protesto e algumas questões referentes a

Comissão Nacional da Verdade sobre as violações dos direitos humanos cometidas pela ditadura.

Cotrim é professor de História graduado pela Universidade de São Paulo e advogado. Fez mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie e cursou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Historiador e educador com larga vivência no campo editorial, é autor de diversos livros publicados pela Editora Saraiva, como História Global, Historiar, Fundamentos da Filosofia e Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. Além disso, foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE).

É, pois, muito importante analisar o perfil de quem elabora esse material que é inscrito para avaliação. Como já foi citado anteriormente, Chartier[83] defende que todo escritor sofre influência do meio em que vive e se desenvolve, além da sua formação cultural, política e socioeconômica. Sendo assim, portanto, que se torna fundamental conhecermos um pouco mais sobre o autor e entender o seu posicionamento frente às questões a serem debatidas no que diz respeito ao tema do golpe civil-militar de 1964.

O livro didático de Cotrim, usado pelos estudantes, foi confeccionado pela editora Saraiva, para o período do PNLD de 2018 a 2020. É um modelo padrão destes manuais de história escolar, dividido em 4 Unidades temática, constituído por 15 capítulos no total.

As Unidades do livro possuem, respectivamente, os seguintes títulos temáticos: Coesão e Coerção; República e Sociedade; Globalização e meio Ambiente; e, por fim Democracia e Movimentos Sociais. É portanto na última Unidade temática, especificamente no capítulo 14, que o autor dedica-se ao tema da ditadura militar no Brasil.

Sobre a denominação utilizado por Cotrim, ao se referir ao golpe de 1964, ele explique que em razão da aliança entre militares e civis (burocratas estatais), empresários nacionais e empresários estrangeiros, os historiadores chamam de ditadura

[83] ibdem CHARTIER, 1991.

militar.[84] Nesse sentido, podemos dizer que sua abordagem conceitual está em aderência teórica com a historiografia sobre o tema conforme mostramos no item 1.3.

[84] COTRIM, Gilberto. **História Global 3**- - 3ed. – São Paulo, Saraiva, 2016. p. 238.

3. CAPÍTULO III: COMO SE APRENDE: NARRATIVAS SOBRE O GOLPE.

3.1 As narrativas sobre o golpe em sala de aula.

Neste capítulo, trataremos do ponto principal deste trabalho, a saber, da apresentação e análise das narrativas históricas dos estudantes sertanejos alagoano sobre a ditadura militar, bem como também falaremos sobre o percurso metodológico no que tange o tratamento com as fontes, referências e conceitos.

Adotamos como referência conceitual, o termo: adolescentes-jovens, em virtude conforme veremos logo mais adiante, que esta denominação é a que mais se aproxima dos referenciais legais e de outras ciências que discutem este conceito que reunimos ao longo da escritura do trabalho.

Se o currículo escolar, na sua constituição e reprodução configura-se como um campo do saber educacional minado por disputas de poder, por tensões epistemológicas, pedagógicas, culturais e políticas, o conhecimento emanado dele, também está envolto numa série de tensões e relações de poder-saber mais forte ainda. A sala de aula de história deve ser um espaço onde se efetue itinerários com um objetivo essencial ao ensino de história: formar alunas e alunos leitores do mundo[85]. Ser leitor de mundo significa perceber, analisar e interpretar a realidade social, política, econômica, cultural e etc, vinculando-a as questões pertinentes do passado.

No nosso caso, o objeto de pesquisa que é a consciência histórica, não visível a priori, pois trata-se de estruturas mentais que não são reconhecíveis obviamente como fatos para a história. Segundo Cerri[86] falar em consciência histórica, implica demarcar um território empírico pois apenas a definição do ponto de vista teórico do objeto, não nos permitir atingi-lo.

Conforme já discutimos em capítulo anterior, consciência histórica não quer dizer memória. Entretanto, a envolve. Trata-se de certa forma, da experiência do tempo passado, que é ressignificado pelas questões presentes e que, por conseguinte, geram expectativas de futuro. Para chegarmos ao que Rüsen chama de consciência história, é necessário centralizar todos os esforços teóricos e metodológicos, nas manifestações da consciência histórica dos sujeitos a partir dos movimentos que eles fazem de acordo com a sociedade, tempo e espaço.

[85] Cit RiBEIRO, 2018. p. 54.
[86] CERRI, Luís. Loc. Cit.

Para Rüsen a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo[87].

Nesse sentido, pode-se elencar do ponto de vista de autores distintos, duas questões fundamentais sobre a forma de interpretar a consciência histórica, atribuídas por Heller e Rüsen. Na perspectiva de Agnes Heller o indivíduo não mobiliza sua consciência histórica intencionalmente, mas a utiliza com a necessidade de atribuir significado a fluxos sobre o qual não possui controle.

Ele a vivencia desde a percepção de sua própria historicidade, até a inserção da consciência em diferentes contextos da história humana. Com isso, ela é, grosso modo, inerente a condição irrevogável do sujeito de está no mundo. Já no caso do didaticista alemão Jorn Rüsen, de outra maneira, ele advoga sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmo de acordo com suas intenções[88].

Usamos o termo consciências históricas no plural, pois consideramos a possibilidade de que estes adolescentes-jovens possam demonstrar mais de uma consciência histórica, que se articulam e em determinados momentos, dependendo do estímulo, uma fique mais evidente que a outra. Fazemos esta consideração devido as teorias encontradas no vasto campo bibliográfico que fala sobre o esse conceito, conforme já demostramos em capítulo anterior, e também nas respostas que obtivemos no qual percebemos que, dependendo da indagação, suas narrativas demonstraram uma consciência histórica tradicional podendo em outros momentos considerá-las como genética e assim sucessivamente. Outras pesquisas também chegaram a esta constatação, da mesma forma, Rüsen afirma que:

> Os quatro tipos aqui presentes não são escritas alternativas, permitindo qualquer reconto simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua

[87] Ibidem RÜSEN, 2010. p. 57.
[88] Ibidem CERRI, 2011, p. 28.

> ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada pela consciência histórica[89].

Passaremos agora a explicar a metodologia que utilizamos e a falar um pouco sobre os atores desta pesquisa: os alunos. Este estudantes que fizeram parte da pesquisa, são adolescentes e jovens residentes nas zonas e urbanas e rurais da cidade de Santana do Ipanema, e também de outras cidades limítrofes, que buscam na escola estadual, um ensino diferenciado pelo fato desta escola, ser uma unidade de ensino no sertão alagoano com estrutura de tempo integral.

Ao todo, foram 83 alunos consultados. Esses estavam divididos em quatro turmas de terceiros anos de Ensino Médio. Alguns deles tinham m18 anos ou mais. Em sua maioria eram adolescentes. Sendo assim ficou difícil enquadrá-los em uma única categoria conceitual de "adolescentes", "jovens" ou juventude. Sendo assim, o que é adolescência? Quais características psicossociais delimitam e identificam os sujeitos adolescentes? Que dispositivos jurídicos prescrevem normas sobre o comportamento social dos adolescentes e jovens? O que é juventude?

Embora as perguntas lançada logo acima sejam bastante instigantes, não temos a pretensão de apresentar uma revisão bibliográfica exaustiva sobre os estudos da adolescência numa perspectiva histórica em média ou longa duração, mas, sobretudo, apresentar algumas tendências que marcam o surgimento desses conceitos, leituras que discutem as categorias adolescente e jovem. Estes termos podem ser analisados nas dimensões: sociológica, psicológica, legal, biológica e etc. Assim, atentaremos para o viés psicológico, sociológico e legal.

Segundo a pesquisadora Maria de Fátima Souza Santos, a sociedade brasileira tem se deparado com enormes dificuldades para fazer de suas crianças e adolescentes cidadãos de fato. A garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais ainda não se configuram como uma realidade para uma grande parcela de nossa população infanto-juvenil. É possível citarmos por exemplo, a incapacidade da escola e da família, ao lado de outras instituições sociais, em assumir seus papéis educativos e sociais e, desta forma, garantir plena e eficazmente os direitos de um segmento importante desta população.

---

[89] Ibidem RÜSEN, 2010, p.76.

Sabemos que é dever do Estado e da família inserirem as crianças e adolescentes na escola, conforme o artigo 205 da Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para p trabalho[90].

Entretanto, ainda é bastante perceptível o número de crianças e adolescentes fora da escola ou abandonando as séries finais do ensino fundamental e/ou também do ensino médio. As famílias, por sua vez, independentemente de sua condição econômica, esforçam-se, em parceria com a escola, para fazer de seus filhos cidadãos de bem. No entanto, aumenta o registro de crianças e jovens em conflito com a lei.

Um dos principais desafios da pesquisa em consciência histórica começa com o desenvolvimento de modelos teóricos. Toda pesquisa que se postule consistente deve partir de uma boa pergunta que carrega inerente uma teoria a qual terá importância e consciência.

O termo adolescência é de origem latina, cuja escrita é *adolescēre*, verbo que o particípio passado é adulto, no latim é *adultus*. Isso significa, grosso modo, crescer, desenvolver-se, tornar-se maior. Por outro lado, curiosamente na língua portuguesa, a fase adulta, ao contrário das demais etapas da vida, não possui um substantivo que a identifique. A palavra infância também se refere a adolescência.

Percebemos que não há uma idade que delimite rigorosamente o início da vida adulta. Nos parece que não existe um único parâmetro que caracterize o "tornar-se adulto", que consiga encampar toda a polissemia do conceito de adolescência. Pois, como já dizia Pierre Bourdieu[91], a divisão da vida por idades é realmente arbitrária.

De acordo com o pesquisador Benedito Medrado[92], professor da Universidade Federal de Pernambuco, essas indagações aparecem sempre para aqueles e aquelas que se interessam em pesquisar, estudar e compreender ou atuar politicamente junto aos adolescentes e jovens. Há quem apenas se limite em definir uma faixa etária, tomando

---

[90]**Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 121.

[91]PIERRE, Bourdieu. **A juventude é apenas uma palavra**. Entrevista a Anne-Marie Métailié, Paris, Association des Ages, 1978.

[92]MEDRADO, Benedito. **Adolescência, juventude, pré-adolescência, adultescência... Entre modelos culturais ideais e a ruptura com os padrões etários que (de) limitam lugares**. Adolescências em movimento | Lyra, Sobrinho, Ribeiro, Campos, Luz e Medrado (Org.).

como referências as orientações e escalas propostas por organismos internacionais, como por exemplo, a Organização Mundial de Saúde - OMS, que define como adolescentes pessoas de 10 a 19 anos, jovens como pessoas de 15 a 24 anos e pessoas jovens aquelas com idade entre 10 e 24 anos.

No caso brasileiro, costuma-se usar também o Estatuto da Criança e do Adolescente[93] que define como criança, para efeitos do próprio estatuto, pessoas com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente como aquelas entre 12 e 18 anos. Nos casos especiais expressos em lei, o ECA pode ser aplicado também às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Conforme Benedito Medrado na produção acadêmica, o primeiro estudo na área da psicologia que se debruçou sobre o termo adolescência, foi o proposto pelo psicólogo Stanley Hall, em 1904, no livro Adolescence: Its Psychological and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education.

Neste livro, Stanley definiu a adolescência a partir de uma perspectiva de cunho darwinista, propondo que o desenvolvimento da vida humana se processa de modo semelhante ao desenvolvimento da espécie humana. De acordo com esse autor, a adolescência seria uma espécie de "segundo nascimento". Na concepção dele:

> É então quando surgem os traços humanos mais elevados e mais completos. As realidades do corpo e da mente que emergem são completamente novas (...) O desenvolvimento é menos gradual e mais irregular, reminiscência de algum período antigo de tempestade e tormenta, quando se romperam as velhas amarras e alcançou um nível superior[94].

Essa perspectiva do autor é de cunho desenvolvimentista darwinista, na qual se coloca as características biológicas e mentais são fatores determinantes para a identificação e distinção dos sujeitos dentro do contexto social que eles estão inseridos.

A infância e a adolescência constituem-se em exemplos claros dessa visão progressista. Tutelados e “menorizados”, a criança e o adolescente retratam o roteiro ao qual foram submetidos. Seus desenvolvimentos seguem um fluxo de aquisições, conquistas e habilidades esperadas, tanto é que, a representação da criança e do adolescente se baseia no raciocínio do “ainda não consegue”, “ainda não faz”, “ainda

[93]**Estatuto da Criança e do Adolescente**, Livro I, Parte Geral, Título 1, artigo 2o, parágrafo único.
[94] HALL, (1904) *apud* MEDRADO, 2009 p. 26.

não pode fazer” ou do “já chegou”, “já conseguiu” . eles estão sempre num “vir a ser”, num “devir”.

Este movimento se inicia na infância e tem prosseguimento na adolescência. Nas pesquisas sobre as representações da infância constatamos que a criança é percebida e, consequentemente, é objeto de uma prática educativa pautada em características próprias à fase seguinte do desenvolvimento: a adolescência.

