

ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR: FONTES HISTÓRICAS E COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE**HISTORY TEACHING OF THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP: HISTORICAL SOURCES AND NATIONAL TRUTH COMMISSION**Fernando de Lima Nunes¹

Resumo: Pensar ensino de história da Ditadura Civil-Militar brasileira a partir de práticas pedagógicas que usem documentos produzidos e tornados públicos pela Comissão Nacional da Verdade, com um entrecruzamento entre ensino de história e história pública é o objetivo desse artigo. A análise foi feita a partir da construção, por parte de estudantes do ensino fundamental, de biografias de presos e desaparecidos políticos no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Os referenciais teóricos e metodológicos que baseiam esse artigo são os conceitos de empatia histórica, consciência histórica e história pública. A pesquisa permitiu identificar que o uso dos documentos produzidos pela Comissão Nacional da Verdade, conectados ao exercício da escrita biográfica, são fatores que potencializam a aprendizagem em história. Além disso, tornou possível perceber que a aprendizagem histórica é uma construção resultante de um processo didático-pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura Civil-Militar. Comissão Nacional da Verdade.

Abstract: Thinking about the History teaching of the Brazilian Civil-Military Dictatorship from pedagogical practices that use documents produced and made public by the National Truth Commission, with a cross between teaching history and public history is the objective of this article. The analysis has done about the construction, by students of elementary school, of biographies of dead and political disappeared during the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil. The theoretical-methodological reference in this article is the concept of historical empathy, historical consciousness and public history. The research allowed identifying that the use of documents produced by the National Truth Commission, connected to the exercise of biographical writing, are factors that potentiate the learning in history. In addition, it became possible to perceive that historical learning is a construction resulting from a didactic-pedagogical process.

Keywords: History Teaching. Civil-Military Dictatorship. National Truth Commission.

O presente artigo tem por objetivo trazer ao debate possibilidades de entrecruzamento entre história pública e os usos políticos do passado, pensando sobre

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de História na rede municipal (Esteio) e estadual. E-mail: limanunes@gmail.com

os usos dos documentos levantados e publicizados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) para o ensino de história da Ditadura Civil-Militar brasileira na educação básica.

Para isso, será pensado sobre o ensino de história da Ditadura Civil-Militar brasileira e a Comissão Nacional da Verdade. Além disso, o artigo apresentará reflexões sobre o e a sala de aula, isto é, como as relações que os estudantes têm com as diferentes temporalidades aparecem no ensino de história escolar. Partindo da ideia de que os estudantes têm conhecimento sobre o passado antes de estudar esse passado de forma sistemática na escola, será discutido possibilidades de trabalho entre o ensino de história, a didática da história e a história pública.

O artigo ainda traz um debate acerca da empatia histórica, enquanto referencial teórico e metodológico de uma sequência didática realizada por estudantes do ensino fundamental. Será analisada, ainda, a produção dos estudantes ao realizarem essa sequência didática além de algumas considerações finais.

Ensino da Ditadura Civil-Militar e Comissão Nacional da Verdade

Pensar o ensino de história da Ditadura Civil-Militar brasileira é uma tarefa complexa, pois envolve uma série de fatores que podem causar desdobramentos dos mais variados em sala de aula.

Ao encararmos a Ditadura Civil-Militar como um tema sensível, um passado vivo, com muitas permanências, não só para as vítimas do terrorismo de Estado, mas para toda a sociedade que ainda sofre com as heranças desse período, estamos assumindo uma postura que, muitas vezes, pode causar descontentamento de estudantes que possam ter uma visão negacionista e romantizada do período ditatorial brasileiro.

Além disso, é possível tratar de temas como violência policial, prisão arbitrária, punitivismo, tortura, violência sexual, extermínio de parte da população considerada “indesejada”, etc. em espaços nos quais esses temas façam parte do cotidiano dos estudantes, causando sofrimento e/ou, na melhor das hipóteses, reflexão sobre esses assuntos.

Portanto, a história da Ditadura Civil-Militar, ainda mais nos dias de hoje, é um ponto do passado brasileiro em que as narrativas são fortemente disputadas, em vários espaços em que se produza pensamento, conhecimento, reflexão sobre o passado. Pesquisar, escrever e trabalhar com esse período em sala de aula exige dos profissionais da história um comprometimento com o passado e como ele pode ser usado no presente, criando inclusive projetos de futuro.

Uma das múltiplas possibilidades de desenvolver esse conteúdo nas aulas de história da educação básica é através do material produzido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), entendida aqui como uma política de memória, ou seja, conforme Caroline Bauer: “uma ação deliberada de governos ou outros atores políticos para trabalhar com a memória coletiva, ou seja, para preservar, transmitir e significar memórias de determinados eventos considerados importantes para um grupo específico ou toda uma coletividade” (BAUER, 2017, p.133).

A CNV foi instituída em maio de 2012 e tinha por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. A CNV durou até dezembro de 2014, quando teve lançado seu relatório.

As comissões da verdade são definidas pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça como

investigações oficiais temporárias, estabelecidas para determinar fatos, causas e consequências de violações de direitos humanos ocorridas no passado. Ao dar atenção especial aos testemunhos das vítimas, oferece-lhes reconhecimento, muitas vezes após longos períodos de estigmatização e ceticismo (BRASIL, 2011, p.1).

A Comissão da Verdade no Brasil surgiu a partir do Estado e não pela sociedade civil, apesar de ter procurado interagir com setores políticos dispostos ao enfrentamento de memórias.

A CNV surge mais de 30 anos depois da Lei de Anistia, de 1979, a qual serviu para que os militares se defendessem frente à sociedade civil dos crimes cometidos por eles durante a Ditadura Civil-Militar. A lei 6683/79 afirmava que o Estado anistiava todos aqueles que tinham cometido crimes políticos, com a exceção de quem havia

cometidos crimes de terrorismo, sequestro, assalto e atentado pessoal. Dessa forma, de maneira intencional, a lei perdoava os torturadores e mantinha os opositores à ditadura como terroristas.

Outro aspecto que a lei de Anistia tentou, mas não conseguiu, foi decretar o silêncio sobre esse período da história do Brasil. “A anistia não é capaz de calar, porque não é capaz de fazer esquecer a violação e seus efeitos, não apenas para quem foi por ela vitimado diretamente, mas pela sociedade atingida de inúmeras formas simbólicas” (ROVAI, 2019, p.94).

Apesar de não decretar o silêncio, a lei da anistia dificultou as memórias das vítimas de serem ouvidas por muito tempo. Nos últimos anos, graças à ocupação dos espaços públicos pelas vítimas da ditadura, vimos suas narrativas ganhando voz.

