



O Trabalho com Memórias no Ensino de História da Ditadura Militar no Brasil

ELTON RIGOTTO GENARI*

Introdução – sala de aula: espaço de memória(s)

Apresentamos a seguir o projeto desenvolvido dentro do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Ele consiste na criação de uma plataforma digital abordando a Ditadura Civil-Militar e a Infância através de relatos de memória. O trabalho surge do desconforto com o crescente revisionismo no Brasil, seu lugar num quadro mais amplo de acirramento de tensões sociais do presente e sua articulação com propostas de desmonte e cerceamento do Ensino, sobretudo o de História. Defendemos aqui a importância do ensino de história na construção de uma sociedade mais democrática e plural e, assim, como um direito civil a ser defendido, bem como a centralidade de repensar a infância nesse processo.

O fosso que separa diferentes concepções de História e conhecimento histórico presentes nos espaços acadêmico e escolar é, ao mesmo tempo, epistemológico e político. Os conteúdos, abordagens, metodologias e a própria concepção de ensino, bem como sua finalidade, compõem a Educação como campo de batalha entre projetos de sociedade distintos. Definir propostas educacionais adequadas passa pela compreensão desse jogo de forças.

Outro desafio está ligado às disputas em torno da verdade sobre o passado que permeiam a sociedade civil e se inserem com força nos espaços pedagógicos. Essas tensões são particularmente grandes quando se trata da história do tempo presente, como no caso dos estudos sobre a ditadura civil-militar (DELGADO; FERREIRA, 2013: 19-34), pois dizem respeito às contradições e limites do processo de redemocratização. Entendendo a sala de aula como espaço político voltado para a reflexão e a história como ferramenta de legitimação ou negação de discursos (Cf. FOUCAULT, 1984 e HARTOG, 2003), propomos um trabalho que, através da análise de memórias da Ditadura Civil-Militar como fontes, colabore para a compreensão dessas diferentes interpretações e fortaleça, na prática escolar, uma cultura de debate crítico e respeito à diversidade (ABREU; RANGEL. 2015: 10-12).

Compreendemos aqui um objetivo comum entre o trabalho historiográfico e o ensino de história, ligada ao *dever de memória*: preservar contra o esquecimento histórias que nos levem a fazer as pazes com o passado e nos permitam tornar o presente possível (GAGNEBIN,

*Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História / PROFHISTÓRIA na Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Aline Vieira de Carvalho.

2009: 49). Se, de um lado, essa postura parte fundamentalmente da exigência de respeito para com os mortos, ela estabelece uma demanda para com os vivos. Esse caráter ético-político deve servir como norte da ação do historiador, capaz ao mesmo tempo de dar um propósito à história e de resgatá-la do relativismo grosseiro e do negacionismo (RICŒUR, 2007: 288-291). Do mesmo modo, a narrativa histórica no ensino deve operar no nível da representância, para que a narrativa histórica evite ser eclipsada pela memória (DELGADO; FERREIRA, 2013: 26) e, ao mesmo tempo, respeite a experiência histórica e a memória dos estudantes.

Historiografia, Revisionismo e Internet

As desavenças em torno do que a Ditadura Civil-Militar representou para a sociedade brasileira evidenciam a própria inserção do regime autoritário num quadro mais amplo de ditaduras na América Latina. Dotados projetos de sociedade definidos, o *ethos* de cada regime está ligado, de forma geral, às escolas de guerra da França e dos EUA, e sua instauração envolve uma miríade de fatores internos, mas sempre conectados ao contexto geopolítico do período, tanto de Guerra Fria, quanto de descolonização afro-asiática¹.

Isso se dá por meio, em geral, das Doutrinas de Segurança Nacional, contrárias à pluralidade étnica e cultural da América Latina, e inseridas na lógica macarthista, antagonizando qualquer espectro de contestação da ordem política. Portanto, as ditaduras do Cone Sul tinham uma perspectiva fundacional e não de transição, de transformação política, social e cultural das sociedades do Cone Sul, diferentemente do que buscaram afirmar os militares brasileiros². É importante lembrar que o viés anticomunista, central na estratégia de legitimação dos regimes, opera numa lógica muito mais ampla do que contra os supostos “marxistas” ou “esquerdistas”. No Brasil, por exemplo, essa retórica se imbuí de um caráter lombrosiano, determinante no modo como o regime praticou violências contra os filhos de militantes, bem como de grupos marginalizados³.

¹ Para um balanço sobre a relação entre as ditaduras do Cone Sul e das particularidades do caso brasileiro, bem como um panorama sobre a instauração do regime e o papel da Doutrina de Segurança Nacional em seu *modus operandi*, cf. GOMES et al (2014).

² Cf. FICO, Carlos et al (orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. FGV, 2008. Para as narrativas militares sobre o regime, recomendamos especialmente o texto de Celso Castro.

