

**PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ESCOLARES SOBRE O REGIME MILITAR
BRASILEIRO E RELAÇÕES ENTRE CULTURA HISTÓRICA E CULTURA
ESCOLAR**

Anderson Rodrigo T. Silva¹

Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC/PA).

(rodrigo_atilva@yahoo.com.br)

Este artigo busca debater uma atividade escolar aplicada junto a uma turma de alunos concluintes do ensino médio da Escola Estadual Acy de Jesus Barros Pereira, localizada no bairro da Sacramenta, periferia de Belém-Pa, durante o primeiro semestre de 2018, na qual os alunos assistiram audiovisuais de curta duração que abordavam temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar e construíram narrativas escritas sobre suas experiências com os audiovisuais, possibilitando a identificação de diferentes esferas da cultura histórica circulando no espaço da sala de aula numa única aula de história.

Por conta disso, embora a investigação tenha sido desenvolvida no ambiente escolar, compreendemos o conceito de cultura escolar sob duas perspectivas complementares. Primeiro, como uma das quatro esferas da cultura histórica, de acordo com a proposição de Helenice Rocha (2014, p. 40), visto que seria o ambiente escolar o lugar onde se dá o maior nível de imbricamento entre as outras esferas da cultura histórica (especialmente entre a história acadêmica e a história dirigida ao grande público). O outro entendimento do conceito de cultura escolar está relacionado à abordagem dada pela professora Carmen Teresa Gabriel (2015, p. 81), na qual a autora defende uma maior proximidade entre os conceitos de cultura histórica e cultura escolar para que possamos construir um sentido ao ensino de história.

A escolha do conceito histórico regime militar para ser trabalhado com os alunos na aula-oficina se deu a partir de diferentes motivações. Uma delas está

¹ Professor de História da Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC/PA). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará – Campus de Ananindeua (PROFHISTORIA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia – Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA).

relacionada à minha trajetória acadêmica dedicada em grande parte ao desenvolvimento de pesquisa sobre este período histórico, o que possibilitou o desafio de tentar construir propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem em história que abordassem esta temática. Outra motivação está relacionada às considerações feitas por Marieta de Moraes Ferreira (2012, p. 47) sobre o distanciamento entre as inovações historiográficas em relação às inovações feitas nos materiais didáticos sobre a transmissão das “memórias ‘difíceis’ e obscuras sobre o regime militar, tema especialmente importante para o ensino”.

As narrativas produzidas pelos alunos sobre o regime militar brasileiro proporcionaram analisar algumas questões consideradas relevantes para o campo do ensino de história no tempo presente, podendo-se destacar a produção de narrativas escolares contendo posicionamentos políticos divergentes e por vezes conflitantes, bem como o fenômeno da sobreposição da memória em relação à história no ambiente escolar por meio de narrativas contendo memórias positivas sobre o regime militar.

Acerca da atividade envolvendo o uso de audiovisuais, optou-se por uma metodologia que os privilegiasse em sua função didática² “como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de interagir, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes” (NÓVOA, 2012, p. 46). Jorge Nóvoa defende o uso de audiovisuais como um recurso didático relevante em processos de ensino e aprendizagem em história por permitir a exploração de certos recursos narrativos presentes nos audiovisuais a fim de melhor “preparar os estudantes para a pesquisa” (NÓVOA, 2012, p. 47).

Compreendemos também que “as escolas podem usar as habilidades adquiridas pelo telespectador apenas até certo ponto”. Portanto, os audiovisuais foram usados neste primeiro momento com intuito de buscar instigar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a desenvolver outras habilidades e conhecimentos, “como a argumentação, a precisão verbal e a escrita” valendo-se do poder de atração que as narrativas audiovisuais possuem junto aos jovens do século XXI (SARLO, 2005, p. 100).

² Segundo José D’Assunção Barros (2012, p. 62), existe seis relações possíveis entre cinema e história. Podendo o cinema ser visto como: agente histórico; fonte histórica; representação histórica; instrumento para o ensino de história; linguagem e modo de imaginação aplicável à história e, por último, tecnologia de apoio para a pesquisa histórica. Ao longo deste artigo, enfatizaremos o debate em torno dos audiovisuais enquanto fonte histórica e instrumento para o ensino de história.