Da mesma forma, os estudos sobre as representações sociais da adolescência mostraram que viver a adolescência significa, antes de tudo, preparar-se para tornar-se adulto. Tudo se passa como se viver o desenvolvimento durante a infância e a adolescência significasse viver voltado para o futuro, para algo que ainda não é, mas que deverá ser. O fato é que, a ideia e o conceito de adolescência são forjados sobre alcunha da “falta de” ou da “ausência de”. Ser adolescente nesse sentido é uma fase da vida que se caracteriza pela falta de maturidade, falta de independência financeira, falta de autonomia e etc.

Enfim, os conceitos de adolescência e juventude são construções culturais, sociais e simbólicas da modernidade. São resultados de embates, transformações, conflitos, lutas e movimentações de pessoas, instituições sociais que se postulam referenciais para nomear e atribuir responsabilidades e funções ao longa de cada fase da vida dos sujeitos históricos.

3.2 A Consciência histórica dos adolescentes-jovens: a ditadura revisitada.

A fase de analisar os dados, na execução da pesquisa científica, foi um dos momentos mais cruciais e a escolha do método ou da técnica para a sua realização necessitou de nós muita atenção e cuidado. Essa escolha realmente teve que ser adequada e proporcionar a exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidades.

A temática da consciência histórica entre os jovens tem sido a preocupação de alguns grupos de pesquisas, tanto nacionais como internacionais conforme já falamos em capítulo anterior. Os resultados dessas pesquisas têm estimulado o diálogo entre os grupos e aprofundado o debate teórico-metodológico em torno dos princípios epistemológicos desse campo de conhecimento no âmbito do contexto escolar e fora dele. No entanto, observamos que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, sobretudo no que se refere à relação entre consciência histórica e o tema da ditadura brasileira no cotidiano dos estudantes.

Com o objetivo de compreender a contribuição do tema ditadura militar tanto na grade curricular de ensino médio quanto em outros espaços sociais de aprendizagem histórica, como cinema, família, redes sociais e etc, para a formação histórica e política dos jovens, tendo em vista que esses saberes são fundamentais na construção e leitura de mundo que esses sujeitos alunos conseguem efetivar no contexto atual, foram analisadas as narrativas históricas produzidas por eles. Por isso o uso da análise do conteúdo das narrativas a partir da constituição de sentido que, segundo Rüsen[95] opera-se em quatro itinerários:

a) percepção de mudança no tempo;

b) interpretação do passado;

c) orientação da vida prática pela experiência do passado;

d) motivação do agir que resulta dessa orientação.

Acreditamos que o entendimento do sentido dado ao ensino da história da ditadura militar brasileira é fundamental para a compreensão da relação entre ensino de

[95] Ibidem Rüsen 2011. p. 155.

História e consciência histórica política e para compreensão dos processos de aprendizagem histórica desencadeados pela assimilação do tema específico em questão.

No campo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística.

Com isso, a análise de conteúdo, compreendida aqui como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Percebemos em nossa experiência, uma vasta possibilidade de se trabalhar com essa estratégia, onde encontramos invariavelmente, artigos, materiais disponíveis, livros, dissertações e teses, sobre o assunto.

Embora estes textos apresentem uma riqueza de informações sobre o método, muitas vezes necessitam de uma decodificação e amplas adaptações à realidade estudada, sobretudo na história, pela multiplicidade de problemas abordados, de recortes temáticos, temporais, espaciais e o uso de conceitos que precisam de atenção redobrada na hora da escrita de uma narrativa. Essa escrita, que é a operação historiográfica, que foi o momento em que exigiu da gente muita leitura, habilidade teórico para interpretar a luz dos conceitos utilizados, a fala dos estudantes.

Uma das formas que utilizamos para chegar o mais próximo possível da consciência histórica dos estudantes sobre o golpe civil-militar de 1964, foi a elaboração de perguntas objetivas, com alternativas programadas de acordo com concepções sobre a ditadura pré-estabelecidas, que servirão como instrumentos de análises da respostas, bem como também duas indagações discursivas, que deixassem os estudantes livres para escreverem. Sabemos dos riscos e limitações deste tipo de estratégia mas, tendo em vista nossa metodologia, este procedimento é o mais indicado Com isso, a primeira pergunta foi acerca do que eles entendiam por ditadura militar de 1964-1985.

Nas questões abertas, foi proposta a realização de estudo de caso hipotético, tarefa individual e por escrito que estimulasse a imaginação histórica dos jovens envolvidos na pesquisa para a produção de narrativas que inter-relacionem o passado, o presente e o futuro sobre o tema da ditadura militar. O conteúdo das narrativas, concebidas como manifestações da consciência histórica, foi analisado com base na

adesão à proposta da atividade (relacionar passado, presente e futuro da ditadura brasileira); das questões de significância, ou seja, os elementos mais frequentes nas narrativas; das perspectivas de futuro e, principalmente, dos quatro eixos constituintes dos modos de geração sentido narrativo elaborados por Jörn Rüsen, a saber:

1- a percepção;

- a interpretação;

3- a orientação;

4- a motivação,

Neste sentido, estes quatro processos cognitivos juntos, articulam a orientação para a vida prática nas tomadas de decisão em face dos problemas da sociedade no presente.

A aplicação dos dois instrumentos ocorreu durante o período letivo do segundo semestre de 2018, no mês de novembro, em situação previamente negociada com os discentes e com os professores da disciplina. Para não influenciar diretamente no resultado da pesquisa, acertamos com os docentes que eles seguiriam o calendário normal da Escola, sem fazer, antes da aplicação do questionário, nenhum revisão específica sobre o tema. Entretanto, coincidiu, que em duas das turmas, já havia sido iniciado o estudo da ditadura.

Sendo assim, as perguntas que constituíram o comando da indagação dirigida aos alunos, cujas respostas estão apresentadas em sua maioria aqui no formato de gráficos, presentes no instrumento de coleta de dados, para construção das narrativas analisadas, foram as seguintes:

Quadro I: instrumento de coleta dos dados.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

Identificação social dos estudantes

Nome? Idade?
Qual a profissão do seu pai?
Autônomo ( ) serviço público ( ) serviço particular ( )
Qual a profissão da sua mãe?
Autônoma ( ) serviço público ( ) serviço particular ( )
Você trabalha? Sim ( ) não ( )
Você sempre estudou em escola pública? Sim ( ) não ( )
Você utiliza a internet para estudar história? Sim ( ) não ( )
Onde você mais gosta de aprender sobre a história?
Livros da escola ( ) filmes ( ) internet ( ) ouvir pessoas mais velhas ( )
Quantos livros você ler por ano?
1 a 3 ( ) 4 a 6 ( ) mais de 10 ( )

Perguntas sobre a ditadura civil-militar

1. Assinale a alternativa sobre o que significa a História para você?
Uma matéria a estudar na escola.
Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.
Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.
Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.
Um explicação para imaginar o futuro.

2. A História é uma possibilidade para aprender com os erros e acertos do passado?
Discordo totalmente.
Discordo.
Mais ou menos.
Concordo.
Concordo totalmente.

3. O que você acha do ensino de história que você teve no ensino fundamental e no médio?
a. chato e fala de coisas que não tem nada a ver com minha vida.
b. legal, fala de coisas que ocorreram no passado, há muito tempo atrás, fatos curiosos.
c. interessante, fala dos acontecimentos do passado que ainda hoje se repetem.
d. fantástico, me ajudou a imaginar um futuro melhor do que os do passado.
e. super legal, me ajudou a ver que as coisas que acontecem hoje são resultados dos acontecimentos do passado.

4. Sobre a ditadura civil-militar no Brasil, que durou 21 anos, você acha que foi boa ou ruim para o Brasil?

Mais ou menos boa.

Boa.
Muito boa
Ruim.
Mais ou menos ruim
Muito ruim.

5. Leia o seguinte caso hipotético:

"Durante a ditadura, João, um jovem estudante de 19 anos, filho da família Silva. Maria, outra jovem estudante de 20 anos, filha da família Santos. As famílias Silva e Santos, eram inimigas mortais há décadas. Certo dia, Maria fora salva da morte por João. Naquele dia, as duas famílias fizeram um pacto de ajuda eterna: a partir e em todas as gerações futuras, qualquer membro dos Silva ou Santos, será acolhido por ambas as famílias, mesmo que esteja em fuga por ter cometido um crime de morte".

Imagine se você descobrisse hoje, que é descendente direto da família Santos, e um parente dos Silva, batesse sua porta, pedindo-lhe ajuda, afirmando que que havia cometido um crime. Nessa situação, o que você faria?

a. Acolho o criminoso pois sou descendente daquela família, é meu dever de sangue ajudá-lo.
b. Acolho o criminoso pois as pessoas em momentos de dificuldades se ajudam uns aos outros, como exemplo do caso da minha família antiga da época da ditadura militar.
c. Não acolho pois acho que o pacto é uma lenda ou mito que não merece crédito, e que a lei atualmente, diz que quem comete um crime, deve ser preso.
d. Tento convencer o criminoso a se entregar às autoridades, considerando a grande mudança que houve desde o pacto até a atualidade, e ajudo ele a achar o melhor advogado disponível.

6. Você consegue perceber nos discursos dos políticos e das pessoas em sua volta, alguma referência a Ditadura Militar? Assinale a alternativa que se enquadra melhor a sua opinião.

( ) Sim, a ditadura militar está mais viva do que nunca, e acredito que ela vai voltar.

( )Não, a ditadura militar ficou no passado, não vai voltar mais.

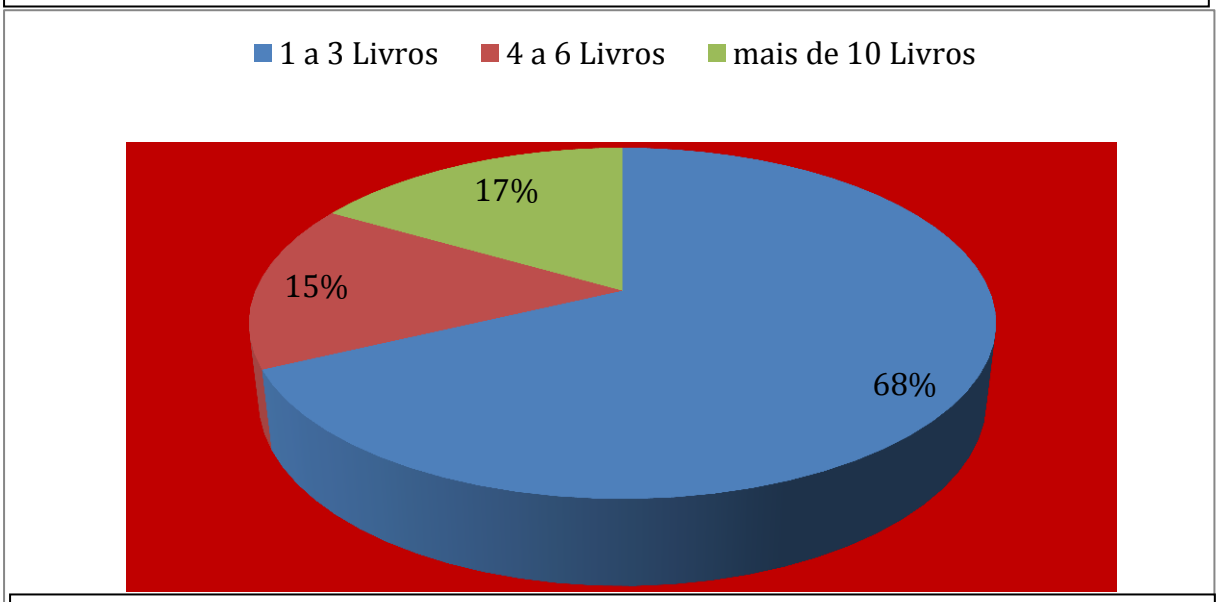
( ) Mais ou menos, vivemos em uma democracia, porém, corremos grande risco de uma nova ditadura militar.

7. Na sua opinião, o que você acha que foi a Ditadura militar de 1964-1985?

8. Escreva segundo sua opinião, o Brasil deveria ter uma nova ditadura? Justifique sua resposta.

O primeiro gráfico logo abaixo se refere a um dos objetivos específicos que elencamos na introdução deste trabalho foi, justamente, traçar um breve perfil sociocultural fizemos um mapeamento da realidade cultural dos alunos que fizeram parte desta pesquisa, através de gráficos expositivos, organizamos as respostas de forma o mais didática possível para que a leitura e compreensão das informações possam orientar nosso debate, e a análise dos dados. Este gráfico I fez a seguinte indagação aos jovens: Quantos livros você leem por ano?

GRÁFICO I: Quantos livros você ler por ano?



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador.

Esta pergunta teve como propósito saber como andava o gosto e prática da leitura pelos adolescentes. Sabemos que a cultura da leitura é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, intelectuais e emocionais. Particularmente, a história exige um bom hábito de ler.