³ Em relação aos filhos de opositores, isso fica evidente nos relatos de *Infância Roubada* (para um panorama, cf. BRUM, Eliane. “Aos que defendem a volta da ditadura”. *El País*, 8 Dez. 2014). Quanto a grupos marginalizados, um caso emblemático é a história da Operação Camanducaia. Também ligado a crianças, evidencia que a violência policial da atualidade tem uma forte relação de continuidade com o contexto ditatorial.

É importante ressaltar que o autoritarismo do regime se dava num caráter de continuidade em relação a períodos autoritários anteriores, sobretudo a Ditadura Vargas, mas que não é característica exclusiva de tais regimes. Assim, as ditaduras não podem ser interpretadas apenas como regimes de exceção⁴, e seu discurso autoritário de restauração da ordem do período também deve ser visto numa relação de permanência com os de hoje. Refletir sobre a particularidade das leituras sobre o que seriam, por exemplo, justiça e ordem, também é basilar para a compreensão do revisionismo.

A disputa de narrativas em torno da ditadura configurou, até o início do século, um panorama de reconhecimento limitado e contraditório do regime e da tortura. Nesse processo, ao mesmo tempo em que as violações aos direitos humanos obtiveram visibilidade maior graças à atuação da sociedade civil organizada, os discursos midiáticos colaboraram para enquadrar a sua prática na lógica da “guerra suja”.⁵ Contudo, o quadro passou por uma transformação no início da última década com a instauração da Comissão Nacional da Verdade, em decorrência das pressões de grupos como as Comissões de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos⁶.

Por um lado, os trabalhos da Comissão da Verdade foram importantíssimos por trazer à tona o reconhecimento de crimes imprescritíveis e a violência contra atores sociais até então

Sobre as violações de direitos na atualidade, Cecília Coimbra faz uma interessante análise e interpreta que o quadro pós-Ditadura traz uma nova Doutrina de Segurança Nacional, dessa vez contra os excluídos sociais (cf. COIMBRA, 2000).

⁴ Essa compreensão não pode ser entendida como uma relativização da brutalidade das ditaduras. Ao contrário, é uma forma de chamar a atenção para os descompassos e ambiguidades das conquistas da democracia no presente, e para o fato de que nenhum dos direitos conquistados está plenamente consolidado, nem sua manutenção está garantida. Nesse sentido, é bastante cara a reflexão de Walter Benjamin em suas considerações sobre a História, de que “o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral”, sendo necessária uma reformulação da própria noção de história que corresponda a essa constatação e aos desafios por ela impostos (BENJAMIN, 2012: 245).

⁵ Ligado à reabertura, o debate antecede em praticamente uma década o fim do regime e articula a emergência de memórias “subterrâneas” à luta política do período. Diferentes interpretações em torno do golpe e do regime ditatorial passaram a ser formuladas. Nos setores de oposição, os testemunhos buscavam as razões para a instauração e longevidade da ditadura, ora criticando a luta armada e a esquerda tradicional, ora romantizando a atuação das esquerdas. Entre os militares, a tônica reafirmava as pautas do golpe e a defendia que o regime teria se desvirtuado de seu projeto original. Nesse momento tem início a luta dos familiares de presos, mortos e desaparecidos pelo reconhecimento das atrocidades cometidas pelo Estado brasileiro, rotulada pelos militares como revanchismo. SCHMIDT (2007) faz uma genealogia do processo até os primeiros anos do século XXI.

⁶ CAPRIGLIONE (2010) traz um exemplo da atuação do grupo e da configuração do debate no período.

invisibilizados,⁷ e produziram uma quantidade massiva de informação. Por outro, o acesso à maior parte dessa informação ainda é precário. Também é sintomático que, em embates pelo direito à justiça e à memória, esforços para apagar os crimes cometidos pelo estado e seus agentes tenham crescido em número e em intensidade.⁸ De certa forma, essa política de memória acirrou a disputa em torno de qual seria a narrativa legítima.

Assim, discutir a ditadura e como ela é representada é discutir a cultura autoritária e antidemocrática que a produziu e que ela ajudou a perpetuar. Esse é um passo necessário para a defesa dos direitos humanos no presente. Decorre da percepção de que as Ditaduras não são exceção e de que nenhum direito está nem plenamente conquistado, nem garantido. A escolha de trabalhar com a temática da infância também dialoga com essa premissa, pois repensar a educação passa por pensar a infância e em como as crianças são tratadas na sociedade. A negação da cidadania às crianças e adolescentes, e o modo ora permissivo, ora autoritário com que lidamos com elas são empecilhos sérios para a consolidação da democracia. A construção de uma sociedade mais cidadã e igualitária passa inescapavelmente por uma educação que respeite a condição humana das crianças.