Além disso, esta atividade permitiu um melhor entendimento de como os diferentes tipos de cultura histórica mobilizados numa aula de história são interiorizados, repelidos, contestados e/ou ressignificados pelos alunos a partir de relações ambíguas, e por vezes conflituosas, que se estabelecem entre sua cultura escolar e a sua cultura histórica a partir dos diversos sentidos sobre passado produzidos no presente por professor e alunos numa aula de história. (ROCHA, 2014, p. 33).

A proposta de ensino e aprendizagem em história planejada para esta turma de alunos concluintes do ensino médio foi a da “sequência didática problematizadora” (ROCHA, 2015, p. 92). Ou seja, buscou-se construir conhecimento histórico escolar de uma “forma que não seja exclusivamente através da exposição do professor”. (ROCHA, 2015, p. 93). Nesta proposta, o professor pensa a aula não apenas como um momento isolado, mas também como uma sequência de momentos que exige do professor “um investimento de artesanato docente” (ROCHA, 2015, p. 94). Pois, requer a reflexão crítica sobre sua prática docente, levando em consideração o pressuposto da aula de história como um evento inserido numa determinada rotina marcada por limitações (ROCHA, 2015, p. 85).

A atividade escolar realizada com estes alunos foi pensada a partir de uma atividade diagnóstica aplicada em todas as turmas do ensino fundamental II e do ensino médio da escola investigada no início do ano letivo de 2017. Na qual foi perguntado quais recursos poderiam ser utilizados pelo professor para melhorar a aula de história. Dos cento e oitenta e três alunos que responderam ao questionário, cento e treze destacaram que gostariam de ver seu professor de história utilizar filmes em suas aulas. A partir daí, foi iniciado um trabalho de seleção de filmes, começando pela série final do ensino médio (3º ano). O objetivo inicial era exibir filmes do gênero documentário sobre o regime militar ao longo de uma aula e efetuar, pelo menos uma atividade, na aula seguinte.

Contudo, esta primeira experiência não obteve os resultados esperados em decorrência de alguns fatores negligenciados no momento do planejamento das atividades e de outras limitações e impedimentos surgidos nos dias de aula.

Um dos principais fatores negligenciados estava relacionado à baixa assiduidade destes alunos. O que dificultou sobremaneira a realização de atividades relacionadas aos

filmes em aulas posteriores ao momento de sua exibição. Como a opção metodológica adotada foi exibir o filme na íntegra, não havia tempo hábil para a aplicação de atividades no mesmo dia. Além disso, nesta primeira proposta, não foi possível efetuar a atividade relativa ao filme exibido na aula posterior (conforme havia sido anteriormente planejado), ocasionando um intervalo de tempo de oito dias entre a exibição do filme e o debate e aplicação de atividades com os alunos.

A junção de todos estes fatores ocasionou em muitas dificuldades encontradas pelos alunos em responder às atividades propostas. Alegando, dentre outros aspectos³, que não lembravam mais do filme exibido. O uso de um longa-metragem como recurso didático de acordo com a metodologia inicialmente apresentada não se mostrou adequado a este contexto escolar e não surtiu o efeito esperado, o qual era estimular a curiosidade dos alunos em relação ao conceito histórico regime militar.

Este revés levou a um segundo momento de reflexão sobre como construir uma metodologia para utilização de audiovisuais na aula de história que se mostrasse mais adequada a esse contexto escolar. Ao refletir sobre este problema, foi possível encontrar alguns estudos bastante profícuos, podendo-se destacar um artigo de Flávia Caimi (2014) com o sugestivo título de “Geração *Homo Zappiens*”.

Caimi assinala que a partir da “segunda metade do século XX, mais especificamente nas duas últimas décadas, conhecemos uma terceira revolução nos suportes de informação”, na qual “uma geração inteira (...) adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem (...) construindo um expoente das mudanças sociais relacionadas com a globalização”. Esta “terceira revolução nos suportes de informação” teria levado a uma mudança de relacionamento dos jovens com a escola, em relação ao comportamento de outras gerações. As principais características dessa geração seriam considerar a “escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana”; possuir comportamento ativo ou mesmo hiperativo; concentrar-se na fala do professor por curtos espaços de tempo, estar no controle das atividades com que se envolve, não aceitar explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor e aprender por meio de atividades de descoberta e investigação (CAIMI, 2014, p. 167).