Um dos resultados da Comissão Nacional da Verdade foi a organização de um enorme acervo documental sobre as vítimas e os perpetradores de violência durante a Ditadura Civil-Militar. Esses documentos (oficiais e privados), assim como os depoimentos coletados em audiências públicas, estão disponíveis a qualquer pessoa que tenha acesso a internet no site da CNV², bem como em sites das Comissões Estaduais³.

Entretanto, apenas estar disponíveis esses arquivos não significa que as pessoas terão acesso. Tampouco podemos saber os usos que se farão desse material, podendo, por exemplo, ser reproduzidos depoimentos de torturadores como Carlos Alberto Brilhante Ustra ou de Paulo Malhões, como um referencial de como a política do Estado brasileiro era correta para combater “terroristas” ou outro discurso que desrespeite os direitos humanos ou ainda um discurso negacionista do terrorismo de estado praticado durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira.

Os arquivos podem, ainda, devido a sua extensão de fontes, tornar a violência do Estado como uma coisa banal. Portanto, para trabalhar com esses documentos, é fundamental combater a banalização da violência e considerar “a potencialidade das

² Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>> Acessado em 07/04/2020.

³ Por exemplo, a Comissão da Verdade do estado de São Paulo – Rubens Paiva <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/>> Acessado em 07/04/2020.

narrativas midiáticas na produção/divulgação de representações acerca do passado – portanto, formação de consciência histórica – e na fundamentação de cultura histórica na contemporaneidade” (WANDERLEY, 2016, p. 209).

Esse fato nos leva a refletir sobre dois pontos, que serão abordados nos próximos itens, o primeiro diz respeito ao modo como nos apropriamos do passado e sua relação com o presente e o futuro e qual o papel do professor de história nessa apropriação; e o segundo é como não só nos apropriamos, mas como produzimos conhecimento histórico e o publicizamos de forma a tornar a história uma narrativa pública.

Significados sobre o tempo e a sala de aula

A forma como nos apropriamos do passado está intimamente ligado, por óbvio, ao processo de ensino e aprendizagem de história na educação básica. São múltiplos os fatores que influenciam esse processo, sejam eles cognitivos, epistemológicos, sociais, metodológicos ou afetivos, o que torna a experiência de ensinar e aprender história uma tarefa complexa.

Toda essa complexidade traz exigências específicas para o ensino de História, como afirma Rüsen (2009), sobre a questão do tempo e sobre como orientar para o futuro a memória e a história. Para ele, há um desafio radical no que se refere ao

[...] 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 contrário desse passado (RÜSEN, 2009, p.164).

Nesse sentido, e pensando o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil também como uma experiência histórica negativa, é que esse artigo procurará contribuir, refletindo sobre o ensinar, considerando a história construída e reconstruída pelos jovens.

Memória Histórica, para Rüsen (2009), se diferencia de Consciência Histórica, mesmo que ambos os conceitos cubram o mesmo campo. A memória “*apresenta* o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático”, já a consciência histórica “*representa* o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança do passado como uma condição para a sua relevância do presente” (RÜSEN, 2009, p.166).

Rüsen define consciência histórica como o conjunto

[...] 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 [...], o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RÜSEN, 2001, p.57).

O historiador e filósofo alemão nos diz que “o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p.168). Para ele, esse processo é que transforma a memória em história, pois a memória deixa de ser apenas de quem se lembra do fato.

Luis Fernando Cerri (2011, p.13) explica que a consciência histórica é “uma das estruturas do pensamento, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido”. Esse “agir” estará presente mesmo se a pessoa decida não agir, pois estará optando uma postura, uma forma de ação indireta e passiva.

Cerri (2011), sobre o papel do professor e da professora de história e a importância do ensino de história (também como área de pesquisa), nos diz que:

O estudo das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento sobre o passado é mobilizado e manipulado publicamente para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais, envolve por completo o estudo o ensino da história e seu aperfeiçoamento, pois desde suas origens europeias no século XIX, nossa disciplina científica e

escolar participa intensamente desses jogos de saber-poder (2011, p.16).

Dessa forma, intencionalmente ou não, os professores de história são protagonistas desse jogo, pois produzimos com nosso trabalho, parte de nossas identidades culturais, políticas, pessoais, enquanto participamos da construção da identidade de outros.

Devemos salientar aqui que isso, de forma alguma, configura “doutrinação político-ideológica”, como sugerem os ‘pensadores’ da “Escola sem Partido”. O movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Os defensores desse movimento são contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Eles defendem que “professor não é educador”, mas apenas um instrutor que deve se limitar a transmitir “a matéria objeto da disciplina” sem discutir o que acontece na realidade em que os alunos estão inseridos (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Pacievitch e Cerri (2010), pensando sobre a consciência histórica, a formação de professores e a construção de identidades, buscaram compreender as relações entre a identidade de professor de história e a formação da consciência histórica e as preferências políticas e a relação com o transcendental, a religiosidade. Ao analisarem discursos e práticas de cinco professores de história, afirmam que a maioria dos professores acredita

[...] que o fato de trabalharem como professores de História significa algo maior do que simplesmente repassar conteúdos, registrar presenças e aplicar avaliações. Ser professor de História está ligado ao seu projeto de vida e de sociedade, incluindo aí crenças, valores e utopias. A concepção de cada um sobre processo histórico não se desvincula da forma como atribuem sentido às suas narrativas pessoais, nem o conceito de saber histórico se desliga de suas utopias, principalmente no que concerne ao papel atribuído ao professor de História (PACIEVITCH; CERRI, 2010, p.181).

Portanto, independente da (des)crença religiosa ou identificação política, os professores de história analisados buscam ensinar e trabalhar no sentido de formar o que acreditam ser uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse mesmo sentido, Pacievitch (2014), ao analisar a presença das utopias político-educacionais na formação de professores de História a partir de teses defendidas em Barcelona e em São Paulo, afirma que

De maneira geral, autores das teses e professores entrevistados projetam que a escola deveria constituir-se em um ambiente democrático, afetivo e, primordialmente, de produção de conhecimento. Nela se trabalha para construir um mundo melhor (mas não só na escola). Porém, há insegurança quanto a certas tarefas básicas que envolvem o ensino e a aprendizagem, que configura o grande desafio para as teses de doutorado e para os professores: articular teoria e prática (PACIEVITCH, 2014, p.199).