Nesse contexto, o meio virtual é o espaço privilegiado de revisionismos. As razões para isso estão ligadas a aspectos da *internet* até poucos anos majoritariamente exaltados como prometeicos, sobretudo a promessa da democratização do conhecimento e uma revolução nas formas de aprender e ensinar. Por um lado, o ambiente digital de fato abriu espaço a vozes e atores sociais antes invisibilizados, ampliou de modo nunca antes visto o acesso a informação e permitiu a pessoas comuns difundir suas ideias e trabalhos nas mais diversas áreas, sobretudo relacionados às artes. É o reconhecimento dessas potencialidades do meio digital que nos levaram à escolha de trabalhar, no projeto, com o desenvolvimento de uma plataforma virtual, como veremos adiante.

No entanto, devemos resistir ao ímpeto de apontar as novas mídias e os “nativos digitais” como revolucionários nas formas de aprender e de ensinar. O acesso à informação não é totalmente livre, muito menos ao conhecimento. Além da confusão entre os dois conceitos

⁷ Talvez uma das maiores conquistas da CNV tenha sido trazer à tona a violência do regime contra as populações indígenas com amparo em ampla documentação, bem como trazer mais informações sobre as relações promíscuas entre o Estado Brasileiro e as empresas.

⁸ Boa parte da retórica revisionista encontra-se nas obras de USTRA (2010) e VILLA (2014).

(MURGUIA; RIBEIRO, 2001: 175-183),⁹ a subversão do lugar do conhecimento operada dentro do ambiente digital permitiu o fortalecimento de discursos anti-ciência e ideias fascistas (Cf. TIBURI, 2016 b). Na medida em que há uma enorme dificuldade em lidar com as informações na internet, ao ponto de fragilizar noções de verdade e evidência, o acesso a informação vai na contramão do prognóstico de que o sujeito da internet levaria inexoravelmente à ampliação do conhecimento (KOUTROPOULOS, 2011)¹⁰. Isso decorre do fato de que os sujeitos se inserem no mundo digital sob a égide do indivíduo-consumidor em detrimento do cidadão (COIMBRA, 2000: 16-18), e tem relação com o fato muitas vezes ignorado de que a internet existe e funciona dentro de uma lógica de mercado.

Portanto, não é por acaso o surgimento de páginas na internet destinadas a desvelar uma suposta verdade oculta, que os tradicionais donos do conhecimento – intelectuais em geral e, no que diz respeito a este trabalho, profissionais da história – estariam guardando a sete chaves a fim de preservar seus privilégios. Esse tom panfletário permeia uma série de *websites* revisionistas, que operam testemunhos, discursos de memória – e, portanto, de poder – e instrumentalizam o caráter subversivo da internet em relação à produção do conhecimento para defender uma interpretação problemática do passado. Tais disputas engendram conflitos entre projetos de sociedade no presente, muitas vezes nublados pelas polêmicas batalhas de memória¹¹. Esse fenômeno está ligado às próprias contradições do processo de reabertura política, operando numa lógica particular de justiça em relação ao passado e seletiva em relação à validade dos testemunhos.

O dever de memória é um ponto crucial para compreendermos as transformações em torno da valorização dos testemunhos e da própria função da história que ocorreram nas décadas posteriores a Auschwitz e às ditaduras da Guerra Fria¹². São os traumas das trincheiras que

⁹Esse trabalho tem um mérito importante ao chamar atenção para a necessidade de contextualização da informação recebida e as armadilhas ligadas à pós-verdade no meio digital; porém, sua leitura do impacto do meio digital no sujeito parece excessivamente determinista, como se os leitores fossem incapazes de operar balizamentos críticos da informação recebida a partir de suas experiências.

¹⁰ Ademais, esse acesso ao meio digital ainda é precário e, assim, elitizado. Há estudos indicando que a desigualdade digital tem agravado a desigualdade social (GROSSI, 2013: 68-85).

¹¹ Exemplo disso são as páginas divulgando obras revisionistas, como os sites *Terrorismo Nunca Mais* (<http://www.ternuma.com.br>) e *A verdade Sufocada* (<http://www.averdadesufocada.com>), e a projeção nacional de figuras como o torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra, Marco Antônio Villa e Jair Bolsonaro. O artigo de Ingrid Fagundes (2017) nos permite vislumbrar esse poder de mobilização.