³ Alguns alunos comentaram terem considerado o documentário muito complexo. Já outros acharam o filme muito longo e por isso não conseguiram se concentrar durante todo o período de exibição. Tendo, conseqüentemente, dificuldade em responder as atividades propostas.

Acerca destas questões, é possível acrescentar outra reflexão a partir do debate de Flávia Caimi sobre a relação entre os novos suportes de informação e o ensino-aprendizagem em história. A autora aponta a necessidade do professor de história refletir constantemente sobre seus métodos de ensinar história, os quais ainda seriam, predominantemente, baseados no uso do texto escrito, indo assim na “contramão das demandas da sociedade contemporânea que clama por uma aprendizagem diversa, na qual haja a possibilidade de um maior aproveitamento dos novos suportes de informação no ensino de História” (CAIMI, 2014, p. 169).

Diante deste contexto, surgiu um novo desafio: como utilizar recursos audiovisuais em aulas de história de modo a estimular a curiosidade e interesse dos alunos sobre o conceito histórico regime militar?

Desse modo, a segunda proposta buscou adequar o uso dos recursos audiovisuais a algumas das principais características dos alunos da geração denominada por Caimi de *Homo Zappiens* (2014), bem como ao contexto escolar dos alunos investigados. A primeira adequação foi utilizar audiovisuais com tempo de duração mais curto (curta-metragem), seguido da possibilidade dos alunos poderem encontrá-los e assisti-los novamente por meio do acesso à Internet. Para isso, foram selecionados audiovisuais encontrados em plataformas digitais como o *you tube*⁴.

Outro elemento priorizado nos audiovisuais selecionados foi o tipo de narrativa. Buscou-se exibir audiovisuais de curta duração que possuíssem narrativas diretas e o uso de um vocabulário que pudesse ser compreendido pelos estudantes. Visando facilitar o entendimento e atrair sua atenção, foram selecionados audiovisuais que possuíssem alguns recursos narrativos também utilizados por professores de história em sala de aula (como o recurso da analogia), bem como pelos livros didáticos (narrativa única e uso de recursos imagéticos) com o intuito de evitar um grande estranhamento. Pois, tínhamos a compreensão de que, neste momento inicial, a utilização de narrativas polifônicas poderia ocasionar uma ruptura muito grande com o modelo hegemônico de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos desde o ensino fundamental. Porém, a exibição de duas narrativas foi pensada com o objetivo de tentar contestar

⁴ O primeiro audiovisual exibido possuía, até o momento da produção deste artigo, mais de 400 mil visualizações na plataforma de compartilhamento de vídeos, *you tube*. Enquanto que, o segundo audiovisual exibido possuía quase 100 mil visualizações. Acesso em 8/8/2018.

(ainda que de forma incipiente) a hegemonia da narrativa única em livros didáticos de história (ROCHA, 2017, p. 22).

Uma das vantagens deste formato de audiovisual é o ganho de tempo de aula para a realização de debates e atividades em sala de aula. Algo que, quando da exibição de um longa-metragem (na íntegra), dificilmente pode ser feito num único encontro. Como as aulas semanais da turma pesquisada estão divididas em dois dias, a opção metodológica em utilizar curta-metragem permitiu também exibir dois audiovisuais no primeiro horário de aula⁵, acomodando tempo para aplicar atividades que incentivassem os alunos a analisar as duas narrativas audiovisual de forma individual e comparativa.

Outra medida adotada foi elaborar atividades em sala de aula que não buscassem centralizar o debate em torno de ideias ou conceitos específicos apresentados nos audiovisuais. Mas sim, incentivar os alunos a construir narrativas enfatizando suas experiências ao assisti-los e, posteriormente, compartilhando suas opiniões com os demais alunos a partir da leitura de suas narrativas. Pois, de acordo com Paulo Freire “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 96).

Em oposição ao que considera uma prática educativa “bancária” e “opressora”, onde o educador chama os educandos a conhecer através da prática da memorização do “conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2018, p. 96), Paulo Freire destaca a possibilidade do professor desenvolver um papel de mediador do conhecimento por meio de problematizações com o intuito de desenvolver a autonomia do educando a partir de uma relação entre educador e educando não mais pautada na hierarquia, mas na horizontalidade (FREIRE, 2018, p. 95).