Ou seja, a noção de formar/criar/construir um mundo melhor, no qual a escola está inserida, é uma constante na prática de professores e professoras de história, no ensino e na pesquisa, sendo parte de sua profissão e responsabilidade perante os estudantes e o futuro.

Retomando a ideia de consciência histórica, Cerri (2011, P.15) afirma que “a consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro”. Ou seja, a consciência histórica e o ensino de história estão intimamente ligados, pois será o conhecimento histórico e seus diferentes usos um dos balizadores para a formação/mudança/manutenção das identidades individuais e coletivas.

Essas identidades estão se formando na lógica do “quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos” (CERRI, 2011, p.15). Por isso, o ensino de história, seja ela formal ou informal, escolar ou não, é um foco de disputas, como dito anteriormente.

A atuação dos profissionais da história pode ajudar a compreender não só o passado, mas também os usos que se fazem desse passado no presente. Para tanto, podemos refletir sobre o que a história pode (ou deve) ensinar.

Um dos lemas da Comissão Nacional da Verdade é “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”. Essa frase vem ao encontro da ideia de “dever de memória”, que é revista por Paul Ricoeur (2007, p.88), sintetizada como um dever de não esquecer, isto é, uma reivindicação de uma História criminosa, violenta, traumática, feita pelas vítimas, assim, o “dever de memória” está ligado à noção de justiça que devemos às vítimas, acrescida da noção de trabalho de memória.

O período de vigência da Ditadura Civil-Militar no Brasil é uma dessas histórias criminosas, violentas e traumáticas. Pensar o ensino de história sobre esse período nos faz refletir sobre o “dever de memória”, pois

Assim como ela opera com o holocausto, podemos operar com outras experiências traumáticas, dolorosas e sensíveis – é o caso, por exemplo, da Ditadura Militar. Elas nos impõem, inevitavelmente, um dever de memória. Afinal, o desconhecimento e a indiferença de muitos jovens em relação ao que se passou durante a Ditadura Militar brasileira abre espaço para negacionismos, revisionismos e autoritarismos perigosos para a jovem e frágil democracia contemporânea. E são também possibilidades de se identificar com e lutar por diversas estruturas e práticas autoritárias que permanecem e se reinventam constantemente no presente. (PEREIRA; HERMETO, 2016 p.10).

Ainda segundo Paul Ricoeur, além do “dever de memória”, outra operação fundamental com relação à memória é o “trabalho da memória”, de crítica histórica, de esquecimento e luto, ao mesmo tempo, que pode ser uma forma de evitar os excessos do direito de memória. Em outras palavras, com o “trabalho de memória”, temos o dever de não esquecer, mas de dizer o passado, de um modo pacífico, sem cólera, por muito doloroso que seja, isto é, não basta reconhecer e testemunhar o passado, é preciso incluir a contribuição da crítica historiográfica.

A partir desses conceitos, podemos pensar o ensino da História, sobretudo o ensino da Ditadura civil-militar no Brasil, relacionado à construção das memórias individual, coletiva e pública, o que nos remete à empatia histórica, vista como uma habilidade de perceber e compreender como as escolhas individuais das pessoas do passado (e do presente também) estão intimamente ligadas às possibilidades daquela

época, não cabendo a nós julgá-los com as possibilidades e conhecimentos do presente (LEE, 2001).

Dessa forma, pensando nas insígnias como “nunca mais” ou “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”, como trabalhar com a história da Ditadura Civil-Militar afastando-se de um caráter exemplar da História?

Talvez, para responder essa questão, devemos voltar a Rüsen (2007) e a sua discussão sobre Cultura Histórica, que é entendida como o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Isto é, ela pode ser um elemento para fazer com que as três dimensões da consciência histórica, através da aprendizagem histórica, funcionem: experiência do passado, a interpretação destes fatos, e a orientação para a vida prática (RÜSEN, 2007).

Para Rüsen (2007), o saber histórico também age culturalmente como coerência retórica, que:

Não se trata mais apenas da qualidade literária dos textos historiográficos. A questão está agora na força interpeladora do discurso, na qual, em última instância, também reside a qualidade literária desses textos. Ele torna viável a aptidão a apresentar as constituições de sentido de maneira que suscitem, nos destinatários, sua própria capacidade de constituir sentido, o que leva à ampliação e ao aprofundamento de sua competência para tanto (RÜSEN, 2007, p. 31).

Ou seja, o texto historiográfico como uma possibilidade de despertar no leitor a capacidade de refletir e atribuir sentido àquele texto. Portanto, não pensar a história como algo pronto e acabado que deveria ser meramente recebida pelos sujeitos, mas uma reconstrução narrativa deles próprios.

História Pública e/no Ensino de História

Outra possibilidade de pensar o ensino da Ditadura Civil-Militar brasileira, sem cair na História Mestra da Vida, é a partir das relações possíveis entre a História Pública e o Ensino de História.

Deve-se salientar que o ensino de história e a história pública se conectam com a consciência histórica, abordada anteriormente. Pois esses conhecimentos que os estudantes trazem consigo, é fruto do aprendizado histórico que se dá a partir de mobilizações da consciência histórica.

Sara Albieri (2011), sobre essa ligação, nos diz que

o recurso à noção de consciência histórica permite fundamentar filosoficamente a passagem da história acadêmica para a história pública. Trata-se de uma visão teórica, que reconhece na condição humana o pressuposto histórico: pensamos e falamos historicamente, e esse é o modo pelo qual nos posicionamos na cultura (ALBIERI, 2011, p. 27).

Dessa forma, a consciência que temos do tempo, elaborando nossas narrativas sobre o passado, presente e futuro, é um reflexo de como identificamos o mundo ao nosso redor e, a partir de uma relação dialógica em sala de aula, podemos pensar em formas de transformar esse mundo, se assim entendermos que é necessário.

História Pública pode ser entendida de várias maneiras. Desde o acesso a documentos censurados, proibidos, particulares, para investigações históricas, passando por um processo contínuo de publicação, atualização e divulgação, ou seja, a educação escolar da disciplina de história. História pública também pode ser entendida como àquela ligada aos “lugares de memória”, tais como museus, monumentos e sítios arqueológicos e a divulgação desse patrimônio para um número maior de pessoas. Há, também, quem entenda a História Pública como associada à divulgação histórica por meio de documentários, literatura, cinema, quadrinhos com fundo histórico (ALBIERI, 2011).