¹² Élie Wiesel afirmou que, assim como outras culturas inventaram as tragédias, o intercâmbio de mensagens e os sonetos, nossa cultura inventou o testemunho como gênero literário. Partindo dessa constatação, François

levam Benjamin a refletir sobre a perda da experiência e o fim das narrativas tradicionais, traumas intensificados com a 2ª Guerra Mundial. Diferentemente de Ulisses, que posterga seu retorno a Ítaca para chegar com mais histórias a contar (GAGNEBIN, 2009: 25-27), esses sobreviventes voltam calados e permanecem em exílio forçado por lembranças inenarráveis. Isso, no entanto, não decorre só do silêncio, mas também do silenciamento: não ser escutado é desesperador. Esse ponto, da dificuldade em narrar o trauma e da necessidade de ser escutado, é onde muitas das ideias em torno dos testemunhos convergem. Essa dificuldade pode ser percebida também na sociedade civil brasileira, tanto nas esferas individuais, quanto na construção da memória coletiva, onde os silenciamentos, a tentativa de imposição do esquecimento e as disputas pelo controle da narrativa histórica exercem abusos de memória. Assim, temos uma memória não consolidada, e um anseio de que seja possível produzir algum grau de justiça, abalado pela percepção, nos últimos anos, de que nenhum direito está plenamente assegurado. O contexto de recrudescimento dos direitos e das pautas dentro do qual o revisionismo se encontra mostra que não há solução simples para o problema, e que a justiça é campo de disputa. Nesse quadro, a historiografia e o ensino de história, até mesmo por sua fluidez e pela abertura a diferentes perspectivas, são atacados por grupos políticos interessados em monopolizar as narrativas em prol da manutenção do status quo.¹³

Benjamin, como apontou Jeanne Marie Gagnebin, propôs o trabalho de rememoração, onde a atividade historiadora abre-se aos silêncios e ao recalcado para dizer aquilo que não teve direito à lembrança (GAGNEBIN, 2009: 54-56). Como solução, a autora propõe a ampliação

Hartog explorou o papel dos testemunhos e das testemunhas na história, evidenciando nas experiências das guerras – sobretudo da 2ª Guerra Mundial – o surgimento dessa tendência ao testemunho (HARTOG, 2013: 203-217). Para ele, existem os testemunhos, mas também o ato de testemunhar. Essa categorização parece aproximar sua noção de testemunho do caráter narrativo da ação na filosofia de Hannah Arendt, essencialmente político. O problema da transmissão aparece especialmente quando o testemunho em primeira mão dá lugar a análises sobre o ato de testemunhar. Segundo ele, a questão gira em torno da testemunha de substituição evidenciada na situação inusitada dos julgamentos dos crimes de guerra, que tinham historiadores como testemunhas. Essa situação denota uma aparente aporia na relação entre historiador e testemunha. No entanto, nesses casos o historiador é também a testemunha de substituição e, tendo vivido ou não os horrores que narra, ainda assim precisa narrá-los (HARTOG, 2013: 207, 225-227). Ecoando Ricœur em suas investigações sobre a natureza da narrativa histórica, Hartog propôs entender a narrativa como metafórica em relação ao passado narrado: simultaneamente análoga ao acontecimento passado, ao trazer um *ser como* desse acontecimento, e dependente de seu *ter sido* efetivo. Se, como entendemos, o historiador-professor tem o dever de ter cuidado com o que e com como narra, mas também o próprio dever narrar, o questionamento de Michel de Certeau – o que eu estou fazendo quando faço história? – é fundamental tanto ao historiador (HARTOG, 1998: 201), quanto ao professor.

¹³ Agradeço ao professor José Alves de Freitas Neto, cujas reflexões nos encontros do Seminário de Pesquisa e em sua aula de Livre Docência foram fundamentais para esses apontamentos.

da categoria de testemunha similarmente a Hartog, de forma a permitir uma "retomada reflexiva do passado" e "nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente" (GAGNEBIN, 2009: 57). O ato de construir a narrativa histórica, sob essa luz, pode ser interpretado como um esforço em manter vivas as testemunhas para que elas atestem a importância de determinados valores e habilidades, como a empatia, a capacidade crítica e a coragem de enfrentar, através do diálogo, visões de mundo que ameaçam a condição humana (ARENDDT, 2007; TIBURI, 2016 a).

Memória como fonte, formação docente e plataforma digital

O processo de aprendizagem com a história desenvolve um determinado conjunto de valores e habilidades, mas também um determinado ferramental de sensibilidade para questões do presente e do passado (ABREU; RANGEL, 2015: 15 e RÜSEN, 2007: 103-133). Sendo assim, optamos por criar um material formativo para professores voltado para a realização de uma oficina de análise de memórias do período como fontes históricas com os estudantes.

O roteiro esboçado para a oficina para ser de fácil adaptação a diferentes contextos, contando com uma seleção de documentos e material de suporte que permite aos docentes realizar atividades mesmo com recursos limitados. Uma das preocupações é tornar o material flexível o suficiente para que cada docente tenha à sua disposição opções variadas e que possa, através de pesquisas próprias, adaptá-lo de acordo com as necessidades de sua realidade escolar.