Nesse sentido, optou-se por efetuar modificações nas atividades programadas, em relação à experiência anterior já comentada. Na qual, identificou-se que as questões enfatizavam o recurso didático utilizado (o audiovisual) em detrimento das opiniões dos alunos. Por conta disso, esta primeira tentativa não conseguiu proporcionar o debate entre os alunos, haja vista que a proposta os incentivava a debater as ideias exibidas nos audiovisuais e não suas apropriações das ideias apresentadas.

⁵ Antes da exibição dos audiovisuais, foi entregue aos alunos (e lido por estes) uma pequena ficha contendo algumas informações sobre os audiovisuais, juntamente com uma folha com perguntas a serem respondidas pelos alunos após a exibição destes.

Ou seja, as dificuldades encontradas pelos alunos em responder às questões propostas não se restringiam ao fato do audiovisual ser um longa-metragem com formato narrativo polifônico⁶, mas também por que as atividades estimulavam uma prática de aprendizagem que priorizavam a memorização e não a construção de sentidos pelos estudantes.

Segundo Paulo Freire (2018), o processo de construção de conhecimento escolar no Brasil ocorre de maneira predominantemente autoritária. Por meio da construção de uma relação altamente hierarquizada e opressora nos processos de ensino e aprendizagem, onde raramente conseguimos visualizar educandos sendo protagonizados através de metodologias de ensino e aprendizagem que valorizem suas narrativas.

Ainda assim, a busca de uma pedagogia libertadora se apresenta como uma prática bastante complexa quando tentamos mediar processos de ensino e aprendizagem em história. Pois, dentro da sala de aula é possível perceber uma diversidade de tipos de culturas históricas em circulação (destacando-se a própria cultura escolar), produzindo diferentes sentidos em todos os sujeitos envolvidos no processo e, por vezes, gerando tensões entre estes sujeitos.

Este problema se torna ainda mais complexo ao propormos e discutirmos processos de ensino e aprendizagem em história voltada a alunos concluintes do ensino médio da educação básica. Pois, nestes casos, percebe-se certo enraizamento de um tipo de cultura escolar, desde o ensino fundamental, onde os alunos tendem a ser disciplinados a estudar a disciplina história por um viés cronológico linear dos conteúdos que, por sua vez, é fortemente influenciado pelo uso contínuo e desproblematizado do livro didático de história.

O primeiro audiovisual exibido aos alunos tinha cerca de quatorze minutos de duração e é de autoria do jornalista Eduardo Bueno⁷, no qual aborda o tema do regime militar a partir do conceito histórico “ditadura militar” e por meio de uma perspectiva de longa duração. Visto que, defende em sua explanação que os militares tiveram um papel

⁶ O filme exibido era um documentário, com cerca de 93 minutos de duração, sobre Henning Albert Boilesen. Um empresário dinamarquês radicado no Brasil, o qual foi acusado de ser um dos principais financiadores do aparato repressivo policial durante o regime militar. In: Cidadão Boilesen. Direção de Chaim Litewski. São Paulo: Chaim Lewski e Palmares Produções, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGxIA90xXeY>>. Acesso em: 19/01/2017.

⁷ Vídeo postado no You Tube no dia 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>>. Acesso em: 15/02/2018.

de protagonismo político ao longo de toda a República brasileira. Ao final do audiovisual, Eduardo Bueno apresenta algumas indicações bibliográficas sobre o tema⁸. O audiovisual foi gravado originalmente para um canal multimídia no *you tube* mantido pelo próprio jornalista e denominado “*Buenas Ideias!*”⁹.

O segundo audiovisual possui cerca de treze minutos de duração. Trata-se de uma compilação de cinco episódios originalmente gravados para o canal Futura denominado “Conhecendo os presidentes” (Canal Futura, 2014), feita por um professor de história que também possui um canal no *You Tube*¹⁰. Neste audiovisual, apresenta-se uma narrativa sobre o contexto do regime militar, enfatizando os principais eventos ocorridos em cada um dos cinco mandatos presidenciais deste período, de Castelo Branco (1964) até João Figueiredo (1985).