De acordo com Maria Aparecida Crissi Knuppel[96] o hábito da leitura não pode estar desvinculado da leitura de mundo do indivíduo. Ao nascer, o ser humano já inicia uma descoberta, uma interpretação do real, que posteriormente será lida em diversas superfícies de leitura como, por exemplo, s impressos, levando em consideração suas próprias vivências. Podemos dizer que a prática de ler, se concretiza pelo seu aspecto dinâmico, significativo, com uma intensa vinculação com as aspirações do leitor. A

[96]KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **História da leitura: do prólogo à inspiração**. 2017. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20aparecida%20crissi%20knuppel.pdf. Acesso em: 07 Abr. 2019.

leitura vista numa perspectiva ampla e dinâmica, desacomoda o indivíduo, ele passa a questionar, criticar, aumentando sua capacidade de compreender o que ocorre a sua volta, consequentemente há uma ampliação no universo cultural.

Todavia, quando pensamos em leitura, nos vem logo a imagem de um texto escrito, mas o conceito é mais amplo do que costumeiramente podemos imaginar. Se há uma variedade de tipos de leitura, o ato de ler vai além da escrita, porque ele nos diz algo em particular de acordo com o contexto em que determinadas produções culturais estão inseridas, isto porque num processo de leitura não é só quem escreve que dá sentido ao texto, quem lê também precisa dar sentido ao objeto lido.

Com isso, este sentido se dá de acordo com as situações sócio históricas de cada pessoa, seu conhecimento e compreensão de mundo. Quando lemos estamos produzindo sentidos. Nessa senda, quando estamos lendo, participamos do processo social e histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

O historiador do livro e da leitura, Roger Chartier, nos afirma que:

> É preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as 2 disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O processo supõe o reconhecimento de diversas séries de contrastes. De início, entre as competências de leitura. A clivagem, essencial, porém grosseira, entre analfabetizados e analfabetos, não esgota as diferenças na relação com o escrito. Os que podem ler os textos, não os lêem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que ao dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito[97].

[97] CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Memória Sociedade, Difel, 1991. 1991 p.118.

Compreender o hábito da é importante para avaliar o nível cultural e educacional dos estudantes. A leitura ajuda na construção do conhecimento e na formação de um posicionamento mais crítico e fundamentado, incentiva a criatividade e melhora o desenvolvimento geral canalizando a formação do aluno numa prática pedagógica da história para uma educação libertadora, que emancipe as pessoas em todas as situações da vida prática.

Segundo o Instituto Pró-Livro[98], que desenvolve o projeto Retratos da Leitura no Brasil, realizado a cada 4 anos, a quantidade de livros lidos por ano pelos brasileiros está um pouco abaixo da média mundial. Considerando as diferenças culturais e educacionais entre os países de outros continentes, podemos encontrar uma média de leitura de dez livros ao ano, por pessoa, os leitores são claramente divididos em: compradores assíduos de livros e outros. Aproximadamente uma em cada seis pessoas com idade entre 15 e 79 compra pelo menos 10 livros por ano. Juntos, esses compradores assíduos adquirem mais de metade de todos os livros vendidos. No último estudo feito em 2016 no Brasil, foram entrevistadas 5.012 pessoas desde crianças, adolescentes e adultos, alfabetizadas e foram considerados leitores aqueles que leram algum livro nos três meses anteriores à entrevista.

De acordo cm esta pesquisa, foi verificado que houve um aumento de 6% na quantidade de leitores entre 2011 e 2015, passando para 56% da população. Este índice demonstra que o brasileiro lê, em média, apenas 4,96 livros por ano, sendo que 2,53 dos livros não são terminados pelo leitor e que apenas 2,88 são livros lidos por vontade própria. Em relação aos leitores jovens, que podemos comparar com a garotada de nossa dissertação, de 18 a 24 anos, houve um aumento considerável de 14% entre 2011 e 2015.

Entre as mulheres, 59% são leitoras, enquanto que, para os homens, este valor fica em 52%. Além disso, quem mais influencia o hábito entre os leitores é a mãe ou alguma figura materna (45%), seguida dos professores e professoras (30%) e pais ou figuras paternas (18%). Sendo assim, de acordo com a estatística averiguada por nós, os discentes da escola, estão a abaixo da média nacional, onde 68% deles afirmaram que leem até 3 livros ao ano.

[98]**Retratos da leitura no Brasil**. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/. Acesso em: 20 Abr. 2019.

Sendo assim, podemos indicar que é urgente a iniciativa de projetos, principalmente na área de história, que incentivem o gosto pela leitura, que desperte a cultura do ler, para se desenvolver melhores capacidades cognitivas de análise e interpretação de obras históricas e também dos mais diversos gêneros do currículo escolar.

Para atingirmos esses resultados, se faz necessário a efetivação de uma educação libertadora, uma prática de ensino de história que supera definitivamente o ensino bancário, decorativo e sem sentido conforme nos ensinou Freire[99]. Fazer da sala da aula um lugar de educação problematizadora, uma educação que acredita na capacidade de conhecer e interagir e através da leitura, fazendo da arte de ler criticamente, não um resultado final dela mesma, mas sim, mediadora de conhecimentos.

Nas palavras de Paulo Freire

> A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente[100].

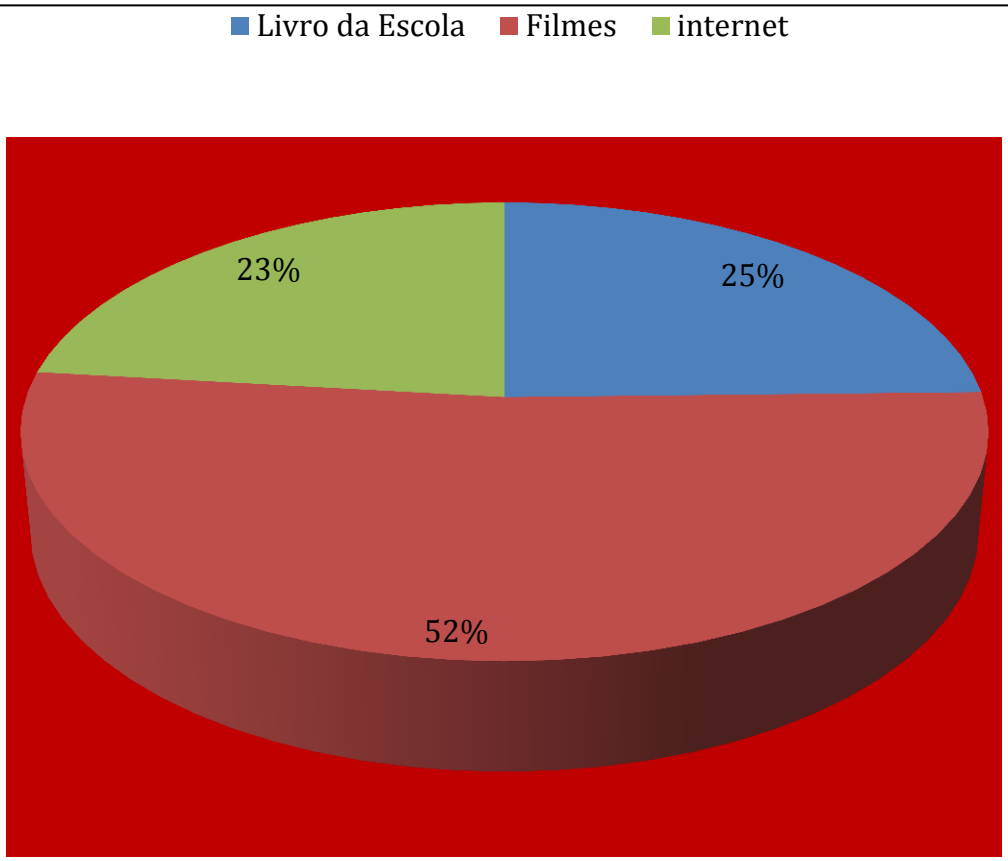
Enfim, a busca por conhecimentos e a superação da educação bancária, tornando a educação através do ensino de história, uma educação dialógica, fazendo do professor aquele que educa enquanto também é educado e do discente aquele que é educado e que também educa. É essa a proposta e caminho que acreditamos e tentamos pôr em prática, tanto quanto pesquisador e mais ainda, como professor da educação básica no sertão alagoano que defende uma educação libertadora.

---

[99] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
[100] Ibidem FREIRE, 1987, p. 68.

O próximo gráfico que iremos analisar, estão sistematizadas as informações sobre a questão, onde eles gostam mais de estudar história.

GRÁFICO II: onde você gosta mais de estudar história¿



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador.

De acordo com Joelza Ester Domingues[101], o cinema é sempre uma representação da realidade, seja do passado ou do presente. A edição de cenas, a sequencia narrativa, os diálogos, as tomadas, a iluminação e o áudio, músicas de efeito e etc, são escolhidos com o propósito imediato: emocionar e prender a atenção de quem assiste. O tempo de duração de um filme, seja de curta, média ou longa duração, é resultado de um tempo de gravação muito superior ao que é apresentado.

Pois há uma intenção ao se editar um filme. Os filmes também estão carregados de valores, conceitos, preconceitos e atitudes da época em que foram produzidos, inclusive os documentários, supostamente imparciais. Os filmes comerciais ou de

[101] DOMINGUES, Joelza Ester. **O cinema como recurso pedagógico no ensino de história**. 2017. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/cinema-no-ensino-de-historia/. Acesso em: 13 Mar. 2019.

qualquer gênero e também os documentários já foram instrumento de doutrinação e exaltação de regimes ditatoriais e de personagens ditadores.

.Conforme constatamos, mais de 50% dos alunos optaram por responder que gostam de estudar história mais através dos filmes, do cinema. Isso pode nos indicar, enquanto professor da educação básica, em pensar, buscar, construir e implementar mais projetos didáticos que envolvam o cinema, tanto no uso em sala de aula, como também em estudos dirigidos.

De acordo com as ideias de Jane Márcia Benedete André Paulo Castanha[102], utilizar o recuso audiovisual do cinema, como auxiliar no ensino e aprendizagem de história, possibilita mais uma forma de construção do conhecimento histórico, pois o filme ou especificamente, os recortes/trechos de filmes, em sala de aula mobilizam operações mentais que conduzem o aluno a elaborar a consciência histórica, a identificação e assimilação dos conceitos estudados.

Sendo assim, o filme, na íntegra ou parte dele, é uma excelente fonte histórica, que deve ser usada para atingir os propósitos educativos, porém é necessário que seja utilizado de forma consciente e responsável, permitindo ao professor a reflexão e o aprimoramento de seu trabalho, fazendo com que os alunos motivados, participem ativamente das discussões, busquem respostas e construam seu aprendizado através da edificação sólida de informações transformadas em conhecimento.

No percurso da história das sociedades, imagens representam uma força antiga e poderosa para comunicar ideias, conceitos e conhecimentos. Antes do desenvolvimento da escrita, os seres humanos usavam imagens para representar, compartilhar e disseminar seus conhecimentos. Com a disseminação dos meios de comunicação de massa, a imagem tornou-se um elemento central na vida do homem moderno, tornando-se um importante veículo de difusão do conhecimento.

Com isso, em meados do século passado, a história foi acarretada por diversas mudanças e alterações de paradigmas, que resultou no desenvolvimento de novas formas de se compreender a História, novas abordagens, novos objetos, outras fontes e novas linguagens foram se incorporando ao ensino de História. Na disciplina de

[102]BENEDETE, Jane Márcia; CASTANHA André Paulo**. Cinema e História: uma experiência a partir do uso de recortes de filmes** . 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_artigo_jane_marcia_benedete.pdf. Acesso em: 22 Abr. 2019.

História, o uso de imagens ganhou destaque com o “alargamento” da noção de documento empreendida pelos pesquisadores dos Annales e pelos novos rumos percorridos pela História Cultural que abriu caminho para outras áreas do conhecimento, arte, fotografia, cinema, teatro, música, as quais, tornaram-se novas possibilidades de construir discursos sobre o passado.

Com isso, nos entremeios da década de 1970, o historiador francês Marc Ferro começou a ver as imagens, mais especificamente o cinema, como fonte possível para estudos historiográficos, já que, por se tratar de uma produção do homem e que frequentemente se utiliza da história como fonte de inspiração, merece ser analisado pela ciência que tem como ponto principal as ações e relações humanas em um processo de desenvolvimento contínuo: a História.

Daquele período aos dias de hoje, a indústria do cinema se desenvolveu em proporções inimagináveis e temos a disposição de todos uma infinidade de filmes, documentários e outros gêneros cinematográficos que podem servir de fonte para o ensino e aprendizagem em história.