Dentro dessas possibilidades, Marta Rovai (2019) define as duas dimensões que a história pública pode se basear:

Uma delas preocupa-se com a difusão do conhecimento histórico, ampliando a audiência com a divulgação científica em diferentes espaços públicos fora da Academia; a outra surge como um conjunto de procedimentos que pode contribuir com modelos participativos de

construção de saber e de intervenção objetiva em diferentes espaços públicos, incluindo a sala de aula (ROVAI, 2019, p. 90).

Para Rovai (2019), a primeira concepção tem relação com a divulgação do conhecimento histórico para fora da academia. Porém, ela apresenta uma visão pessimista dessa possibilidade. Para ela, “mais do que comunicar, é preciso promover a reflexão sobre os usos do passado no presente” (ROVAI, 2019, p.91). Diferentemente, Albieri (2011) vê nas ciências da natureza um bom exemplo a ser seguido pela história, no que se refere à divulgação e aos divulgadores da história.

A segunda dimensão apresentada pela autora é a que embasa essa reflexão e a possibilidade metodológica trazida neste artigo, voltado aos usos de documentos públicos e sensíveis em sala de aula da educação básica.

Essa dimensão, mais próxima ao ensino de história, impõe ao pesquisador, que também é professor, comprometer-se quanto à elaboração das atividades, das possibilidades de interpretação do público para o qual a atividade foi desenvolvida e sua disponibilização pública.

Tal comprometimento vem ao encontro do que Penna e Silva (2016) nos dizem. Para eles a história pública trata de questões socialmente vivas, como a Ditadura Civil-Militar na atividade que analisarei na sequência. Além disso, afirmam que ela aborda a dimensão do tempo presente, que procura refletir sobre as rupturas e permanências que fazem sentido para nossos alunos e alunas. Muitas vezes, essas discussões estão postas em outros espaços que não a escola e nos exigem, dessa forma, crítica e confronto (PENNA; SILVA, 2016).

Nos últimos anos, as relações entre o Ensino de História e a História Pública vêm ganhando espaço em eventos acadêmicos, simpósios, encontros, mesas de debates (FERREIRA, 2018). Muitos professores da educação básica, ao lerem sobre História Pública, acabam se reconhecendo em muitas daquelas práticas. A escola pode ser pensada como um local privilegiado ao se refletir sobre as relações entre a história pública e o ensino.

Partindo da ideia de professor enquanto alguém que tem um trabalho intelectual (PENNA; FERREIRA, 2018), ou seja, um profissional que atua na reflexão crítica, conceitual e teórica, ao mesmo tempo em que é um agente público, podemos estabelecer aproximações sobre o trabalho docente e a história pública.

Tendo por base a ideia de que o ensino em sala de aula não ocorre de maneira unilateral, o que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 2006), entendemos que a educação escolar depende da autonomia e interdependência de todos envolvidos no processo educacional. Dessa forma:

A dinâmica da aula torna o processo de ensino-aprendizagem um momento rico e plural. As trocas se fazem entre os saberes: profissional; acadêmico; estudantil (contexto social e familiar); histórico circulante (literatura, filmes, novelas, museus, escola, etc.). Enfim, nessa vivência aparecem os locais de experiência do professor, do aluno, da comunidade escolar e, enfim, da sociedade (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 113).

Assim, o trabalho do professor em sala de aula, sendo uma atividade intelectual, vai além do abstrato, da articulação de ideias e conceitos, mas passa a agir com e sobre os grupos sociais, sendo essa uma das balizas da história pública.

Podemos dizer, então, que

durante a aula de História, a dinâmica desenvolvida a partir das experiências de trocas de saberes, da circulação do conhecimento, da preocupação com a divulgação e da criticidade do saber histórico, são aspectos relevantes para a história pública (PENNA; FERREIRA, 2018, p.113-114).

Pois, em aula, as reflexões dos estudantes sobre seus papéis nos processos históricos além da capacidade de transformação social que eles têm são destacadas assim como o conhecimento histórico escolar que é construído na relação de ensino e aprendizagem.

Durante esse processo, o professor realiza operações que acabam gerando ações de divulgação, difusão e circulação de conhecimento histórico.

Mas esse processo não está concentrado exclusivamente no professor. Pelo contrário, os estudantes contribuem com seus saberes, que, por sua vez, estão em diálogo com conhecimentos históricos extraescolares apreendidos em suas trajetórias sociais (FERREIRA, 2018, p. 34).

Assim, o ensino de história, a história pública e a didática da história se entrelaçam e atuam de forma conjunta, possibilitando um aprendizado em história mais significativo e um trabalho de divulgação e formação do conhecimento histórico mais eficaz aos estudantes e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O desafio da sala de aula: Empatia histórica para aprender sobre Ditadura Civil-Militar

Depois desse panorama geral, podemos pensar em práticas de ensino e aprendizagem que possibilitem aos estudantes da educação básica a construção de um conhecimento significativo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, a partir de documentos levantados e publicados pela Comissão Nacional da Verdade.

Para tanto, é necessário entender o conceito de empatia histórica, pensado enquanto referencial teórico e metodológico para a sequência didática a ser examinada na próxima parte do texto.

O conceito de empatia histórica é um dos conceitos que dão consistência ao conhecimento histórico. A empatia histórica pode ser entendida como “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2002, p.20). Assim, a empatia se dá pela compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal.

Esse conceito está ligado ao processo de entender como foi possível que o agente histórico pensasse e sentisse daquela forma e não ter o mesmo sentimento que ele. A empatia histórica funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos

outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (ASHBY & LEE apud PEREIRA, 2003, p.53).

Ainda segundo esses mesmos autores, a empatia histórica pode ser definida como “[...] the ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how any particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances⁴” (apud YILMAZ, 2007, p.332).

Essa definição, juntamente com as anteriores, demonstra a preocupação desses pesquisadores na aprendizagem histórica enquanto um processo no qual os estudantes são protagonistas. Pensando do ponto de vista de um professor de História, são os estudantes quem constroem seu entendimento do passado, a partir de referencial adequado e práticas que permitam o desenvolvimento da empatia histórica, favorecendo a compreensão da história e a mobilização de conceitos historiográficos.

Isso significa que a empatia histórica enquanto referencial teórico e metodológico, está intimamente ligada com os conceitos de consciência histórica e a história pública, discutidas anteriormente. Uma vez que a empatia histórica pode ser entendida como uma habilidade de compreensão do passado, respeitando os conhecimentos sobre o passado que o estudante tem a partir da consciência histórica. Bem como uma capacidade dos estudantes de refletir sobre esse passado comparando com o presente, sendo protagonista de uma escrita e criação de conhecimento histórico, como defende a história pública.