Os dois audiovisuais utilizam grande quantidade de recursos imagéticos. O audiovisual 1 exhibe várias fotografias do período (predominantemente, imagens oriundas de periódicos e jornais de grande circulação à época) ao longo da narrativa de Eduardo Bueno. Já o segundo audiovisual apresenta performances de caricaturistas desenhando dezenas de charges, em cada episódio, de forma coordenada com a narrativa oral. Contudo, o principal objetivo desta investigação não será efetuar uma análise dos audiovisuais exibidos, mas identificar e analisar por meio das narrativas produzidas pelos alunos investigados, após a exibição dos audiovisuais, como eles analisaram estas narrativas e reagiram às apresentações das narrativas de outros alunos.

Acerca do primeiro audiovisual exibido, dez (dentre os dezenove alunos(as) que participaram da atividade) destacaram o tipo de linguagem utilizado pelo narrador (Eduardo Bueno) como um dos elementos que mais gostaram e chamaram sua atenção no audiovisual 1. Possivelmente, o fato de muitos alunos terem gostado do tipo de narrativa adotado pelo narrador do audiovisual 1 está relacionado ao predomínio de uma

⁸ Os livros citados são: CASTRO, Celso. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, ????. MCCANN, Frank D. *Soldados da Pátria: História do Exército brasileiro 1889-1937*. São Paulo: Companhia das Letras, ????. BRANCO, Carlos Castello. *Os militares no poder*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, ????. *História do exército brasileiro: Estado maior do Exército*: Editora IBGE, ????. BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história – a incrível saga de um país*: Editora Leya, ????

⁹ Endereço eletrônico do canal: <<https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg>>. Acesso em: 15/08/2018.

¹⁰ O canal chama-se “*Profº Eloir*” e possui atualmente mais de 17 mil inscritos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHIRWT_laQMJRVMX2b8bXw>. Acesso em: 15/02/2018.

linguagem informal, com o uso de gírias e outros recursos linguísticos com o objetivo de apresentar o tema de forma bem humorada. Em mais de um momento durante a exibição, as tiradas do narrador provocaram risadas em alguns alunos. Além disso, as narrativas produzidas a partir da atividade proposta apontam também preferências pelo uso da linguagem coloquial em detrimento do uso da norma culta da língua portuguesa entre os alunos.

A partir disso, pode-se inferir que grande parte do mérito do audiovisual 1 ter conseguido interagir positivamente com boa parte destes alunos está relacionado ao tipo de linguagem utilizada. Pois, embora sejam alunos concluintes do ensino médio, a maioria apresenta dificuldade (ou pouco interesse) em utilizar a norma culta da língua portuguesa de forma adequada, principalmente quando se expressam por meio de narrativas escritas.

Ainda em relação à primeira pergunta, cinco alunos apontaram como o elemento que mais chamou sua atenção no audiovisual 1 “o assunto sobre o regime militar” (aluno 07). Já um aluno (aluno 1) ressaltou “o golpe que o exército brasileiro deu para a ditadura”. Enquanto dois alunos (aluno 14 e aluno 20) enfatizaram “a opinião crítica sobre o regime militar e a forma como ele vê os apoiadores de tal regime” (aluno 20). Estes alunos direcionaram sua atenção não apenas para a forma como o narrador apresentava o tema, mas também para os assuntos abordados pelo audiovisual.

Três respostas enfatizaram o momento em que o narrador explana sobre Getúlio Vargas. Sendo que um aluno destacou o “golpe militar e quando Getúlio Vargas se suicidou” (aluna 06). Enquanto outra aluna elogia o narrador por “explicar a história voltando bem no tempo” (aluna 21). Estes alunos(as) apontam em suas narrativas, a visualização de outros debates suscitados pelo narrador além da temática principal e uma preocupação com a forma pela qual este utilizou o recurso da temporalidade para defender seu argumento sobre o papel de protagonismo exercido pelos militares ao longo de todo o período republicano.