Já no caso das respostas escritas, selecionamos 4 alunos de cada turma, conforme explicamos na introdução, para responderem as perguntas discursivas. Em boa parte das respostas dos estudantes, ao responderem a seguinte pergunta: o que foi a ditadura civil-militar de 1964-1985, podemos constatar a presença de palavras como "cruel, medo, perda de direitos, tortura, vergonha, controle, povo sem voz, terrível", dentre outras que congregam para a mesma relação semântica. Todavia, alguns conceitos externalizados por alguns estudantes, como crescimento econômico, combate à corrupção e ao crime, nos chamou bastante atenção. Vejamos algumas respostas no quadro a seguir.

Quadro 2. Narrativas escritas dos estudantes entrevistados[103].

"Foi um acontecimento extremamente importante, teve seus pontos positivos e negativos, pois há evidências por trás de toda a história da ditadura deixou marcas irreversíveis e tristes lembranças, porém a economia cresceu muito no período que o Brasil passou a ser governado por militares."
"A ditadura foi um momento de carnificina, torturas e opressão. Foi uma quebra da liberdade de expressão. Porém, muito boa em fatores econômicos."
"A ditadura detonou bastante família, foi um método brutal de acabar com criminosos no Brasil, pois muitos tinha medo da ditadura."
"Foi um dos períodos mais difíceis que o Brasil passou, as pessoas não tinham o direito de se expressar, várias pessoas foram presas. A ditadura foi uma vergonha para o Brasil."
"Uma forma de governo onde os poderes políticos são governados por militares."
"Um dos acontecimentos que mais marcou o país, a falta do direito do povo, perda da voz do povo, um verdadeiro declínio para a sociedade onde perdemos todo e qualquer direito por conta do medo, um fato que mostra o quão cruel pode ser a intolerância."

Fonte: narrativas históricas dos adolescentes-jovens coletada com instrumento desenvolvido pelo pesquisador.

Analisando essas respostas dos estudantes para tentar compreendermos essas narrativas a luz do capítulo que versa sobre a ditadura, bem como também dialogar com algumas interpretações da historiografia sobre a temática.

[103]As frases foram transcritas da mesma forma que foram escritas, sem alterar a grafia para se enquadrar nos padrões da norma culta. Esta técnica foi adotada para que não haja uma perda maior da subjetividade da resposta do aluno.

Observando uma das respostas dos estudantes, um deles escreveu que "a ditadura foi um momento de carnificina, torturas e opressão. Foi uma quebra da liberdade de expressão. Porém, muito boa em fatores econômicos*".* Ao analisarmos o discurso presente nas palavras dele, percebemos uma série de variáveis historiográficas e marcas de falas e interpretações sobre a ditadura, que de certa maneira, ainda reverberam com muita força nos debates atuais, seja negando ou reforçando-os.

Carnificina, tortura e opressão, são palavras que caracterizam de forma consolidada, os estudos sobre as ações impositivas do golpe de 1964. A pesquisadora Lilian Schwarcz[104] ao escrever sobre os "anos de chumbo", trás alguns exemplos das denúncias que jornais da época faziam. Revelando em suas manchetes, de forma metafórica, para não chamar a atenção do governo, da seguinte forma: "ontem foi o dia dos cegos e a previsão meteorológica na primeira página.

Não satisfeito, anunciou: tempo negro. Temperatura sufocante. O ar está irrespirável. O país está sendo varrido por fortes ventos" [105]. Logo adiante a autora explica que o aquele dia de publicação da matéria com tais manchetes, era de puro sol e um céu azul. Na verdade a edição falava sério e tentava alertar a própria redação do jornal sobre as investidas dos militares em censurar a imprensa nacional.

Era uma espécie de aviso geral sobre o que ocorreria lá pelos idos de 13 de dezembro de 1968: a publicação do AI-5 (Ato Institucional número 5) que escancarava de forma "legítima", os horrores da ditadura.

Lilian Schwarcz explica que:

> A prática da tortura instalou-se pelos quartéis ainda no início do governo Castelo Branco, e se espalhou como um vírus graças ao silêncio conivente dos participantes do núcleo do poder – civis e militares. Ao se converter em política de Estado, entre 1964 e 1978, a tortura elevou o torturador a condição de intocável e transbordou para a sociedade. Para a tortura funcionar é preciso que existam juízes que reconheçam como legais e verossímeis processos absurdos, confissões renegadas, gente disposta a fraudar autópsias e autos de corpo de delito e a receber presos marcados pela violência física[106].

---

[104] SCHWARCZ, Lilian Mortiz. **Brasil: uma Biografia /** Lilian Mortiz Schwarcz e Helena Murgel Starling.– 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
[105] Ibidem SCHWARCZ ,2015. p. 455.
[106] Ibidem SCHWARCZ, 2015. p. 460.

A pesquisadora acrescenta ainda que “uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, oposicionistas tenazes” e uma população que precisa sobreviver, parte dela atravessa um silêncio, com medo ou apenas conformada com o tempo do arbítrio.

Essas colocações de Schwarcz corroboram com as respostas do quadro I na medida que em que destacamos palavras como “medo”, “tortura”, “violência” e outras que são comuns nas narrativas dos estudantes e da historiadora.

O pesquisador Carlos Fico corrobora bastante nesse debate, quando segundo ele, o que havia de mais presente nas vésperas do golpe, era ‘o medo’. O medo tanto dos setores e classes sociais, os trabalhadores urbanos e rurais, movimentos estudantis, setores do clero brasileiro dentre outros ligados aos movimentos das esquerdas, de serem sucumbidos; quanto por grupos sociais, especialmente os da elite econômica, bancária, fundiária e industrial e política conectados com os ideais das direitas, que temiam perder seus privilégios.

Conforme já indicamos em capítulo anterior, foram quatro turmas que participaram deste estudo, tendo em média vinte alunos cada uma, totalizando cerca de oitenta estudantes. Para análise das respostas objetivas que foram elaboradas com base tanto em conceitos sobre a ditadura civil-militar quanto sobre consciência histórica, desenvolvemos alguns gráficos para ilustrar, sistematizar e nos dar uma panorama mais didático da forma como procedemos na análise dos dados.

O gráfico I, trata-se da sistematização das respostas objetivas obtidas pelo instrumento de coleta de dados, o questionário aplicado. Essa pergunta se referia ao caso hipotético que citamos no capítulo anterior, que elaboramos com base no exemplo de Rüsen.

A ideia com esse instrumento foi tentar chegar mais próximo possível do tipo de consciências históricas os estudantes mais utilizam na hora de usarem a história como orientação. Os modos de geração de sentido histórico segundo Rüsen, são derivados da racionalidade dos sujeitos perante a realidade. Essa racionalidade, de modo geral se manifesta em atitudes de aceitação, negação, reinvenção ou filtragem de determinados contexto na vida cotidiana que os sujeitos estão inseridas. Seria a consciência histórica se manifestando quando discordo de um ato de discriminação, quando apoio ou não uma atitude racista, quando condeno uma postura antidemocrática e etc.

Cada uma dessas manifestações da consciência histórica é o que gera um sentido na vida prática do indivíduo que racionaliza a história, não a percebendo apenas, como uma disciplina que existe pelo simples fato de existir, mas sim sendo, a história, uma disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.

Com isso ele criou as "tipologias de sentido histórico", conforme já citamos no início deste capítulo: tradicional, exemplar, crítico e genético. É sobre cada uma delas que o gráfico a seguir sistematiza o posicionamento, ou seja, que tipo de consciência histórica os estudantes mais se basearam na hora de analisarem o caso hipotético.

QUADRO III – Mostra o caso hipotético para analisar a geração de sentido histórico

. Leia o seguinte caso hipotético:

> "Durante a ditadura, João, um jovem estudante de 19 anos, filho da família Silva. Maria, outra jovem estudante de 20 anos, filha da família Santos. As famílias Silva e Santos, eram inimigas mortais há décadas. Certo dia, Maria fora salva da morte por João. Naquele dia, as duas famílias fizeram um pacto de ajuda eterna: a partir e em todas as gerações futuras, qualquer membro dos Silva ou Santos, será acolhido por ambas as famílias, mesmo que esteja em fuga por ter cometido um crime de morte".

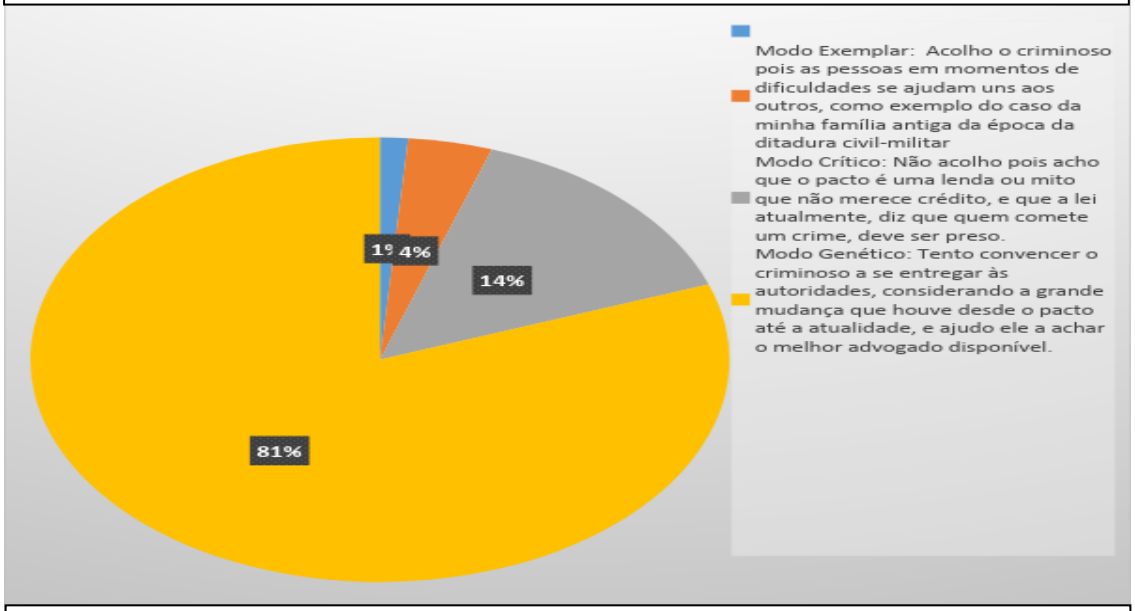
Imagine se você descobrisse hoje, que é descendente direto da família Santos, e um parente dos Silva, batesse sua porta, pedindo-lhe ajuda, afirmando que que havia cometido um crime. Nessa situação, o que você faria?

MODO TRADICIONAL- Acolho o criminoso pois sou descendente daquela família, é meu dever de sangue ajudá-lo.

MODO EXEMPLAR - Acolho o criminoso pois as pessoas em momentos de dificuldades se ajudam uns aos outros, como exemplo do caso da minha família antiga da época da ditadura militar.

MODO CRÍTICO - Não acolho pois acho que o pacto é uma lenda ou mito que não

GRÁFICO 1V: Narrativas dos adolescentes-jovens no caso hipotético para inferir a consciência



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador.

A opção por se guiar pela forma de laços sanguíneos foi apenas 1%, denotando-se que a mentalidade pós-moderna, do respeito as leis vigentes superou quase todos os vestígios das relações sociais provincianas, mostrando, segundo Rüsen, que a orientação da maioria dos respondentes estão mais conectadas e orientados na sua prática cotidiana, pelos motivos atuais de concepções de lei, história e moral social.

Uma das funções fundamentais da história consiste em desenvolver a habilidade cognitiva de saber perceber a existência de passado, presente e futuro. A cronologia é um elemento essencial para que os sujeitos humanos, ao tomarem contato com os conteúdos e temas da história, eles consigam se localizarem no tempo, identificar as várias formas de contagem do tempo por sociedades distintas e as relações sociais, culturais e políticas que elas elaboraram em suas trajetórias.

Embora saibamos das limitações que o uso de esquemas teóricos importados de outras realidades sociais para o contexto nacional, possam ensejar muitas críticas, o objetivo deste exemplo utilizado por nós, foi antes de tudo, investigar o sentido da história para o público alvo deste estudo. Todavia, relembramos que o modelo proposto por Rüsen, não foi experimentado de forma tal qual ele usou lá. Conforme já falamos em capítulo anterior. Fizemos alguns ajustes e adaptações para se enquadrar o mais conceitualmente possível a cultura histórica da comunidade escolar em questão.

Nesta senda, as respostas dos discentes serviram de matéria prima para analisarmos um ponto fundamental na teoria da história, e mais ainda, no ensino de história na perspectiva das proposições de Rüsen sobre a instrumentalização da história e seu uso na vida prática, a saber, o sentido da história. Um dos problemas e ataques que as ciências humanas vêm sofrendo em tempos recentes e atuais, diz respeito segundo alguns setores da sociedade brasileira, de uma suposta "falta de capacidade desta área do conhecimento" de "gerar imediato na vida prática".