Lee (2001) não entende a empatia como colocar-se no lugar do outro. Essa é uma confusão comum em torno do conceito. Outro ponto é o de que o passado não pode voltar, pois ele é irrecuperável e, dessa forma, a empatia seria inalcançável. O passado, realmente, não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o passado e descobrir intenções, entender as ações dentro de um contexto que não é o nosso.

⁴ “a capacidade de ver e entender como condicionalmente apropriado, conexões entre intenções, circunstâncias e ações, e de ver como qualquer perspectiva em particular teria realmente afetado ações em circunstâncias específicas” (tradução nossa).

Assim sendo, torna-se fundamental tomar em consideração a empatia histórica em sala de aula, pois uma das formas de manter uma memória coletiva viva é conhecer e reconhecer o passado, entendendo as razões das práticas feitas. Isso tem o potencial de evitar que crimes e violências cometidas no passado sejam naturalizadas ou esquecidas. Reconhecer e compreender historicamente a dor do outro, contemporâneo ou não, deve ser um dos fatores essenciais do ensino de história.

Autores que estudam a empatia histórica do ponto de vista da Didática da História defendem que é necessário (ou, no mínimo, importante) o uso de documentos e fontes, como podemos perceber quando Foster orienta aos professores, para desenvolver práticas escolares em que a empatia histórica apareça como uma categoria importante: “introduce a wide range of primary and secondary sources to students, depending on the cognitive and developmental levels of students⁵” (apud YILMAZ, 2007, p.334).

Dessa forma, empatia histórica também faz parte de um referencial metodológico, pois conta com práticas específicas para o processo de ensino-aprendizagem escolar de História e mobiliza temporalidades diversas.

Para que os estudantes tenham sucesso nas práticas pedagógicas usando a empatia histórica, eles devem acessar fontes históricas autênticas, promover de forma equilibrada a especulação imaginativa com a investigação metódica, contextualizar os pensamentos dos indivíduos do passado, tornar inteligíveis para as mentes contemporâneas as perspectivas das pessoas do passado, reconstruir evidências fundamentadas e entender os eventos do passado nos seus próprios termos, sem julgá-los através de nossos critérios contemporâneos. Ou seja, cabe aos professores promoverem a aproximação do estudante de educação básica com o trabalho historiográfico, a fim de melhorar a aprendizagem histórica, uma vez que para aprender História, não basta acumular dados sobre o passado, assim como ensinar História não é fornecê-los. A aprendizagem histórica se dá na compreensão de como as narrativas

⁵ “introduzir uma ampla variedade de fontes primárias e secundárias para os alunos, dependendo dos níveis cognitivo e de desenvolvimento dos alunos” (tradução nossa)

históricas são construídas e, efetivamente, construir suas próprias interpretações sobre o passado através de métodos e teorias do domínio historiográfico.

Nesse mesmo sentido, Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008) nos sugerem formas de utilizar e como não utilizar fontes nas aulas de história nas escolas. Antes disso, porém, apresentam uma concepção de fonte e de documento que sustentam suas ideias. Para isso, reconhecem as particularidades do conhecimento histórico produzido na Academia e na Escola, não com o objetivo de segregar ou hierarquizar os saberes, mas para, reconhecendo suas especificidades, estabelecer relações possíveis entre esses saberes.

Os autores, ao reconhecerem a contribuição de historiadores como Le Goff e do filósofo Michel Foucault na crítica ao conceito de documento, afirmam que “o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.115).

Assim, o documento não deve ser encarado apenas como verdadeiro ou falso, mas sim como uma construção intencional, uma escolha de representação de uma geração passada que ela mesma quis deixar para a posteridade. Ou seja, os autores afirmam que: “[...] o que os historiadores têm a sua disposição não é o passado, mas apenas uma seleção efetuada no interior de jogos de forças, sempre atualizados pelas gerações que nos precedem e, ainda, pelas circunstâncias do presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.116).

Dessa forma, os vestígios do passado são, na verdade, escolhidos pelos historiadores do presente, seguindo métodos e teorias do presente. Cabe ao professor de história da educação básica, historicizar a produção do conhecimento. E o uso de documentos e fontes pode ajudar muito nesse processo. Além de historicizar a produção do conhecimento histórico e a ‘produção’ da fonte em si, cabe aos professores e professoras trabalharem a noção de representação do discurso histórico.

Os autores ainda afirmam que devemos ensinar aos alunos

[...] a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. [...] Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.127).

Ensinar a desconfiar deveria ser um dos principais objetivos de qualquer planejamento de escolas e professores. Dessa forma, os estudantes terão - em potencial - habilidade de se posicionarem diante qualquer situação social, evitando as respostas fáceis que já são dadas prontas para serem reproduzidas. Compreender como se dá a construção do conhecimento histórico e também conhecer como se dá a construção da história, na qual todos são atores determinantes das mudanças e continuidades, torna-se fundamental no ensino de história e também será objetivo da prática proposta analisada a seguir.

Dessa forma, a partir desse referencial teórico e metodológico, relacionado com a ideia da aula de história como um local em que se faz história pública, podemos refletir sobre uma sequência didática trabalhada com estudantes da educação básica da rede pública sobre a resistência à Ditadura Civil-Militar no Brasil, a partir da construção de biografias.

Estudantes e a CNV : Aprendizagens, lacunas e escrita da História

Analisaremos, a partir de agora, uma sequência didática realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental.⁶ O objetivo geral foi desenvolver compreensão de processo histórico e da escrita historiográfica, reconhecendo o passado a partir de leituras das representações produzidas pelas gerações passadas, as circunstâncias do presente e projetos de futuro.

Se buscou construir um conhecimento histórico escolar a partir da relação dialógica entre professor e estudantes, que tem uma responsabilidade a cumprir na

⁶ Descrição e análise completas disponíveis em NUNES, 2018.

formação da cidadania. E esse conhecimento pode auxiliar na formação de cidadãos politizados, que compreendam e respeitem a diversidade, seja ela contemporânea - o colega que tem uma orientação sexual, identidade de gênero, raça, religião diferente da sua - ou histórica - a forma de pensar/agir/viver em outro tempo histórico que não é o nosso e que, por isso, não pode ser menosprezado ou caricaturizado, sendo essa uma das premissas básicas da empatia histórica.

A atividade que criei para essas turmas consistiu na escrita de biografias de mortos e desaparecidos que lutaram contra a Ditadura Civil-Militar brasileira, a partir de fontes selecionadas a partir de pesquisa feita nos sites das Comissões da Verdade, textos historiográficos e conceitos. Os biografados foram Alceri Maria Gomes da Silva, Ísis Dias de Oliveira, Luiza Augusta Garlippe, David Capistrano da Costa, Flávio de Carvalho Molina e Manoel Raimundo Soares.