Trabalhar com narrativas de memória como fontes históricas em sala de aula abre espaço para várias possibilidades. Uma delas é o próprio debate sobre como a memória é formada e opera, bem como sua importância na nossa formação identitária e, conseqüentemente, na nossa formação enquanto sujeitos históricos e cidadãos. Permite lançar um olhar distanciado capaz de compreender que o conhecimento não é neutro, nem monolítico, mas politicamente interessado (ciente disso ou não) e discursivo. Isso possibilita, de um lado, o incentivo à atitude questionadora dos alunos diante da elaboração e difusão de discursos, reconhecendo-os e valorizando-os como sujeitos de seu próprio conhecimento e, de outro, a abertura ao diálogo, diante da constatação de que o conhecimento não é absoluto e depende de construções coletivas.

Desse modo, nossa proposta não é eleger quais os documentos válidos para a reflexão sobre a Ditadura Civil-Militar, nem determinar uma leitura específica deles. Cientes de que o trabalho

com qualquer tipo de documentação em sala de aula exige reflexão sobre as razões e objetivos da escolha das fontes, bem como do modo de conduzir as atividades, e de que ignorar isso é cair no erro de que o documento fala por si só (BLOCH, 2001), propomos a criação de um material que auxilie professores no uso de memórias como fontes para atividades pedagógicas, dentro da perspectiva de que o ensino de história é um direito fundamental para a consolidação da cidadania (FONSECA, 2005: 89-96). Mais do que fornecer fontes para o trabalho docente, o objetivo é indicar caminhos possíveis, incentivar a pesquisa autônoma e sensibilizar docentes para a importância de inserir a reflexão sobre questões políticas e metodológicas tanto no preparo das aulas, quanto nas próprias atividades de sala. Para a versão piloto, o material será desenvolvido com três relatos já selecionados e tratados, extraídos do livro *Infância Roubada* (SÃO PAULO, 2014)¹⁴, para a utilização numa oficina com os estudantes. A obra é uma compilação de testemunhos de filhos de opositores da ditadura civil-militar em torno das variadas formas pelas quais o regime afetou suas vidas. O objetivo geral da oficina proposta é pensar com os alunos sobre diferentes visões sobre a ditadura, bem como sobre o processo de abertura, silenciamentos e o impacto do regime nas pessoas. O objetivo central é discutir sobre as feridas ainda abertas do período, seus ecos na contemporaneidade e sobre a dificuldade em reconhecer essas marcas.

O exercício com os relatos dá aos alunos a oportunidade de perceber que a fonte não é índice do passado e analisar e compreender, num exercício de investigação, mas também de empatia, as razões para a existência de diferentes percepções da realidade, sem cair, no entanto, no relativismo rasteiro. Em relação ao currículo, assim como outros tipos de documentação, os relatos permitem lançar novos olhares a temáticas tradicionais, problematizando visões estereotipadas e romantizadas, e tirando do silenciamento determinados sujeitos e questões. Nesse sentido, a grande distinção das memórias para outras fontes no período estudado é a proximidade com a realidade dos alunos. Tendo em vista que essas memórias envolvem laços afetivos, elas permitem aproximações com a realidade discente e, assim, são um meio de ir além da denúncia da tortura – que, apesar de fundamental, não resolve os problemas (SCHMIDT, 2015: 153-177) – como evidência de que o regime ditatorial é indefensável.

¹⁴ Os relatos escolhidos são de Leta Vieira de Sousa, Grenaldo Edmundo Mesut e Janaína de Almeida Teles. Além de seu detalhamento, o material contará com um breve inventário contendo informações e temáticas de outros relatos e sugestões de alternativas, de modo a convidar docentes a refletir sobre suas escolhas na elaboração da atividade.

Ao chamar a atenção para o caráter atualizador da memória em sua relação com a história, Jacy Seixas emprega o conceito de memória involuntária a fim de compreender a memória numa dimensão mais ampla, relacionando-a às lembranças que nos tomam de assalto, em lampejos individuais ou de pequenas comunidades, que permite a reelaboração e a reflexão sobre a história e sobre o próprio lembrar (SEIXAS, 2004: 50-51). Vislumbrar o cotidiano das testemunhas, suas relações familiares, indagações sobre a vida, estranhamentos em relação ao mundo, a percepção da mudança e do amadurecimento, também dá aos estudantes a chance de refletir sobre suas próprias trajetórias, elemento fundamental na formação de suas identidades, do pensamento crítico e do espírito de cidadania.

Da mesma forma, partir das disputas na internet para debater as questões não é só uma forma de aproximar o currículo à realidade dos estudantes, mas efetivamente trabalhar para a produção de significados diante da recepção das informações, enfatizando a importância de entender o meio digital como fonte e, assim, as particularidades da produção e circulação dessas informações. Ademais, dado que hoje a internet é o ambiente privilegiado das disputas pela história ligadas ao nosso tema de pesquisa, é fundamental observar esses discursos para compreender o que está em jogo e quem está jogando – o interesse pela história é, afinal, um interesse do presente¹⁵.