Este tem sido um discurso propagandeado principalmente pelos defensores do conservadorismo extremo de alguns grupos políticos. Com isso, é preciso, embora este seja um debate já superado tanto na teoria da história quanto no ensino de história, demostrar através da aplicação deste modelo de instrumentalização da história, reforçando alguns conceitos encampados pelo pensamento ruseniano, que sustentam nosso argumento em defesa do sentido da história como orientação na vida prática.

Este sentido conforme veremos logo adiante, refere-se a fazer dos nossos estudantes ao tomarem contato com a história, verdadeiros cidadãos, que saibam fazer as leituras e críticas necessárias a posturas de autoritarismo e retrocesso discursivo que visualizamos, infelizmente com tanta frequência nos últimos do século XXI.

Uma das várias contribuições das ciências humanas para sociedade, conforme bem sintetizou o historiador Carlos André de Moura:

> O tempo presente não cabe discursos retrógrados, que têm o objetivo de limitar a liberdade, os debates sociais e condenar qualquer tipo de saber científico. Entre uma infinidade de temáticas, as discussões desenvolvidas nas ciências humanas são fundamentais para a consolidação da ética, o reconhecimento da necessidade do contraditório, da responsabilidade social, dos valores culturais, para que não se afirme que o nazismo é de esquerda, que o feminismo não tem importância no mundo atual, para que jovens não celebrem a tortura ou torturadores, para que se compreenda a importância da coisa pública, para que possamos exigir os nossos direitos políticos, sociais e econômicos. As atividades desta área contribuem com a formação de cidadãos conscientes da sua história e profissionais que possam fazer a diferença nos espaços ocupam[107].

É nesse sentido e rol de possibilidades citadas por Carlos André Moura, que entendemos a necessidade de empreender estudos com este. Tanto o exercício da

[107]MOURA,Carlos André de. **Em defesa do pensamento crítico**. Diário de Pernambuco. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opiniao/2019/05/03/3473922/em-defesa-do-pensamento-critico.shtml. Acesso em 03-03-2019.

pesquisa quanto o do ensino de história, devem ter como nortes, estes elementos no currículo de história. Revisitar a história da ditadura no Brasil, investigando as narrativas de alunos do ensino médio, contribui para o fortalecimento da defesa por uma aprendizagem deste tema de forma aprofundada, justa, crítica e democrática para o esclarecimento das flagrantes tentativas de silenciamentos da história presentes no tempo atual.

Mas o que significa "sentido" na teoria da história de Rüsen? Como observa-lo? Há vários aspectos do conceito. Primeiramente, sentido é o que o conhecimento histórico e o pensamento histórico consistem, bem como de seu conteúdo. Pensamento histórico produz sentido a partir do âmago do tempo, diz Rüsen[108]. Ou, para colocar de forma mais diferente e clara, o conteúdo da consciência histórica é constituído pela formação de sentido dada por meio das experiências do tempo. As experiências do tempo não devem ser entendidas como uma dimensão específica e limitada de nossa experiência, mas, sobretudo, como todo um espectro de experiência que pode ser relacionado ao tempo, ou seja, ao agora, ao antes e ao futuro.

Este tipo de sentido é a síntese de duas diferentes dimensões que só podem ser separadas analiticamente; experiência e intenção. A experiência, em sua relação com o tempo, é interpretada com referência às intenções, e vice-versa. É assim como um intérprete se compreende, compreende o mundo e sua relação com ele. Esta é também a maneira como a consciência histórica se forma. Por isso o posicionamento dos alunos frente a indagação sobre "se acolhiam ou não a personagem do nosso caso", é por natureza, a narrativa histórica deles. A narração histórica é descrita como a operação mental que produz consciência histórica ao conectar fenômenos históricos, formando concepções coerentes e dotadas de sentido no uso dos modos de geração sentido: percepção, interpretação, orientação e motivação, elaborados por Jörn Rüsen.

A constituição do conteúdo da consciência histórica é moldada pela narrativa histórica que conecta a interpretação do passado e a compreensão do presente com antecipações do futuro. Há diferentes maneiras de relacionar as diferentes dimensões de tempo entre si, que correspondem a diversos tipos de narrativa histórica: tradicional,

---

[108] WIKLUND, Martin. **Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen**. história da historiografia • número 01• agosto • 2008. Disponível em: <www.file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/24-99-1-PB.pdf acesso em:10 Mar. 2019.

exemplar, crítica e genética. Essas narrativas, conforme constam no modelo de geração de sentido histórico exposto no nosso caso hipotético.

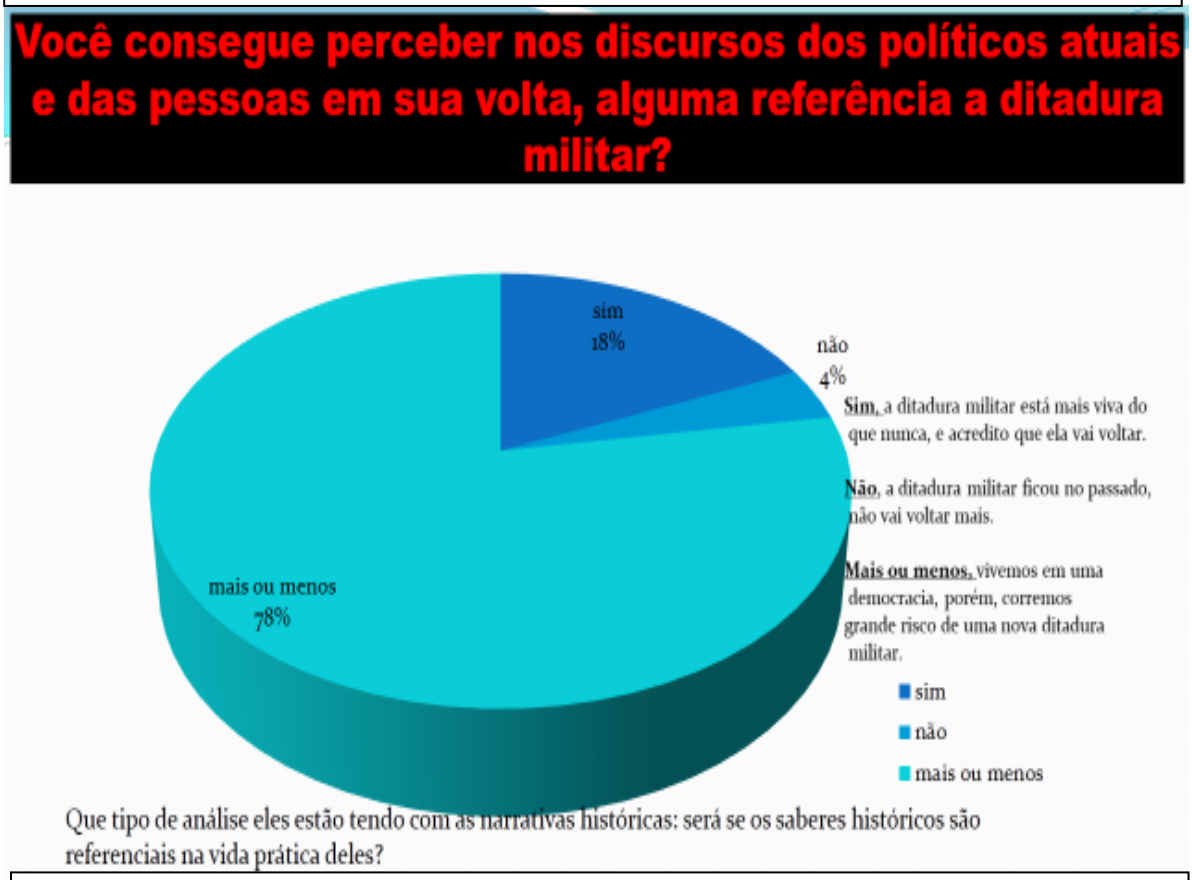
Com isso, a teoria da consciência histórica tem sido, por vezes, compreendida equivocadamente como sendo restrita ao conceito de tempo tipicamente ocidental, linear e evolutivo, mas, com o objetivo de transcender o etnocentrismo, a teoria de Rüsen é desenvolvida para compreender conceitos de tempo circulares, cíclicos e não evolucionistas, bem como aqueles lineares e evolucionistas. Por isso, a transposição da realidade hipotética como base para a investigação da consciência histórica atual mão se configura, conforme alguns críticos, em um anacronismo.

Podemos definir como uma importante diferença entre fatos e fatos históricos é que os últimos estão relacionados a uma dimensão do tempo e percebidos a partir de um ponto de vista tardio dado pelo intérprete, no caso em questão, os adolescentes-jovem. Para Rüsen : "Nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história, só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração"[109].

Assim sendo, somente podem pertencer à "história" eventos e ações do passado que têm algum tipo de significado para o presente do intérprete. Com isso, os debates e reverberações das disputas pelo passado da ditadura militar no cenário sócio-político brasileiro atual, configuram-se como as relações de sentido e significado no tempo presente. Por outro lado, uma lista de fatos, como uma crônica, não constitui ainda história. Elas, ou seja, as ações, só são históricas porque nós a concebemos como históricas, não em si e objetivamente, mas exclusivamente em nossa concepção e por intermédio dela[110].

[109] RÜSEN John. **Razão Histórica**. Tradução - Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001. p.68.
[110] Ibid RÜSEN 2001, p.67.

GRÁFICO V: Narrativas dos adolescentes-jovens e a percepção deles sobre os ecos da ditadura militar



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador.

Nas circunstâncias das conjunturas atuais da realidade brasileira e da flagrante crise generalizada de representação e, sobretudo, de disputa pela verdade histórica que coloca em xeque a crença, a credibilidade e a autoridade de tudo e de todos, incluindo empresas, governos, imprensa, justiça, ciência e a própria história, torna-se essencial apontar, a cada momento, a relevância da investigação para a história e a memória de uma coletividade.

A herança e o espírito[111] do golpe civil-militar ameaçam a estabilidade da nossa infante-democracia mais do que nunca. Continua muito vivo no nosso cotidiano o fantasma do golpe, que sempre assombra o sono da liberdade, da livre expressão do pensamento, dos direitos humanos e da democracia. Os tentáculos do autoritarismo, do conservadorismo, da manutenção das instituições políticas e jurídicas arcaicas, correm e contribuem veementemente para a destruição de patrimônios educacionais, estatais e culturais. Um exemplo disso, podemos citar alguns atos de violência policial contra pobres, negros e

[111] DÓRIA, Palmério. **Golpe de Estado: o espírito e a herança de 1964 ainda ameaçam o Brasil**. São Paulo – Geração Editorial, 2016.

marginalizados, veiculadas pelos meio de comunicação, onde estas minorias sociais são discriminados e vulneráveis a ações que não condizem com o Estado democrático de direito.

Segundo a indagação que imputamos aos adolescentes-jovens neste gráfico, podemos observar que 78% deles optaram pela resposta "mais ou menos". Ou seja, inferimos que suas narrativas revelam em partes, uma não aderência semântica com a posição de especialistas no tema da ditadura, que afirmam, que nossa sociedade ainda respira sufocadamente, a fumaça do regime militar.

Por outro lado, o percentual de 4% que disseram que acreditam que a ditadura é coisa do passado, que não volta mais, embora um pequeno número, mas corrobora de certo modo, para uma cultura do esquecimento histórico, bastante perigosa para os dias atuais. Há um dito popular que se costuma empregar, quando um acontecimento do presente enseja uma reflexão com outro fat do passado. Quando as pessoas não fazem essa vinculação entre os dois, invariavelmente, diz-se: "o povo tem memória curta". Ou ainda dizem: "é um povo sem memória". Essa simples frase que carrega consigo uma polissemia de sentidos e significados essências para história, a saber, o conceito de memória, que devemos analisar com cuidado o que a memória representa para história.

Para que a história aconteça, ou seja, a operação historiográfica ocorra, é necessário, segundo Paul Ricoeur[112], três fases, três passos interligados: fase documental; fase explicativa/compreensiva e a fase representativa. No que se refere a fase documental, a memória é enfatizada enquanto "plano formal", como testemunho que em sua exteriorização se inscreve como documento, que projetará a nossa confiança enquanto historiadores, pesquisadores, professores e cidadãos na constituição de sua história e memória.

A fase que nos auxiliará bastante nesse capítulo, sem esquecer-se das demais é claro, é a fase explicativa/compreensiva, classificada como a segunda, na operação historiográfica proposta por Richoeur. Refere-se aos recursos de exploração para a pesquisa do historiador. A explicação/compreensão do fato/ação histórica se cristaliza a partir do momento em que o historiador assume um olhar direcionado, ou seja, explora um modelo (geografia, urbanismo, biologia), uma escala micro ou macro diante de suas variações.

Além disso, a explicação/compreensão está diretamente relacionada com os materiais de análise que o pesquisador possui: testemunhos, documentos, objetos que

[112] RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

marcaram/presenciaram um acontecimento: a prova documental. No nosso caso, as narrativas dos adolescentes jovens se tornam o material de análise, ou seja, nossa fonte que serve matéria prima na presente escrita.