Duas respostas saltam a vista por suas particularidades. Um dos alunos escreveu que o audiovisual estava “defendendo a ditadura no Brasil” (aluno 5) enquanto outro aluno relatou que o audiovisual 1 é muito ofensivo “aos civis que são pró-intervenção militar” (aluno 11), pois relata “apenas um ‘lado ideológico’” (aluno 11). Acerca da

resposta do aluno 5, acredita-se que esta opinião enviesada sobre o audiovisual 1 está possivelmente relacionada a momentos de desatenção provocados por conversas com outros colegas durante o momento de exibição do audiovisual. Já a resposta do aluno 11 pode ser mais bem compreendida a partir da leitura das narrativas escritas pelos alunos, momento em que opinaram se concordavam, concordavam parcialmente ou discordavam das ideias apresentadas nos audiovisuais exibidos.

Ao analisarmos as principais críticas feitas pelos alunos ao audiovisual 1, é possível identificar novamente os diferentes sentidos que um único produto utilizado para evocar o passado numa aula de história pode ocasionar (ROCHA, 2014, p. 33). Uma aluna criticou a forma como o narrador defendeu sua opinião, afirmando que “ele deu a entender que não respeita e aceita outra ideia que não seja a que ele acredita” (aluna 26). Outra aluna não gostou do cenário onde o audiovisual foi gravado. “Dá um ar informal demais.” (aluna 21). Já outra aluna (aluna 2) destacou que o narrador “fala muito rápido”.

Percebeu-se, por meio destas narrativas, que mesmo chamando atenção dos alunos, antes da exibição do audiovisual, acerca do fato de que o audiovisual 1 não era uma videoaula de história gravada com fins predominantemente pedagógicos. Mas sim um audiovisual gravado para ser “postado” no *You Tube*, por um jornalista. E, por conta disso, não se vê obrigado a seguir certas precauções pedagógicas. Como, por exemplo, falar pausadamente e utilizar a norma culta da língua portuguesa. Ainda assim, muitos alunos associaram este audiovisual a uma videoaula de história.

Estas respostas possibilitam identificar a construção de sentidos acerca do audiovisual exibido que nos remetem novamente a problemas relacionados à tendência de alguns alunos e professores em visualizarem as fontes históricas, especialmente as de caráter audiovisual a partir do “efeito janela” (FERNANDES, 2007, p. 44). Ou seja, enxergar este tipo de fonte histórica como um reflexo fiel da realidade retratada.

O uso de um audiovisual com um formato narrativo único e utilizando alguns recursos narrativos semelhantes aos usados por professores de história (analogia) e livros didáticos de história (imagens), possibilitou à maioria dos alunos identificar o tema central do audiovisual 1 (ditadura militar) e opinar sobre este e outros elementos secundários abordados pela narrativa, bem como opinarem sobre o tipo de narrativa

predominante no audiovisual. Mas, ao mesmo tempo, ressaltou alguns problemas comuns em processos de ensino e aprendizagem da história escolar. Como, por exemplo, alguns alunos deram ênfase em potencializar a “retenção de conteúdos” (SOUZA, 2014, p. 54) em detrimento da valorização de “suas experiências com o conhecimento histórico” (SOUZA, 2014, p. 54). Especialmente em relação ao audiovisual 2.

O audiovisual 2 prioriza o uso da norma culta da língua portuguesa, apresenta o conceito histórico regime militar em seus aspectos políticos e priorizando o viés cronológico linear, basta lembrar o título do programa (Presidentes brasileiros). Talvez, por conta destes aspectos, as narrativas construídas pelos alunos sobre o audiovisual 2 foram menos detalhadas do que as produzidas em relação ao audiovisual 1 e priorizaram informações bem pontuais apresentadas no audiovisual. Como, por exemplo, o movimento pelas “diretas Já”, “a morte de um dos presidentes militares” (aluno 08), “os relatos históricos sobre o regime militar” (aluna 15) ou mesmo afirmar que “foram muitos mandatos para nenhuma diferença” (aluna 13).

Neste audiovisual, o que mais chamou atenção dos alunos foram as caricaturas desenhadas ao longo da narrativa. Oito alunos apontaram “os desenhos realizados por cartunistas” (aluno 10) como o elemento que mais chamou sua atenção no audiovisual 2. Entretanto, poucas críticas foram feitas a este audiovisual.