Para a realização da atividade, os alunos e alunas, individualmente, responderam um questionário referente à Ditadura Civil-Militar⁷. Posteriormente, divididos em seis grupos, receberam, na primeira aula, conjunto de documentos históricos impressos de cada personagem a ser biografado. A primeira tarefa dos estudantes era fazer uma análise interna dos documentos, preenchendo uma ficha⁸ disponibilizada pelo professor.

No momento seguinte, com as fichas de análise interna dos documentos preenchidas, os grupos iniciaram a leitura crítica dos documentos, buscando comparar com registros historiográficos levados pelo professor, bem como associando a conceitos previamente trabalhados, como o de terrorismo de Estado, por exemplo. Foi

⁷As perguntas do questionário eram as seguintes: Você sabe quando ocorreu a Ditadura Civil-Militar que aconteceu no Brasil?; O que você sabe sobre o período da Ditadura Civil-Militar?; Você se lembra de algum(a) filme/novela/série que retrate o período da Ditadura? Se lembra, poderia citar o nome, ou explicar uma parte do enredo?; Você já ouviu falar sobre "Terrorismo de Estado"? Se já ouviu, o que você sabe?; Você sabe o que é um "Desaparecido político"? Conhece a história de algum?; Você sabe o que é Biografia? Já leu alguma, ou viu algum filme que fosse biográfico? Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia?

⁸Os tópicos presentes na ficha foram os seguintes: O que é o documento?; Quem é o autor?; Quando produziu a fonte? Por quê?; O que a fonte me diz sobre o personagem?; O que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?; O que mais a fonte me diz que ajude a escrever a biografia?; O que a fonte não me diz e como posso saber mais sobre isso?

solicitado aos estudantes que fizessem anotações, pois estas serviriam de base para a escrita das biografias.

No próximo momento, os estudantes realizaram a escrita das narrativas biográficas, partindo das análises e leituras feitas anteriormente. Foi apresentado, antes do início da atividade, modelos de biografias aos alunos para que conhecessem o gênero. Após a entrega do texto, as narrativas foram devolvidas aos estudantes para que pudessem fazer possíveis alterações e correções.

Analisando o processo de escrita das biografias, essa parte do artigo buscará refletir as relações que os estudantes estabeleceram entre si, entre eles e o professor, entre os documentos e os conceitos. Também será feita uma análise sobre as biografias produzidas pelos estudantes. Essa análise será feita, sem hierarquização, a partir de toda a produção dos estudantes, sejam elas o questionário prévio, as observações do professor e as produções dos alunos, permitindo, assim, um olhar amplo sobre como o conhecimento histórico foi produzido e os conceitos mobilizados por não especialistas da história, ou seja, os estudantes.

Como já era esperado, os grupos fizeram as tarefas em tempos diferentes. Seja pelo nível de envolvimento com a atividade, seja pelas faltas de membros dos grupos nas aulas, ou por qualquer outra razão. Tudo isso é compreensível, uma vez que as tarefas foram feitas dentro do andamento regular das aulas, ou seja, não foi feita em forma de oficina, no turno inverso, com um número menor de estudantes, dispostos e interessados em história. Apesar disso, o momento de debates e escrita das biografias das suas personagens foi riquíssimo. Foi possível perceber a capacidade dos estudantes de construir conhecimento histórico.

Alguns alunos perceberam diferentes informações sobre a mesma pessoa em documentos distintos, seja a grafia do nome, como, por exemplo, Manoel Raymundo ou Manoel Raimundo, ou sobre a ocupação da pessoa, se estudante ou professora, no caso de Ísis Dias de Oliveira.

Sobre os diferentes tempos dos desaparecimentos, um aluno questionou sobre o fato de terem muitas notícias explícitas nas capas de jornais sobre a morte de Manoel Raimundo Soares. Ele questionou se todas aquelas notícias foram feitas porque quem

morreu foi um sargento ou porque foi um caso “famoso”. Outro aluno do grupo perguntou se não tinha censura. Perguntei a eles a data da morte desse sargento. Na ata da CPI aberta pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul eles encontraram a data de agosto de 1966.

Pedi então para que lessem novamente o material disponibilizado para eles na aula anterior (um resumo temático sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil) e procurassem sobre o AI-5, de 13 de dezembro de 1968, no qual a censura é oficializada e estruturada. Assim, os estudantes foram convidados a circular pelos outros grupos perguntando se havia alguma capa de jornal que narrasse algum outro desaparecimento. Como os outros crimes aconteceram após o AI-5, eles não encontraram esse material.

Os alunos que pesquisaram sobre Flávio de Carvalho Molina ficaram bastante confusos com a documentação a ser analisada, pois havia documentos com outro nome – Álvaro Lopes Peralta – e, num primeiro momento, eles pensaram se tratar de outra pessoa. Depois, lendo outros documentos, eles se deram conta que era um nome falso para Flávio escapar da vigilância do regime ditatorial brasileiro.

Um debate muito interessante ocorreu com o grupo responsável por biografar Isis Dias de Oliveira. Em certo momento, ao analisarem os documentos e a biografia dessa personagem, os estudantes perceberam que em alguns documentos ela era tratada como foragida e em outros como desaparecida. Conversando com o grupo, questionei-os sobre os significados de cada expressão. Uma aluna do grupo disse que a expressão desaparecida colocava Isis como uma vítima do governo, que teria sumido com ela, enquanto que defini-la como foragida dava a entender que ela era culpada de algo, pois estaria fugindo da justiça. Concordando com a ótima resposta do aluno, questionei ao grupo, a partir dos documentos que leram e analisaram, quem estava usando aquelas expressões, para entender a escolha das palavras. A resposta deles foi de que a expressão foragida estava em documentos produzido pelos militares, que não queriam se comprometer com o corpo dela, enquanto que quem usava desaparecida era a mãe de Isis, numa carta, pois via sua filha como uma vítima. A conclusão do grupo

foi de que ela poderia estar foragida, mas quando foi presa, pelo fato de nunca encontrarem seu corpo, ela passou a ser desaparecida.