Podemos dizer que a memória é a matéria prima da história. É através dela que se ergue a estrutura dos fatos. Mas para que isto aconteça, a memória enquanto ferramenta que movimenta o itinerário das narrativas, precisa de um alimento base que lhe fornece as "energias" que fazem o motor da historiografia mover-se: as fontes documentais. Nesse sentido, a função primeira da memória é não deixar que os fatos históricos não se percam nos porões do esquecimento.

Paul Richoeur[113] afirma que a permanente ameaça da confusão entre rememoração e imaginação, que resulta desse tornar-se imagem da lembrança, afeta a ambição de fidelidade na qual se assume a função da memória. E, no entanto, nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. Sendo assim é a representação do passado pela memória que o autor se ocupa. Nesses parâmetros surge o dualismo: memória e imaginação. Intimamente ligadas por "natureza", as discussões perpassam a distinção entre memória e imaginação, ou seja, discernir o espaço que cada uma ocupa no escopo da fenomenologia da memória.

Já no caso de Rüsen, ele aborda a consciência histórica como uma possibilidade de, mediante procedimentos racionais, obter um conhecimento do que realmente aconteceu. À memória cabe o papel da apresentação, e à consciência histórica a representação:

> pode-se dizer que a memória 'apresenta' o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica 'representa' o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está

[113] Cit. RICOEUR, Paul. 2007, p. 26.

> cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro[114].

Sendo assim, a lógica praticada por alguns grupos políticos atuais, e também de determinadas camadas sociais em insistir no anacronismo histórico e conceitual, de defenderem a tese de que "não houve golpe em 1964" ou ainda de disseminarem o discurso de amenizar e dissimular os expurgos praticados por agentes do Estado, impondo uma memória histórica sem fundamentos, é um hábito de longa data no Brasil. Desde o nascimento da República, que inclusive, nasceu sem povo, reverberam-se até os dias de hoje, ações como estas.

Uma hipótese que julgamos ser possível, o fato de 73% dos adolescentes-jovem desta pesquisa, marcarem a opção "mais ou menos" em relação a percepção deles sobre "se visualizam atos políticos que ecoam reflexos da ditadura no tempo atual", seja de certo modo, fruto do pecado original da república, a saber, uma república sem povo, como afirma o historiador José Murilo de Carvalho[115].

Este pecado, afirma o autor, deixou-nos marcas profundas na vida da nação e a forte crise política vigente, a descrença nas instituições de Estado, no Congresso e, principalmente, nos políticos, trata-se, com efeito, da incapacidade de nossa jovem república, de ainda hoje não conseguir produzir um governo que verdadeiramente represente seus cidadãos.

Embora as redes sociais tenham demonstrado um movimento de setores específicos da sociedade na promoção de ações e manifestações contra atos do Estado, que aprontam os direitos conquistados pelo povo, como os de junho de 2013, este povo ainda continua numa apatia política muito forte. Quando o povo não age em defesa de seus direitos quando são subtraídos, o Estado dominado por grupos sociais de elite que governam para si torna-se uma máquina de interesse de poucos.

Sobre o esquecimento, Paul Recouir, nos ensina que, "de um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos como uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado,

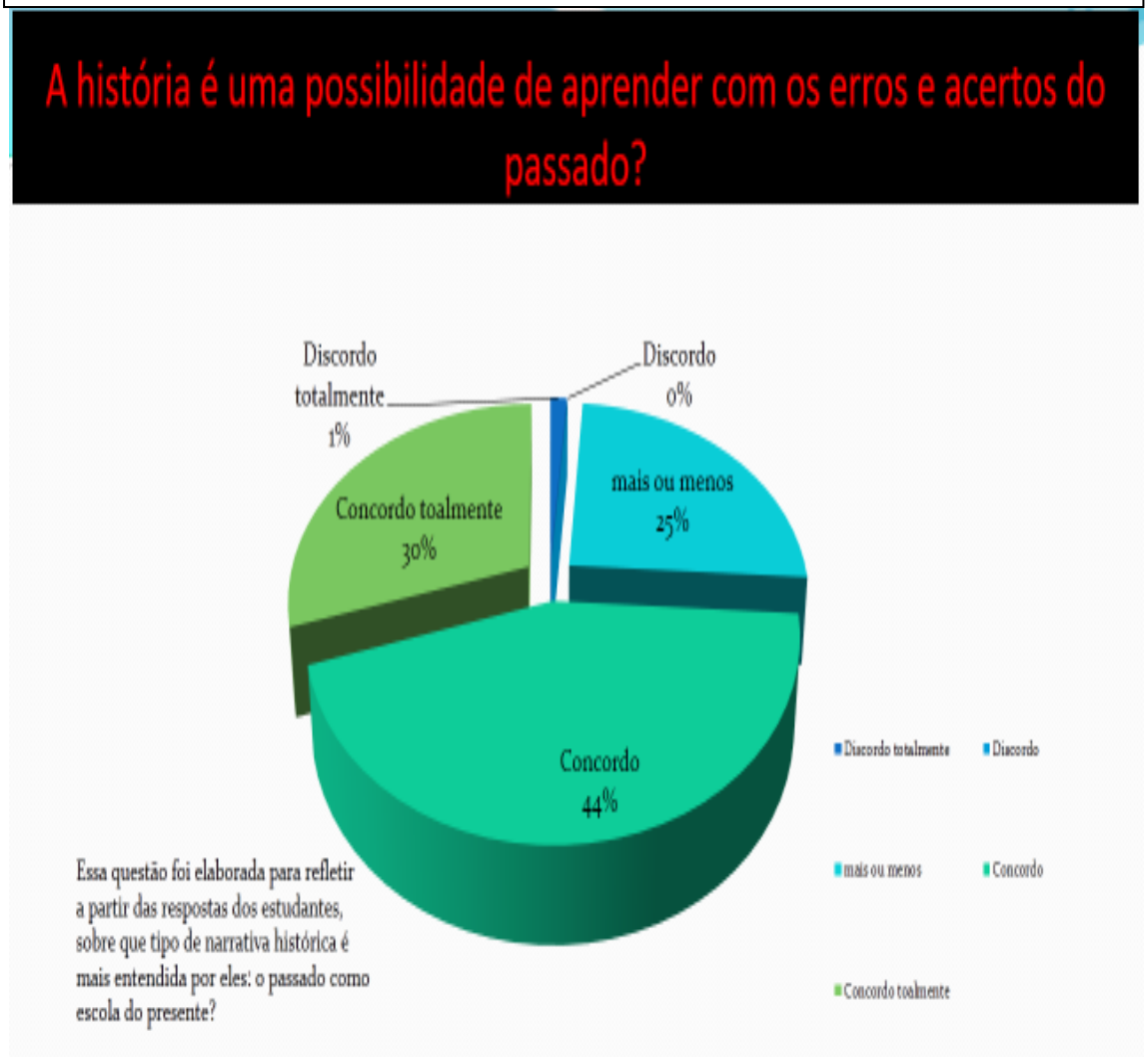
---

[114] RÜSEN, 2009, apud LEITE e BENFICA. p. 78. Cit.

[115] CARVALHO, José Murilo de. **O pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil**. Rio de Janeiro – Bazar do Tempo, 2017.

como se diz, ao esquecimento” [116]. Assim sendo, o filósofo explora o esquecimento como integrante do processo memorialístico diante de dois parâmetros: de um lado, uma ameaça à fenomenologia da memória e à epistemologia da história; de outro uma figura da “memória feliz”.

GRÁFICO VI: Narrativas dos adolescentes-jovens a respeito da história como “mestra da vida”.



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador.

Ao analisarmos o gráfico, é possível notarmos que 44% dos 83 discentes, optaram por concordar que a história, ao estudar o passado, abre uma possibilidade de ser um parâmetro para o presente, no sentido de aprender com os pontos positivos e negativos, erros e acertos de sociedades pretéritas, nos ajuda no presente.

[116] Cit RICOEUR, Paul. 2007. P 427.

Para explicar o presente, tem que estudar a história do passado. É, então, do presente que vem o apelo à memória. Mas que apelo é esse? O que há nesse presente que leva ao passado? Que história é essa que precisa ser recontada para questionar o presente e pensar o futuro? acreditamos que não é exatamente para aprender com os erros do passado, como sugere a maioria da escolha do alunado, mas para colocá-lo em uma condição crítica. E por que, então, as concepções dos estudantes da do ensino médio continuam marcadas por uma visão de história como mestra da vida, como uma escola para se entender o presente?

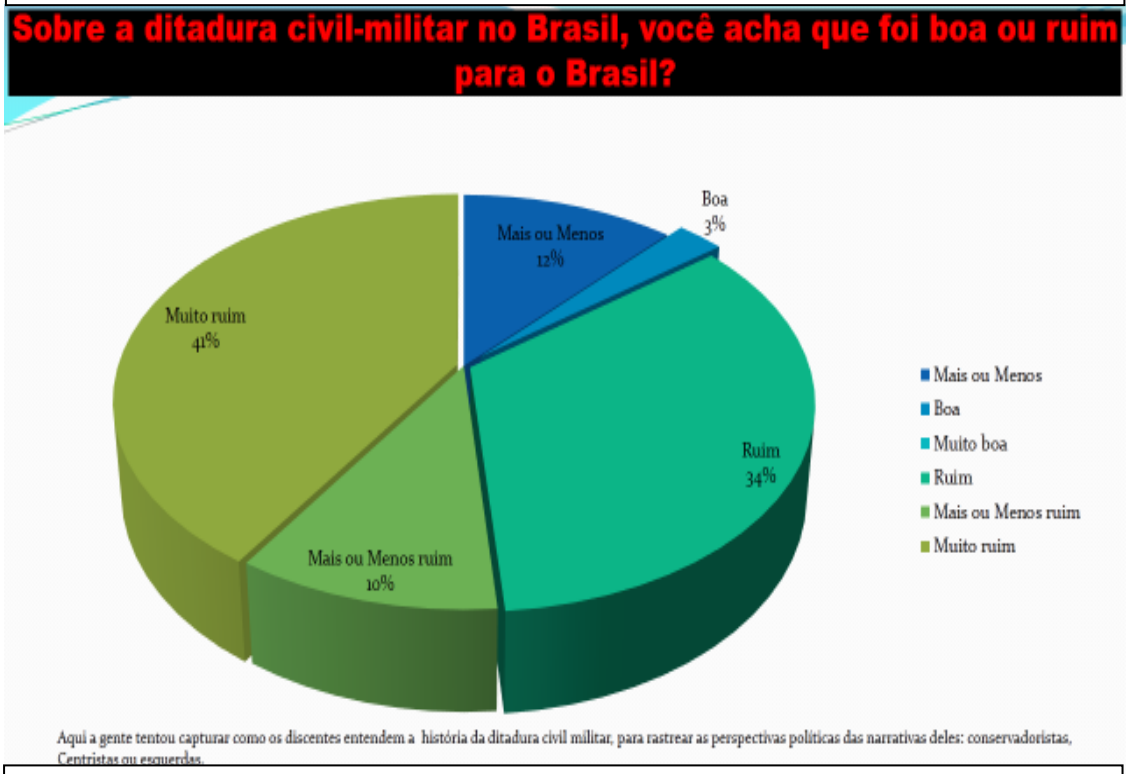
O passado é objeto de investigação do historiador e do professor de História e podemos afirmar que uma teoria da aprendizagem histórica passa por uma definição dos significados que o passado tem para a teoria da História. Isso porque o passado está no presente e só a partir dele é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entendê-la somente como uma ida direcionada ao passado, uma vez que este deve ser estudado a partir das evidências que apresenta no presente. O passado só tem significado como orientação na vida prática, pois pressupõe uma terminalidade, já que está em algum lugar no tempo.[117] Não podemos fugir do passado, ele é necessário para a continuidade da vida.

Sendo assim, o historiador desta maneira deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História. Entendendo o caráter de seleção que damos ao estudo do passado, pode-se afirmar que não estudamos o passado, mas sim um determinado passado e os significados que damos a ele devem partir das questões sobre as motivações que levam o historiador a selecionar o que buscará nele, ou seguindo a analogia, a escolher determinada curva do rio para construir a ponte.

Com isso, o trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzi-lo, preenchendo o vazio de curiosidades, mas o de traduzir o passado em presente e em alimentar expectativas futuras. Partindo dessa afirmação, é pertinente o questionamento sobre como os adolescente-jovens compreendem a história (passado) e se esse conceito interfere ou auxilia no cotidiano deles, na vida prática, no universo das redes sociais.