A maioria das críticas feitas ao audiovisual 2 não estavam relacionadas à sua estética narrativa ou à contestação de alguma ideia apresentada, mas sim a certos eventos narrados sobre o contexto do regime militar. Como, por exemplo, três alunas não gostaram do período em que o audiovisual aborda o tema das “mortes ocorridas” (aluna 06) durante o regime militar. Enquanto dois alunos apontaram o tema da corrupção. Sendo que um dos alunos escreveu “a horrível corrupção que ainda existe no Brasil” (aluno 17), enquanto outro afirmou, a partir do audiovisual exibido, que “os presidentes militares deixaram o nosso país cheio de corrupção” (aluno 08). Estes dois alunos construíram sentidos acerca do audiovisual exibido priorizando as permanências em relação às mudanças. Ao enfatizar o tema da “corrupção”, estes alunos construíram uma ideia de continuidade com o contexto político atual do Brasil.

O momento da leitura das narrativas construídas pelos alunos sobre os audiovisuais exibidos foi marcado por debates acirrados. Especialmente quando o aluno opinava se concordava, concordava parcialmente ou não concordava com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Ao longo destas apresentações, identificou-se outro sentido dado aos audiovisuais por parte destes alunos, a dimensão política.

Duas alunas responderam que concordavam apenas em parte com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Uma aluna afirmou que “a ditadura não é apenas isso. Tem muitas coisas que precisam ser levadas em consideração, como a falta de grande parte da violência na época” (aluna 12). Enquanto outra aluna respondeu que os audiovisuais exibidos “mostram só um lado do que aconteceu” (aluna 21).

Já cinco alunos(as) responderam não concordar com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Dentre estes alunos, apenas dois expuseram alguma justificativa para as suas respostas. Uma aluna respondeu que “não. Pois ambos defendem o mesmo ponto de vista. Faltou o outro ponto de vista, daqueles que são a favor” (aluna 2), enquanto outro aluno respondeu negativamente “pois é parcial e ignora alguns fatos sobre o período e destrói/suja a imagem dos militares” (aluno 11).

Estas respostas enfatizam o viés político das narrativas. Contestam as ideias exibidas nos audiovisuais de que o regime militar foi um período conturbado da história do país, principalmente do ponto de vista político. Por conta da falta de liberdade de expressão; da repressão policial aos opositores do regime (com a questão das prisões, torturas e mortes); da centralização do controle político na mão dos militares e do longo período de duração do regime com a sucessão de cinco presidentes militares, dentre outras ideias exibidas nos audiovisuais.

Além disso, identificou-se na maioria destas críticas uma sobreposição da memória em relação à história. Visto que, os(as) alunos(as) justificaram que eram contrários(as) às ideias exibidas nos audiovisuais com base apenas em sua orientação política e não por meio de uma argumentação que dialogasse com fontes históricas ou com um livro didático de história que apresentasse ideias contrárias às exibidas nos audiovisuais.

Algumas respostas dadas por estes alunos(as) também possibilitaram supor que alguns alunos possuem uma memória positiva sobre o período do regime militar. Basta

relembrar que uma aluna respondeu: “faltou o outro ponto de vista. Daqueles que são a favor” (aluna 3). Podemos inferir que as opiniões contrárias aos audiovisuais exibidos por parte destes alunos estão relacionadas a sentidos construídos no presente sobre o passado que estão fortemente marcados por um viés político.

Em um artigo intitulado *História do tempo presente e ensino de história*, Lucilia Delgado e Marieta de Moraes ferreira (2013) destacam dois aspectos relevantes ao se estudar a história do tempo presente: as diferentes apropriações e usos políticos do passado por grupos sociais no presente e as pressões sociais dos testemunhos sobre os historiadores e professores de história. Em contrapartida, apresentam como uma possibilidade de enfrentamento a estes aspectos a construção de relações entre memória e história.

Segundo as autoras, muitos debates que anteriormente ficavam restritos aos especialistas e possuíam caráter estritamente acadêmico “passaram a ter desdobramentos mais amplos, atingindo diferentes segmentos sociais e exigindo dos historiadores e professores de história recursos para enfrentar essas memórias traumáticas” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 20).

Outro aspecto destacado pelas autoras é o da supervalorização da memória em relação à história por vários grupos sociais ao discutirem temas mais recentes da história do Brasil (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 21) e até mesmo por parte dos historiadores, visto que a memória social viva muitas vezes é utilizada para definir recortes temporais e os campos constitutivos da história do tempo presente (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 25).