Outro questionamento interessante apareceu no grupo que pesquisou David Capistrano, e que diz respeito à condição do biografado no seu desaparecimento. Alguns membros do grupo defendiam a ideia de que ele foi preso pelos militares. Outros acreditavam que ele foi sequestrado. Questionei o grupo sobre qual procedimento legal deveria acontecer após uma prisão. Responderam-me que deveriam levar pra delegacia, e decidir se fica preso ou aguarda o julgamento em liberdade. Então perguntei sobre a dinâmica de um sequestro. Disseram-me que quem pratica é bandido e geralmente tentam trocar/devolver a pessoa em troca de algo. Dessa forma, questionei sobre o que aconteceu com David Capistrano, se ele ficou preso aguardando julgamento ou se entraram em contato com a família para negociar alguma troca. Os estudantes falaram que nenhuma das duas coisas aconteceu. Decidiram, então, que o personagem teria sido preso, mas como não houve o andamento legal, tornou-se um sequestro, e como o sequestro não teve um desfecho, o caso virou um desaparecimento. Pedi, então para que escrevessem essas reflexões no texto final do grupo.

Importante salientar o questionamento de um grupo, que perguntou-me se poderiam colocar suas opiniões no texto biográfico. Respondi que deveriam escrever e se posicionar, apenas os corrigi que aquilo não era uma opinião, mas era um conhecimento histórico produzido por eles, a partir de análise de fontes, cruzamento com outro texto historiográfico e uso de conceitos. Com essa informação, eles ficaram motivados, pois estariam “escrevendo história de verdade”, como nos livros.

Mesmo assim, muitos dos debates e reflexões que foram levantados durante o processo de análise dos documentos não apareceram no texto final entregue pelos estudantes. Porém, pude perceber, a partir da leitura das fichas de análise interna dos documentos bem como da observação dos debates nos grupos, que houve momentos de construção do conhecimento histórico sobre a Ditadura Civil-Militar.

Por exemplo, ao analisar as fichas de análise interna dos documentos do grupo responsável por David Capistrano da Costa, pode-se perceber que os alunos, ao lerem o

relatório sobre o desaparecimento de seu personagem, conseguiram conectar o documento com os conceitos trabalhados, uma vez que preencheram a ficha, na questão sobre “o que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?”, respondendo que “*era um regime que perseguia opositores*”⁹ e que David “*sofria perseguições políticas*”. Assim como ao analisarem uma ficha de informações do CENIMAR, no qual responderam à mesma questão afirmando que “*todos eram monitorados e investigados durante a ditadura*”.

Por sua vez, o grupo responsável por biografar Isis Dias de Oliveira, apresentou reflexões em seu texto final, diferente de outros grupos. A discussão sobre ser foragida ou desaparecida foi mencionada no texto, mostrando a capacidade dos estudantes diferenciarem pontos de vista contraditórios do passado, interpretando e criando um ponto de vista do presente sobre esse fato do passado.

Além dessa discussão, os estudantes trouxeram informações de que o Exército já havia reconhecido o corpo de Ísis, além de terem encontrado sua ficha numa pasta de “falecidos”. Dessa forma, os estudantes escreveram suas “*opiniões*” sobre o que teria acontecido com Ísis. Na realidade, conforme explicado para os estudantes, não se trata de opinião, mas de conhecimento histórico produzido por eles, já que analisaram fontes primárias, cruzaram com outros registros historiográficos, pensaram em conceitos a serem usados de acordo com o período e escreveram suas conclusões.

Benito Schmidt (2000) afirma que, mesmo em biografias historiográficas, existe espaço para a ficção nas narrativas. Para ele, o historiador/biógrafo deve anunciar ao leitor que está escrevendo uma possibilidade, diferentemente do cineasta ou jornalista. Assim, as expressões “talvez”, “pode-se presumir”, “provavelmente” devem sinalizar ao leitor que aquele é um momento de invenção do pesquisador (SCHIMIDT, 2000).

De acordo com isso, os estudantes, para apresentar suas interpretações sobre a morte de Ísis, deixaram explícito ao anunciarem: “*Achamos também que*”, por exemplo, no último parágrafo do texto, em que eles escreveram:

⁹ Todas as citações em itálico serão citações diretas dos estudantes. Possíveis faltas ortográficas foram corrigidas.

Achamos também que o assassinato de Ísis pode ter ligação com a morte de mais 11 presos políticos que tinham sido dados como desaparecidos. A razão para acharmos isso é que o marido dela têm ligação com a política, trabalhando como secretário político. Essas mortes podem ter sido um caso de terrorismo de Estado, porque o governo usava a violência contra quem se opunha a ele.

Nesse parágrafo, os alunos cruzam informações de fontes com registros historiográficos, além de interpretarem tudo isso, fazendo relações com um conceito, apresentando um nível de complexidade bastante alto, em relação aos demais. O conceito foi utilizado de forma contextualizada e coerente ao assunto abordado no texto, e não de forma solta, como em outras biografias escritas pela turma.

O grupo responsável por Flávio Carvalho Molina escreveu a biografia buscando não apenas apresentar os fatos de sua vida, mas relaciona-los entre si, gerando explicações de causalidade e consequências. Podemos perceber isso nas passagens em que escrevem: *“Flávio, em 1969, deixou a casa de seus pais para não transferir a repressão que sofria para sua família”, “Flávio começou a usar identidades falsas para fugir da Ditadura e não ser preso”, usava nomes falsos, “tudo para dificultar a busca dele”, “Flávio de Carvalho Molina participava de grupos anti-ditadura e por esse motivo foi perseguido e morto pelo governo militar”, “A secretaria [de segurança] sabia que Álvaro era Flávio [...]. Eles enterraram com o nome falso pra família não achar”.*

Já o grupo responsável por Alceri Maria Gomes da Silva levantou um ponto interessante ao evidenciar a inconsistência dos documentos, problematizando que os documentos não trazem a verdade absoluta. Para isso, elas escreveram que *“na certidão de nascimento ela é branca, mas na verdade [a partir de fotografias] ela é negra”.* Durante a realização da atividade, as estudantes questionaram se o preenchimento dessa forma no documento não poderia ser uma resposta padrão, ou seja, a cor branca tratada como a resposta pronta. Ou seja, reflexões partindo do cotidiano em que elas estão inseridas auxiliaram as alunas a fazerem uma crítica documental correta, demonstrando a proximidade da história pública com o ensino de história.

No texto final, não houve uma explicação ou análise ao escreverem sobre esse aspecto. Porém, essa informação sobre ela ser negra apesar do que diz nos documentos

está no mesmo parágrafo em que é conceituado o terrorismo de Estado, isto é, pode ser um vestígio de que elas pensem como um ato de violência do Estado o não reconhecimento da negritude de Isis.