[117] Cit RÜSEN, 2001

GRÁFICO VII: Narrativas dos adolescentes-jovens a respeito do golpe e da ditadura como herança



Fonte: informação fornecida pelo pesquisador

Partindo do princípio de que a escola é uma micro sociedade, e sendo assim, as relações de forças que se articulam entre os diversos grupos sociais que a compõe, acontecem também nos espaços educativos, onde cada setor ambiciona defender segundo seus preceitos e valores, um tipo de narrativa histórica. Com isso, o passado torna-se objeto de uso para se afirmar ou negar um fato, através do discurso histórico. Com efeito, a memória acaba sendo vetor de reprodução de ideologias intencionalmente propagadas.

Utilizamos a categoria "boa" ou "ruim" para indagar os alunos, com a finalidade de investigarmos a reverberação ou não, de práticas discursivas recentes, propagadas por atores sociais e principalmente por agentes políticos que, afirmando estarem efetuando um revisionismo da história, na verdade, incorrem naquilo que a historiografia costuma chamar de negacionismo histórico, algo que é inaceitável pelos especialistas das ciências humanas.

Discursos como: não houve ditadura no Brasil, o Holocausto não aconteceu, os negros não foram escravizados. Este é o chamado negacionismo histórico, que ganhou força nos últimos anos, impulsionado pelo crescimento do pensamento de extrema-direita que se propagam pelas redes sociais, reforçado por declarações de políticos. O assunto que até

recentemente era estudado apenas por especialistas em história, seus resultados muitas vezes restrito a um público pequeno, devido a uma prática ainda recorrente dos historiadores, a saber, de escrever com linguagem não popular e de, raramente, se dirigirem ao grande público, ou seja, ao povo em geral, temas assim ocupam espaços cada vez maiores nas redes sociais, imprensa, meio político e agora, parecem cada mais estarem próximos de chegarem aos livros didáticos.

Segundo o professor Marcos Napolitano,[118] os livros didáticos podem ser diferentes, podemos e aliás, devemos fazer sempre revisão e análise historiográfica no conteúdo que é escrito nos livros escolares. Isso, inclusive, é uma prática comum dos centros de pesquisas, que realizam estudos e investigações sobre a a historiografia escolar.

Todavia, isso é feito seguindo métodos e técnicas de pesquisa e análise, observando a produção historiográfica especializada sobre o tema. sendo assim, é preciso deixarmos bem claro, que há um limite que não pode ser cruzado. Essa fronteira é a da negação do conhecimento. Segundo Marcos Napolitano, a pessoa ter um uma posição política diante do nazismo, do comunismo, e aqui no nosso caso, sobre a ditadura militar, isso é algo particular de cada cidadão, não cabe ao historiador dizer que corrente política alguém deve seguir. O que não pode é construir essa posição à custa da verdade histórica.

Essas disputas pela memória e as narrativas do passado que constroem a memória social sobre a ditadura, ao longo do tempo tem produzido versões e controversas muito diferentes. Na maioria das vezes, quando o protagonista de certo discurso é o próprio Estado, corre-se o alto risco da propagação e, em muitas situações, da criação, invenção e difusão de um inimigo a ser combatido pelo poder representado em determinada época, tornar-se pela arte de fabricar heróis e inimigos, estes e aqueles passem a serem acreditados pela maioria da população.

É necessário que nós, professores de história fiquemos atentos a esses discursos e comecemos o quanto antes a criar modos, estratégias e formas de nos comunicarmos com a sociedade, com as pessoas comuns, fazer a história se movimentar por outros espaços sociais, pelas ruas, praças, bares, feiras, informando as pessoas que estão distantes da

---

[118]NAPOLITANO, Marcos. **Não se pode negar o conhecimento**. Disponível em: https://www.tribunapr.com.br/noticias/brasil/nao-se-pode-negar-o-conhecimento-diz-professor-de-historia-da-usp/. Acesso em 28-04-2019.

universidade e da escola sobre as produções escolares e acadêmicas que se referem aos temas sensíveis e controversos.

No caso das universidades, que embora tenham se esforçado bastante nos últimos anos para sair dos limites de seus muros, é importante instigar a construção de canais de conversa com a sociedade. É começar a pensar no que a historiografia vem consolidando de história pública, como criar conexões, desde a produção audiovisual até uma matéria em um jornal. A produção historiográfica nos últimos 40 anos se voltou muito para o público interno das universidades, agora é hora de se comunicar com a sociedade. Um debate só entre pares já se mostrou insuficiente para combater a imposição atual de negacionanismo, evocado pelos poderes instituídos. Já é hora de os historiadores começarem a ocupar esse espaço. A gente não é formado para fazer um bom programa de YouTube, um texto rápido e eficaz, ou ainda dialogar de forma inteligível na mesa de um bar, na feira ou na academia sobre a história para além de nossos pares.

De modo geral, somos treinados para escrever textos longos, complicados e em muitas vezes, "chatos" aos olhares dos adolescentes-jovens dos cyber-spaces, das redes sociais, que são atraídos por textos mais claros, diretos, e incisivos, de linguagem acessível a todos. Mas é um desafio que se coloca hoje para todos nós, tanto historiadores profissionais, quanto professores do ensino básico.

É necessário, de certo modo, "descolonizar" a escrita da história, libertá-la dos porões da erudição exagerada, reduzir o academicismo engessador de textos rodeados de notas de referência, sem com isso, perder de vista o rigor metodológico e a crítica historiográfica. É preciso, fazer da história, tanto da escrita quanto do ensino, uma história prazerosa, gostosa de se ler, tanto para adultos quanto jovens e crianças, tanto para especialistas quanto leigos. Torná-la de fato, uma história pública[119], irmos aos bares, praças, governo, espaços privados e etc. Escrever uma história reveladora das narrativas históricas consolidadas, mas que seja entendida por todos.

Este é um dos propósitos centrais da história pública, corrente de pensamento historiográfico emergente, que muito corrobora com nosso pensamento, ao afirmar que a história precisa ir ao povo, ir a todos os espaços sociais, físicos e virtuais e dialogar com os

[119] CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História Pública: uma breve bibliografia comentada**. 2017. In: Café História – história feita com cliques**.** Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/**.**Acesso: 15-Abr. 2019.

saberes históricos das pessoas comuns, para a partir desse contato, construam-se narrativas em ambos os lados, mais consistentes e críticas.

Talvez um estudo mais longo, possa investigar os ecos da ditadura militar por esses espaços; indagando pessoas que, a princípio, julgamos de forma imediatista e preconceituosa que não entendem de ditadura militar, possamos obter resultados que surpreendam tanto pesquisadores, quanto pesquisados.

Corrobora com nossa fala, a tese de doutoramento: A invenção do inimigo, de Pedro Teixeirinha[120]. Com a interrupção do governo de João Goulart em abril de 1964, os diversos órgãos sob controle do Estado passaram a desempenhar suas funções por meio de lógica autoritária e repressiva. Evidentemente, não se pode negar que essas características permeavam o funcionamento das instituições nacionais no período que antecede a chegada dos militares ao controle do Planalto. Ainda assim, é importante perceber que com a vitória da aliança golpista, que encerraria a presidência de Goulart, às noções de autoritarismo e às funções repressivas do Estado seriam acoplados conceitos ideológicos que moldariam um programa utópico de reforma da sociedade brasileira.

De acordo com o posicionamento dos homens que promoveram o golpe, a chamada "revolução gloriosa de 31 de março" seria a resposta ao clamor popular contra a corrupção e à subversão. Estavam postos os fundamentos do embate contra o "inimigo interno", representado por uma noção bastante frágil de "infiltração comunista" nos mais variados setores da sociedade brasileira. Com a vitória dos golpistas, era preciso punir os responsáveis pela subversão.

Nesse sentido, segundo Pedro Teixeirinha, temos que indagar: e quem eram os responsáveis? No momento do golpe, esse rótulo de subversivo seria atribuída a todos os que fossem considerados "inimigos da revolução": homens e mulheres que seriam apontados como causa da suposta crise moral da nação; indivíduos que corrompiam a ordem democrática ameaçando a sociedade com valores contrários à nossa suposta tradição democrática ocidental. Logo após o golpe, com o intuito de justificar as punições

[120] TEIXEIRENSE, Pedro. **Percursos narrativos: um olhar sobre os dossiês da ditadura militar brasileira.** 2018 (Entrevista). Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: Café História – história feita com cliques**.** Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-pedro-teixeirense. Acesso: 28 Abr. 2019.

distribuídas, as cassações de mandatos eletivos, suspensões de direitos políticos, prisões e outras tantas violências por meio de narrativas que "comprovassem" os motivos da punição.

Segundo Teixeirinha:

> O processo de formação do que chamo de "dossiês da ditadura militar" apresenta fases distintas ao longo das duas décadas de ditadura. Desde a criação do tristemente famoso Serviço Nacional de Informações (SNI), os governos militares incentivaram a criação de um amplo conjunto de órgãos cujo propósito era realizar espionagem e produzir informações com o objetivo de reprimir aqueles indivíduos que representavam uma ameaça na visão dos grupos militares que comandavam o país. Esses diversos órgãos do Estado compunham o que se chama de "comunidade de informações": um amplo aparato estatal que gerava intenso intercâmbio de documentos e que, em última análise, produzia discursos com efeitos de convicção. A massa documental produzida por esses órgãos exercia, fundamentalmente, duas funções. Por um lado, municiava os órgãos repressivos e as cadeias decisórias da ditadura. Por outro: alimentava a lógica interna do próprio sistema e reproduzia a temida estrutura de repressão[121].

Com isso, é preciso observar que as pessoas identificados como "subversivas" da ordem foram homens e mulheres cuja participação na vida nacional pudesse ser identificada de alguma maneira com a noção abstrata de "implantação da república sindicalista". Gente que de alguma maneira pudessem ser assimiladas com o governo Goulart, além de membros das Forças Armadas contrários ao golpe, lideranças sindicais, trabalhadores rurais ligados aos movimentos sociais do campo e membros do Partido Comunista. posteriormente, a noção de subversão será expandida para comportar novos agrupamentos e pessoas que serão punidos.

Nesse sentido, a escola é o espaço onde as sociedades disputam as memórias sobre si. É um campo estratégico de poder[122], que serve a interesses dos grupos dominantes, e que para tanto estabelecem relações de força com os demais setores sociais visando o controle do saber e daquilo que se deve saber. No nosso caso, que se refere a um estudo de temas

[121] Ibidem TEIXEIRENSE, Pedro. 2018. Disponível
[122] BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1992. P. 10.

sensíveis, de períodos traumáticos, como a ditadura militar, torna-se mais delicado a inserção desses temas complexos no ambiente da sala de aula.

Assuntos delicados, controversas, polêmicas e que refletem feridas abertas na sociedade precisam ser tratadas pelas escolas de forma a construir um conhecimento mais real deste passado que de certo modo, está mais presente e vivo do que imaginamos. No caso brasileiro, a percepção de uma "memória positiva" sobre a ditadura militar reflete equívocos históricos que mais confundem e embaraçam o conjunto da sociedade do que o contrário. Sendo assim, é relevante o uso da memória para entender como as sociedades se lembram do passado e como as identidades são construídas no decorrer do tempo.

Conforme o historiador italiano Paolo Rossi123 a memória tem relação não só com o passado, mas também com a identidade e com o futuro. Portanto, mais importante do que discutir crimes, atrocidades dos regimes ditatoriais como o do Brasil é necessário compreender os processos, os fatos que levaram sua existência, isto é, quais os elementos dentro da sociedade que permitiram a ascensão desses governos não democráticos e como eles refletem e moldam o caráter nacional no presente.

É necessário trazer para o debate contemporâneo às questões essenciais sobre a ditadura militar e não tratá-la como algo preso ao passado. O paradigma da escola deve ser o de quebrar preconceitos, barreiras mesmo que sejam sobre temas espinhosos e que ainda estão latentes no seio da sociedade. Sendo assim, torna-se fundamental o uso de documentos, formas discursivas claras, didáticas e atraentes que estimulem a reflexão, a curiosidade e o interesse dos alunos por esse passado, como por exemplo, o uso da história oral, de filmes históricos, de músicas que refletem aquela realidade e etc. Uma entrevista, por exemplo, com pessoas mais idosas da comunidade que viveram naquele período, que ainda guardam memórias e experiências vividas, podem abrir novos caminhos sobre a história, pois ela não é apenas um relato do passado; retrata também ações do entrevistado e do entrevistador – alunos – no presente.

Podemos inferir ainda muitas outras possibilidades de análises das respostas dos discentes, compreendendo que a memória social sobre a ditadura, quando colocada em debate pelos poderes políticos de uma época, como, por exemplo, a situação de disputa pelo passado entre determinados setores sociais atuais, que se lançam discursos almejando um revisionismo

[123] ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

da história da ditadura, que mais se aproxima de um negacionismo da história, conforme já comentamos em parágrafo anterior neste capítulo, suscita uma vigilância constante da história para com essas posturas e ecos da ditadura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer os caminhos de leitura, pesquisa, debates e escritura deste trabalho, foi enriquecedor de múltiplas formas. Investigar as ideias históricas de estudantes da escola média, sobre o golpe civil-militar e seus ecos na contemporaneidade, ainda mais em tempos onde o Brasil revive, de certo modo, posturas, pessoas e atos institucionais de intolerância, perdas de direitos das classes populares e de forte crise estrutural e conjuntural da sociedade já constitui-se ao mesmo tempo em desafio e uma forma de enfrentamento deste cenário.