Diante disso, e como o intuito do projeto é desenvolver um material que seja o mais acessível possível, o ambiente digital parece ser o mais interessante não só para a sua divulgação e armazenamento, mas para a sua própria criação. O desenvolvimento do material em formato digital pode permitir não só que o produto final seja adaptável a diferentes realidades, como também atualizável. A possibilidade de ampliar os recursos numa plataforma *online*, permitindo ações colaborativas entre docentes e estudantes, tanto de escolas quanto de universidades, foi determinante para a escolha de trabalhar no ambiente virtual. Por outro

¹⁵ Em minha experiência, a inquietação de estudantes está relacionada principalmente a postagens em redes sociais, sobretudo conteúdos virais fazendo apologia à ditadura, e também a formulações contraditórias de seus familiares, como avós, tias, tios, e seus próprios pais e mães. Entre as turmas que sondei, também chama a atenção o fato de que, independentemente da percepção sobre a ditadura, os posicionamentos mais claros em suas famílias se encontram massivamente entre os homens. Isso abriu espaço para discussões interessantes sobre as transformações na educação familiar entre diferentes gerações. Apesar da questão não ter caráter central no material desenvolvido em decorrência da limitação de tempo e recursos na pesquisa, isso mostra a importância de valorizar a experiência dos estudantes nas atividades em sala, compreendendo que sua participação leva a caminhos inesperados e enriquece os debates. Sendo assim, é um aspecto importante a considerar na confecção do material de formação voltado a docentes.

lado, isso exige uma reflexão cuidadosa quanto aos modos de desenvolver e disponibilizar os textos formativos, as fontes e os roteiros de análise. De pouco adiantaria a criação de um ambiente virtual para disponibilizar material concebido numa lógica tradicional, gutenberguiana. É necessário ter no horizonte o quadro de transformações paradigmáticas no qual estamos inseridos, sobretudo no que diz respeito aos modos de leitura, recepção e difusão das informações, mas também na relação entre diferentes tipos de linguagem proporcionada pelo meio digital, a compreensão de a singularidade desse meio constituir um novo tipo de linguagem e, sobretudo, de que estamos numa encruzilhada de paradigmas:

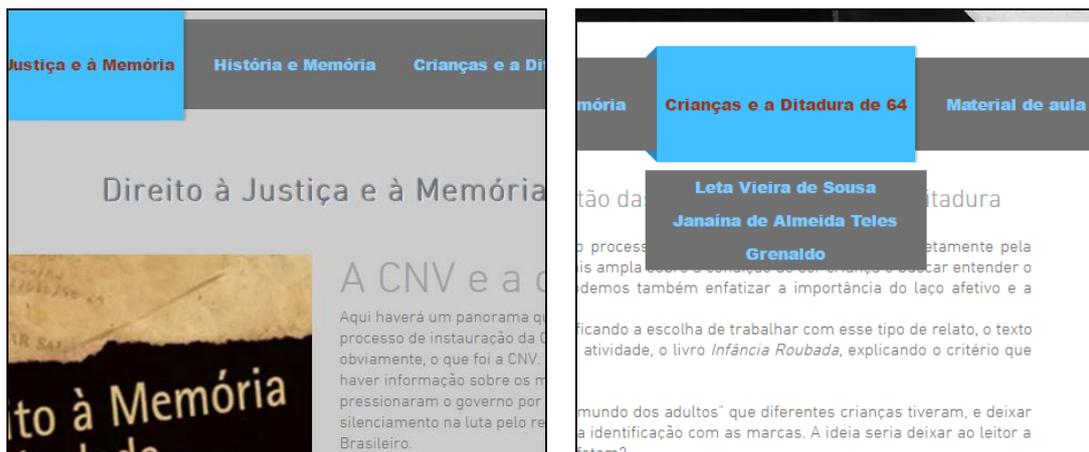
[...] o surgimento histórico de um novo tipo de leitor com os processos cognitivos que ele traz não leva os anteriores ao desaparecimento. (...) por mais relevantes que possam ser as experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem, o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. Balestrini (2010, p. 35) me ajuda nesse argumento:

“É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.” (SANTAELLA, 2013)

Esse processo possibilita discussões valiosas, por exemplo, sobre a construção do conhecimento, evidenciando os estudantes como sujeitos históricos, através do trabalho com “sujeitos comuns”, e também como criadores de conhecimento ao invés de meros receptores (RESNICK, 2007: 32-37). Portanto, o ambiente virtual pode ser compreendido como um espaço de continuidade da experiência de aprendizado, visto que a ideia é propor um desafio aos grupos discentes, de modo a respeitar a sua realidade (FREIRE, 2015) e a reconhecer seu papel enquanto sujeitos, aspecto caro e recorrente dentro dos estudos sobre cultura digital e nativos digitais (PRENSKY, 2001), mas que não pode ser visto como panaceia. Perceber a educação como um processo que transborda o ambiente escolar (RESNICK, 2007: 35-36) deve caminhar ao lado da compreensão clara do papel do docente como mediador,

problematizando de modo adequado as formas de difusão da informação e de construção do conhecimento no meio virtual.