Podemos perceber, dessa forma, que a aprendizagem histórica sobre a Ditadura Civil-Militar aconteceu durante o processo da atividade analisada. Os estudantes criaram conhecimento histórico, embora, nem sempre esse conhecimento aparecesse na atividade final entregue ao professor. De todo modo, realizar uma atividade coerente teórica e metodologicamente permite aos alunos essa possibilidade de, sendo protagonistas na tarefa, demonstrarem sua capacidade de pensar historicamente. E, ao produzirem conhecimento histórico fora da academia, não sendo profissionais da história, torna a história pública uma possibilidade para uma sala de aula que pretende ter nos estudantes o protagonista do processo de reflexão e escrita sobre o passado.

Considerações Finais

Pensar em uma aula de história que busque refletir sobre os mortos e desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira a partir de documentos produzidos e tornados públicos pela Comissão Nacional da Verdade, com um entrecruzamento entre ensino de história e história pública, foi um desafio para um número reduzido de páginas. Porém, essas considerações finais serão um momento de reafirmar elementos trazidos ao longo do artigo.

Numa aula de história devemos, enquanto professores, ter em mente que os estudantes já trazem conhecimentos históricos antes de entrarem na aula de história ou até mesmo na escola. Isso se explica pelo fato da consciência histórica estar ligada ao fato de como operamos mentalmente interpretando nossa experiência no tempo, compreendendo o presente e projetando um futuro, desde as coisas mais corriqueiras do dia a dia, até questões mais complexas. Respeitar e valorizar esse conhecimento sobre o passado, usando-o a favor da construção de conhecimentos históricos significativos e embasados deve ser um dos principais objetivos das aulas de história.

Essa construção do conhecimento histórico é potencializada pela empatia histórica, onde entendemos que a aprendizagem em história é mais significativa

quando os alunos conseguem pensar o passado a partir das possibilidades e saberes que as pessoas do passado tinham, sem julgá-las pelos saberes que temos no presente sobre esse passado, tudo isso através da interação do estudante com documentos da época estudada.

A sequência didática feita, a partir de um referencial teórico e metodológico apresentado anteriormente, nos permite concluir que usando fontes documentais, com cuidados na seleção e procedimentos metodológicos adequados de análise interna e externa, sobretudo os documentos levantados pela Comissão Nacional da Verdade, os estudantes poderão participar de um processo coletivo de elaboração e ressignificação do passado.

Também podemos salientar a importância do uso de fontes históricas para uma melhor aprendizagem da história, sendo os documentos produzidos e publicados pela Comissão Nacional da Verdade uma ótima ferramenta para esse fim. Pois, devemos, na medida do possível, apresentar fontes aos alunos, dependendo dos níveis cognitivos e de desenvolvimento dos alunos para que eles desenvolvam a empatia histórica.

O uso das fontes também vem sendo defendida por historiadores que se propõe a escrever biografias, não mais a considerando como um gênero paralelo à historiografia, mas que faz parte dela. Além disso, cabe ressaltar que a relação entre empatia histórica e a escrita biográfica pelos estudantes é uma forma de explorar o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Além disso, esse artigo procurou apresentar possibilidades de aulas para a educação básica em que se leve em consideração as vivências que saem pelos poros da sociedade e pelos diferentes meios de comunicação. Pensar o ensino de história numa perspectiva de fronteira, partindo de conceitos históricos e conhecimentos construídos em rede, por vários atores, em múltiplos espaços, é pensar o ensino de história numa abordagem da história pública.

Portanto, pensar em uma aula de história sobre a Ditadura Civil-Militar na qual se permita a construção de um conhecimento sensível e significativo sobre esse passado, é pensar em uma aula que a empatia histórica seja o referencial teórico e

metodológico, a qual faz referência a capacidade de refletir sobre o passado a partir de pessoas e documentos do passado. Levar em conta, a partir da consciência histórica, os conhecimentos que os alunos trazem sobre o passado, sua visão de presente e seus projetos e expectativas de futuro e possibilitar aos alunos um momento de escrita e criação de conhecimento histórico enquanto protagonistas, mesmo não sendo especialistas ou profissionais da história (embora com a mediação de um), como a história pública defende, é trabalhar para a divulgação de narrativas criadas a partir de saberes criticamente embasados sobre um passado cuja história está em disputa.

Referências

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

BRASIL. Centro Internacional para a Justiça de Transição. Comissão de Anistia do Ministério da Justiça (Ed.). O que são comissões da verdade. **Comissões da Verdade: estudos temáticos**, Brasília, n. 2, 2011

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs). **Que história pública queremos? What public history do we want?**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2002.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

NUNES, Fernando de Lima. **Para não esquecer**: ensino de história e empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/185949>> acessado em 06/04/2020.

PACIEVITCH, Caroline. **Responsabilidade pelo mundo**: utopias de professores de história. Curitiba: Appris, 2014.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Professores de História e sua relação com a política: uma abordagem comparativa na América do Sul In: **OPIS**; v. 15, n. 2 (2015): Dossiê: Relações de gênero, História, Educação e Epistemologias feministas: O Centro-Oeste em debate jul/dez. 2015

PADRÓS, Enrique. Terrorismo de Estado: reflexões a partir das experiências das DSN. in: GALLO, c. a, RUBERT, S. (orgs) **Entre a memória e o esquecimento**. Porto Alegre, Deriva, 2014.

PENNA, Fernando de A.; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (orgs). **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

PENNA, Fernando de A.; SILVA, Renata Conceição A. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 195-205.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes** – dar sentido à escravatura romana. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, Mateus; HERMETO, M. Justa memória, dívida ética e passados-presentes dolorosos: questões a partir da análise de interpretações sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985) em livros didáticos de história. In: MAIA, Tatyana de Amaral; ALVES, Luís Alberto Marques; HERMETO, Miriam; RIBEIRO, Cláudia Sofia Pinto. (Org.).

(Re)construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história. 1a.ed.Porto Alegre/BR; Porto/PT: EDIPUCRS-CITCEM, 2016, p. 150-168.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. **Anos 90**. Porto Alegre, v.15, n.28, dez 2008, p.113-128.

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

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. In: **Revista História Hoje**. 8. 89-110, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes da meta-história. História da Historiografia, número 02, março, 2009.

SCHMIDT, Benito Bisso. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In SCHMIDT, Benito Bisso (org). **O biográfico:** perspectivas interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

WANDERLEY, Sônia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil:** sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 207-217.

YILMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. **The History Teacher**, Long Beach, CA, v.40, n.3, maio 2007, p.331-337. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/215643395>> acessado em 07/04/2020.

Enviado em: 07.05.2020

Aceito em: 30.06.2020