A consciência histórica é um tema complexo, que envolve conforme citamos ao longo desta dissertação, uma instrumentalização da história, que objetiva por sua vez, a construção de esquemas conceituais que sirvam de mecanismos para identificar, observar e avaliar os usos da história na vida prática. Esta é, sem dúvidas, uma das condições essenciais para a existência da história enquanto componente escolar: dar subsídios para os leitores da escrita da história, consigam realizar operações mentais, que os orientem nas dimensões e relações entre passado, presente e futuro. Podemos destacar, que o ensino e a aprendizagem da história da ditadura militar se faz na prática cotidiana, não somente na sala de aula mas, também, nos filmes e novelas sobre o tema, nas músicas que abordam o assunto, nas experiências sociais travadas nas vivências que participamos, como roda de conversas e etc. todos os dias, em todos os lugares.

Contudo, o livro didático ainda continua sendo, conforme apontaram tanto as referências bibliográficas utilizadas aqui, como também os relatos objetivos dos adolescentes-jovens desta pesquisa, a fonte principal de onde os estudantes aprendem os saberes históricos sobre a ditadura. Embora é importante frisarmos que o cinema foi um dos lugares de memória, de fonte histórica onde os alunos citaram bastante como forma de estudar a história. Percebemos ainda que a aprendizagem dessa história também se realiza nos relatos de pessoas que vivenciaram fatos significativos e traumáticos do regime, ou ainda através das mídias sociais.

Conforme discutimos no primeiro capítulo a consciência histórica, acontece nesses espaços físicos e virtuais de circulação de pessoas e de suas narrativas. Os saberes históricos que os estudantes reúnem ao longo de todo processo de escolarização, desde os anos iniciais até o último ano do ensino médio, são construídos de forma

dialógica com o que a escola e a vida em sociedade ensinam, compartilham, dividem, omitem ou silenciam.

No contexto político e social do Brasil contemporâneo, as instituições de Estado, entre elas a Educação, denotam uma singularidade de disputa ideológica muito intensa, onde o espírito e a herança do passado da ditadura militar aparecem cada vez mais, como um "fantasma rondando o presente". É salutar uma investigação sobre algumas ideias do golpe golpe-militar, nos espaços de formação dos novos cidadãos que se encontram em processo de desenvolvimento na educação básica.

Perguntar, ouvir, discutir e colocar os atores principais do ensino e aprendizagem de história no ensino médio, como protagonistas, este foi o objetivo geral desta pesquisa, torna-se no cenário atual, além de uma prática historiográfica de retorno da Universidade a escola, (no nosso caso, como já sou professor da educação básica) ida da escola a universidade , configura-se ainda nesse encontro, um momento indispensável rumo a concretização de dois dos três pilares organizativos da dinâmica educacional universitária, a saber, o ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a tão necessária parceria indissociável entre teoria e prática.

A polaridade de opiniões dos adolescentes-jovens é uma oportunidade singular de pensar, analisar e repensar a minha prática enquanto docente de história da educação básica. O que as mais recentes perspectivas do ensino de história, os usos e desusos da cultura histórica escolar na vida social, a tentativa de observação da história enquanto prática cotidiana, enquanto orientação social como nos indica Rüsen, é um exercício necessário na busca continua por alternativas de melhoramento do ensino e da aprendizagem em história. Têm-se um cenário de disputas pelo passado da ditadura militar, onde o negacionismo histórico parece ser o único argumento dos setores conservadoristas que insistem em propagar uma narrativa sobre a ditadura que se opõe escancaradamente a anos de pesquisa, metodologia e análise dos fatos e barbáries cometidos por agentes do Estado. É preciso que nós, historiadores e professores de história, passemos a discutir, apresentar, falar e levar a história para todos espaços sociais além da escola.

As narrativas consolidadas pela cultura histórica precisam circular pelas ruas, pelas feiras, bares, empresas, famílias, redes sociais e demais espaços virtuais e reais onde as pessoas que normalmente não tem contato com a história especializada sobre a

ditadura militar, possam, aos poucos e constantemente, irem conhecendo, vendo, observando e tendo contato das mais variadas formas de leituras, que as subsidiam de conhecimento legítimo. Para a partir disso, possam analisar, pensar, criticar e construírem suas narrativas de forma livre, consciente e fundamentadas na história consolidada sobre o tema.

O ensino de história da ditadura militar se faz necessário não para chocar, e causar espanto na hora da exposição das práticas de tortura, desaparecimento e exterminam de pessoas. Mas sim, para sensibilizar, conscientizar, educar para que aquilo nunca mais se repita. É, sobretudo, para gerar sentido e atos de recusa a práticas de autoritarismo, de racismo, de preconceito e tantos outros modos de viver incompatíveis com a liberdade, a democracia e os direitos humanos.

Embora este estudo tenha sido realizado por amostragem, restrito a um lugar – sertão de Alagoas -, delimitado a um setor educacional – escola pública – e feito em uma determinada faixa etária – adolescentes jovens – podemos aferir claramente que o espírito e a herança do golpe e da ditadura militar, ainda está muitoforte e vive rodando o tempo presente, como um fantasma que precisa ser combatido a todo tempo, em todo lugar.

As narrativas históricas dos estudantes analisadas, puderam nos indicar, embora a maioria deles se mostraram coerentes as perspectivas de história que defendemos – ensinar e aprender história para que outra ditadura não se repita – este estudo pode abrir caminhos para novas investigações, que ampliem o espaço geográfico, os limites etários e setores sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20seminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 Mar. 2019.

ANDRADE, Juliana Alves de. GIL, Carmem Zeli de Vargas. BALESTRA, Juliana Pirola**. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis.** INT_. Revista História Hoje. V-7, n.13. 2018.

ASSIS, Arthur Alfaix. MATA, Sérgio da. **O conceito de história e o lugar das Geschichtliche Grundbegrife na história dos conceitos_** PRE. *O conceito de História*/ Reinahart Kosellek. Tradução René E. Gertz – 1ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 Mar. 2019.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo, Cortez. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico. Rio de Janeiro**. Bertrand Brasil, 1992. P. 10.

CAIMI, Eloisa. **Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas do ensino e pesquisa** _ INT. O ensino de História em questão: Cultura histórica e usos do passado. Orgs. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Contijo. – Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2015.

CAIMI, Eloisa**. O que precisa saber um professor de história?** Revista História & Ensino, londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** *Rev. Bras. Hist*. 2008, vol.28, n.55, pp.153-170. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História Pública: uma breve bibliografia comentada**. 2019. (Bibliografia Comentada). In: Café História – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/. Publicado em: 6 nov. 2017. Acesso: 15-04-2019.

CARVALHO, José Murilo de. **O pecado Original da República: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil**. Rio de Janeiro – ed. Bazar do Tempo, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro. Ed. Difel, 1991 p.118.

Conselho Nacional de Justiça. 2018. https://www.conjur.com.br/2017-mar-22/liminar-suspende-lei-alagoas-criou-programa-escola-livre Acesso em Jun. 2018.
Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Senado Federal, Subsecretaria de Edições.

COSTA, Alexsandro Barbosa da**.** ***Discursos sobre o ensino da disciplina de educação moral e cívica em Pernambuco****:* análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985). 134 pags. Dissertação de Mestrado. UFPE, Recife, 2016.

COTRIM, Gilberto. História Global 3- - 3ed. – São Paulo, Saraiva, 2016.

Da didática da História à história da História ensinada. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 251-267 – 2013.

DÍAS, Margarida. **A Construção de Referenciais para o ensino de história: limites e avanços**. História Revista, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 193-202, jan./jun. 2009.

DOMINGUES, Joelza Ester. **O cinema como recurso pedagógico no ensino de história**. 2017. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/cinema-no-ensino-de-historia/. Acesso em: 13 Mar. 2019.

DÓRIA, Palmério. **Golpe de Estado: o espírito e a herança de 1964 ainda ameaçam o Brasil**. São Paulo – Geração Editorial, 2016.

DREYFUS, René Armand. 1964: **A conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, Vozes, 1981.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Livro I, Parte Geral, Título 1, artigo 2o, parágrafo único.

FASTO, Marcelo. Lampião em Alagoas. 2016.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Rev. Bras. Hist. vol.24 n.47 São Paulo 2004.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Rev. Bras. Hist. vol.24 n. 47 São Paulo 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003. Acesso em: 06 Mar. 2019.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** 3ª Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **O Problema da consciência histórica**. 3. Ed, São Paulo, 2006.

GASPARI, Elio **A ditadura envergonhada** — São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GUIMARÕES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. Campinas, Papirus, 2012.

JUNIOR, Roberto Catelli. **Elementos para construção de um programa de história para o ensino médio_** INT. Temas e Linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no ensino médio. São Paulo, Scipione, 2009.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. **História da leitura: do prólogo à inspiração**. 2014 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20aparecida%20crissi%20knuppel.pdf. Acesso em: 07 Abr. 2019.

LDB – **lei de diretrizes e bases da educação nacional**. ed. Seep. Brasília, 2013. p. 21.

LEITE; BENFICA, **Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização.** 2014. Maringá, v. 36, n. 1, p. 75-86, Jan. 2014.

LIRA, Jailton de Souza. HERMIDA Jorge Fernando. **O programa escola livre em alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira**. revistaeexitus, santarém/pa, vol. 8, n° 1, p. 141 – 170. Jan/abr 2018.

MEDRADO, Benedito. **Adolescência, juventude, pré-adolescência, adultescência... Entre modelos culturais ideais e a ruptura com os padrões etários que (de) limitam lugares**. Revista Adolescências em movimento | Lyra, Sobrinho, Ribeiro, Campos, Luz e Medrado (Org.).

MIRANDA, Humberto. ***Aulas de história e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios***. Revista História Hoje. vol. 7, nº 13, Dez. 2018.

MOREL, Edmar. **O golpe começou em Washington.** Ed. Civilização Brasileira - Rio de janeiro, 1997.

MOURA **,** Carlos André de. **Em defesa do pensamento crítico**. 2019. Diário de Pernambuco. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opiniao/2019/05/03/3473922/em-defesa-do-pensamento-critico.shtml. Acesso em: 03 Mai. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. Não se pode negar o conhecimento. 2019. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/brasil/nao-se-pode-negar-o-conhecimento-diz-professor-de-historia-da-usp/. Acesso em 28 Abr. 2019.

NUNES, Eduardo Siqueira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. **Aprender e Ensinar os princípios dos direitos humanos nas universidades brasileiras: histórias dos (as) professores(as) de história**. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/439 Revista de História. v. 7, n. 13 2018. Acesso em 09 Abr. 2019.

PALFREY Jhon. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais –** Tradução: Magda França Lopes. ed. Grupo A – Porto Alegre, 2001.

PICCOLO, Mônica/Organizadora. **Ditaduras e Democracias no mundo contemporâneo: rupturas e continuidades**. São Luis, ed. UEMA, 2016.

PIERRE, Bourdieu. **A juventude é apenas uma palavra**. Entrevista a Anne-Marie Métailié, Paris, Association des Ages, 1978.

Pinto, António Costa; Martinho, Francisco Carlos Palomanes (Org.) **O Passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PORTO, SILVA, Amélia. Marco. **Nas Trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte. Ed. Roma, 2012.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, José Carlos, **A história entre a filosofia e a ciência**. 4. ed rev. Ampl. – Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

Retratos da leitura no Brasil. 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/. Acesso em: 20 Abr. 2019.

RIBEIRO, Rensilson Rosa. **Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. 1 Ed. Curitiba, Appris, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideia**s. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RÜSEN John**. Razão Histórica**. Tradução - Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001. p.68.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. Revista O*psis, Catalão-go, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.*

SCHWARCZ, Lilian Mortiz. **Brasil: uma Biografia /** Lilian Mortiz Schwarcz e Helena Murgel Starling.– 1ªed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SKIDIMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo,** Tradução: Mário Salviano Silva. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1988.

SOVIJÄRVI, Matti. **Finlândia: um país amigo da leitura**. 2016. Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/finlandia-um-pais-amigo-da-leitura/. Acesso em 16 Abr. 2019.

TEIXEIRENSE, Pedro. **Percursos narrativos: um olhar sobre os dossiês da ditadura militar brasileira.** (Entrevista). 2018. Entrevista concedida a Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: **Café História – história feita com cliques**. 2014. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-pedro-teixeirense. Acesso: 28 Abr. 2019.

WIKLUND, Martin. **Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen**. 2008. Revista História da Historiografia • número 01• agosto • 2008. Disponível em: <https:/file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/24-99-1-PB.pdf. acesso em:10 Mar. 2019.