Há ainda outros dois fatores que precisam ser levados em conta: a fluência no uso de fontes e dos recursos digitais – respectivamente decorrentes, sobretudo, de formações profissionais deficitárias e de barreiras geracionais que dificultam o uso apropriado de aparato digital – e o próprio acesso a esses recursos, que ainda é profundamente desigual na realidade escolar brasileira. Diante disso, é importante planejar um formato amigável aos usuários, de fácil manuseio em dispositivos móveis e que permita acessibilidade *off-line*, permitindo *downloads*, por exemplo. A ferramenta para o desenvolvimento da página digital é o Wix em sua versão gratuita. Um vislumbre de suas funcionalidades e do esboço para a página podem ser vistos nos *screenshots* em anexo.



Prévia do site – versão piloto (ferramenta de criação: Wix)

Levando esses aspectos em consideração, buscaremos desenvolver a plataforma de modo que ela seja mais que um repositório de manuais de aula, mas mais que um mero site de curiosidades (MAYNARD, 2013: 307). A proposta de desenvolvimento está ancorada, por exemplo, nas noções de construção colaborativa da iniciativa do *Maine Memory Network* (REIS et al, 2015: 3-5), tendo como pano de fundo os debates em torno das humanidades digitais (BURDICK, 2012: 1-26) e, com isso, a ambição de aproveitar a possibilidade de expansão de conteúdo para que a plataforma seja aberta às contribuições de professores e alunos. Porém, visto que a base da proposta é analisar a construção dos discursos, o contexto de seu registro e as condições de sua produção, a gestão do excesso é fundamental para o êxito do projeto, limitando a quantidade de informações em prol da relevância. Assim, futuras iniciativas de ampliação dos materiais disponibilizados, seja da administração da plataforma,

seja de contribuições feitas por usuários, devem passar por um processo de curadoria digital a ser estabelecido¹⁶.

Considerações finais

Percebemos que a ditadura civil-militar compõe um passado-presente que rememora narrativas, operando e evidenciando batalhas pela história. A dificuldade em produzir consenso entre os diversos atores sociais decorre também do enfrentamento entre diferentes memórias – por seu caráter moldável, nunca monolítico, e por serem dotadas simultaneamente de dimensão individual e coletiva. Esse enfrentamento em torno de qual é a legítima visão do passado permeia o ambiente escolar, tornando fundamental discutir o revisionismo ao invés de silenciá-lo. Essa é a única forma de compreender os desafios da sociedade no presente, e de desmontar arranjos discursivos que relativizem e legitimem a tortura, sobretudo quando praticada como política de estado.

Diante disso, propomos o trabalho com a memória como fonte histórica em sala de aula para duas tarefas. De um lado, proporciona aos estudantes a reflexão crítica em relação à problemática das fontes, à construção de discursos e à problemática específica da memória da ditadura militar, evidenciando os usos e abusos do passado. De outro, é trabalho de cura: visa à produção de novas identidades (LUCINI, 2014: 19-41), à ação política a serviço do passado – às memórias dos esquecidos, dos apagados, dos injustiçados – mas também do presente: para trazer à tona as imagens recalçadas do próprio cotidiano e nos fazer lembrar dos esquecidos e dos injustiçados na contemporaneidade. Assim, a preocupação com a verdade do passado vem da exigência de um presente verdadeiro, em que a condição humana não seja ameaçada pelas violências da guerra, da tortura, do preconceito e do apagamento.

Referências

ABREU, Marcelo e Marcelo Rangel. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015.

¹⁶ No momento, o material se restringe a relatos de memória escritos, ligados à experiência da infância na Ditadura. O trabalho só envolverá o uso de imagens e vídeos, por exemplo, bem como de outros relatos, como material de apoio aos relatos principais. Se, futuramente, a inserção ou divulgação de mais materiais for viável, o plano é desenvolver uma ferramenta de busca que facilite o trabalho de pesquisa e permita a interessados, docentes e discentes, encontrar material de diversas origens em um único lugar.

- ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BENJAMIN, Walter. "Experiência e pobreza", "O Narrador" e "Sobre o conceito de história". In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Conteúdos históricos: como selecionar?". In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, p. 137-172, 2009.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Direito à Memória e à Verdade - histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.
- BURDICK, Anne et al. "Humanities to Digital Humanities". In: *Digital humanities*. Cambridge, Londres: MIT Press, p. 1-26, 2012.
- CAPRIGLIONE, Laura. "Entidades de direitos humanos rechaçam mudanças em plano". *Folha Online*, 11 jan. 2010. Disponível em <http://www.desaparecidospoliticos.org.br/pagina.php?id=299>. Acesso: abr. 2017.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. "Doutrinas de Segurança Nacional: banalizando a violência". *Psicologia em Estudo*. v.5, n.2, p. 1-22, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a02>. Acesso: mar. 2017.
- D'ARAÚJO, Maria Celina et al. *Os Anos de Chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. *Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves, FERREIRA, Marieta de Moraes. "História do tempo presente e ensino de história". In: *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso: 3 dez. 2016.
- FAGUNDEZ, Ingrid. "Como exército de voluntários se organiza nas redes para bombar campanha de Bolsonaro a 2018". *BBC Online*, 26 mai 2017. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39837332>

- FICO, Carlos et al (orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. FGV, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- FOUCAULT, “Verdade e Poder”. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. "O que é a imagem dialética?". In: FLORES, Maria B. R. Flores e PETERLE, Patricia (orgs.). *História e Arte: imagem e memória*. Campinas: Mercado das letras, 2012.
- _____. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GOMES, Victor Leandro Chaves; LENA, Hélio de. “A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969)”. *OP SIS*, jan./jun. v. 14, n. 1, p. 79-100, 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/28996/17886>. Acesso: 27 jun. 2017.
- GROSSI, Márcia G. R. et al. “A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social”. *Nuances*, v. 24, n. 2, 2013, p. 68-85.
- HARTOG. FRANÇOIS. “A Arte da Narrativa Histórica”. In: BOUTIER, Jean, JULIA, Dominique (orgs.). *Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ / FGV, 1998.
- HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOUTROPOULOS, Apostolos. “Digital Natives: Ten Years After”. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 7, No. 4, Dez. 2011.
- LUCINI, Marizete. "A memória como patrimônio ou a História como prática social. Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra". *História Hoje*, v. 3, nº 6, p. 19-41, 2014.
- MAYNARD, Dilton. “O passado em bytes”. *História hoje*, v. 2, nº 3, p. 305-311, 2013.
- MURGUIA, Eduardo Ismael; RIBEIRO, Raimundo Donato do Prado. “Memória, História e Novas Tecnologias”. *Impulso*, Piracicaba, v.12, n.28, p. 175-183, 2001.

PRENSKY, Marc. "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 nº. 5, Outubro 2001.

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

REIS, Marina Gowert et alli. *Patrimônio cultural digital: uma incursão a partir da Maine Memory Network*. Texto apresentado no 10o Encontro Nacional de História da Mídia, Alcar 2015, Porto Alegre, 3-5 jun. 2015.

RESNICK, Mitchel. "Rethinking learning in the digital age". *The Media Laboratory*, Massachusetts Institute of Technology, p. 32-37, 2007.

RICŒUR, P. "Memória, História, Esquecimento". Comunicação apresentada na Conferência *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*. Budapeste, Hungria, 8 de março de 2003.

_____. "A Memória Exercitada: Uso e Abuso" e "A representação historiadora". In: *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. da Unicamp.

RÜSEN, Jörn. *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SANTAELLA, Lucia. "Desafios da ubiquidade para a educação". *Ensino Superior*, Campinas, 4 abr. 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso: 02 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP, 2014.

SARLO, Beatriz. "Tempo passado". In: *Tempo passado – cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belho Horizonte: Ed. UFMG, 2007, p. 9-22.

SCHMIDT, Benito Bisso. "Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o golpe de 1964 quarenta anos depois." *Anos 90*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 127-156, dez. 2007.

_____. "De quanta memória precisa uma democracia? Uma reflexão sobre as relações entre práticas memoriais e práticas democráticas no Brasil atual". *Anos 90*, Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 153-177, dez. 2015.

SEIXAS, J. “Percurso de memórias em Terras de História: problemáticas atuais”. In: BRESCIANI, M. S. e M. Naxara (orgs). *Memória e (Res)sentimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

TELES, Edson Luis Almeida. “Pensar e Agir: Narrativa e história na filosofia de Hannah Arendt”. *História hoje*, abril 2006.

TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

_____. “Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo”. *Cult*, 12 out. 2016. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/50931-2/>. Acesso: out. 2016.

USTRA, Carlos Alberto Brilhante. *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. Brasília, DF: Ser, 2010.

VILLA, Marco Antônio. *Ditadura à Brasileira, 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita*. Ed. LeYa, 2014.