De acordo com as autoras, os historiadores do tempo presente poderiam se beneficiar dessa profusão de fontes, Ou mesmo produzir, “ele mesmo, fontes documentais para investigações”. Destacando-se a metodologia da história oral e a produção de fontes iconográficas, chamando a atenção para a função crítica da história diante da memória. Assim, o historiador que busque trabalhar com temas relacionados à história do tempo presente precisa valorizar “o registro da heterogeneidade do vivido”. Ou seja, utilizar estas vozes múltiplas sobre o passado explorando suas diferenças e até seus aspectos conflitantes sobre “a rememoração de acontecimentos e processos” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 28).

Em relação à história ensinada nas escolas, as autoras ressaltam a existência de uma resistência ainda maior. Em virtude, principalmente, da profusão de uma orientação única e linear, sem considerar a “dimensão da própria construção desse conhecimento”. Não obstante, as autoras apontam o ensino de história como um dos principais instrumentos “para estabelecer de forma mais clara as distinções entre a memória e a história”. Em virtude de ser normalmente o espaço da sala de aula o local em que se “geram muitas vezes conflitos e disputas de memórias” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 31).

No contexto escolar investigado, identificou-se a profusão de uma heterogeneidade de sentidos sobre o passado a partir de uma única atividade escolar aplicada em sala de aula. Na qual a maior parte dos alunos evidenciou alguns recursos narrativos utilizados nos audiovisuais exibidos (tipo de linguagem utilizada pelo narrador no audiovisual 1 e a criação de charges de forma coordenada à narrativa no audiovisual 2), enquanto um grupo menor de alunos destacou em suas experiências com os audiovisuais alguns elementos mais característicos de sua tradição escolar na disciplina história, como por exemplo, os momentos em que a narrativa do audiovisual 1 discorreu sobre algumas características da “Era Vargas” ou o audiovisual 2 abordou alguns temas do contexto do regime militar a partir do viés cronológico da sucessão presidencial.

E, por fim, alguns alunos associaram os audiovisuais exibidos a questões de ordem política. Ao argumentar não concordar com as ideias apresentadas nos audiovisuais por conterem um viés ideológico diferente do qual eles acreditam, estes estudantes recorreram à memória por um viés que trouxe novamente para “o debate o problema da objetividade da interpretação” (KHOURY, 2010, p. 9).

A partir dos estudos de Portelli, Khoury (2010, p. 8) salienta a necessidade de se ponderar acerca das relações entre memória e história e sobre as formas como memórias “são construídas e legitimadas em instrumentos vigorosos na construção da dominação política e, também, histórica”. Desse modo, a autora alerta acerca da importância de efetuar uma revisão crítica dessas memórias e “do desafio de encarar a memória não apenas como preservação da informação, mas, sobretudo, como sinal de luta e processo em andamento”. Ou seja, a autora aponta “a memória como campo social de reflexão e

diálogo, minado pelas lutas sociais engendradas cotidianamente.” (KHOURY, 2010, p. 9).

As narrativas produzidas por parte destes alunos contestam a narrativa exibida nos audiovisuais com base em elementos de sua cultura histórica, destacando-se sua dimensão política. Ao escolher trabalhar com o conceito histórico ditadura militar por meio do uso de recursos audiovisuais na aula de história, foi possível identificar, dentre outros aspectos, algumas tensões decorrentes desta supervalorização da memória em relação à história e a relevância de efetuar pesquisas no campo do ensino de história que se dediquem à história do tempo presente.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção (orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 55-106.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: Os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, Memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-186.

DELGADO, Lucília da Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v.2, nº4, 2013, p.19-34.

FERNANDES, Sandro Luís. *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia Florentino. (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 101-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 77-96.

KHOURY, Yara Aun. Apresentação. In: PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 7-18.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 19-54.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 33-52.

_____ Aula de História: evento, ideia e escrita. *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015. P. 83-103.

_____ Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

_____ Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 97-120.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. São Paulo: José Olympio Editora, 2005.

SOUZA, Éder Cristiano de. *Cinema e educação: jovens e sua relação com a história em filmes*. Tese de Doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2014.