



REDE
TEMPO
BRASIL



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

Estudo da Ditadura Militar no Novo Ensino Médio: uma janela real para o tempo presente

Fernando de Souza Cruz¹

Resumo: O Ensino de História passou por uma nova (des)estruturação na BNCCEM. Todavia, tal organização deixou espaços para trabalhar conceitos e conhecimentos específicos a essa ciência. Com base na História do Tempo Presente, este artigo propõe o estudo da Ditadura Militar através dos testemunhos de vítimas e agentes do estado recolhidos pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), relacionando Memória e Testemunho à Ciência História. Objetiva-se, com isso a popularização dos trabalhos da CNV na educação básica e o combate ao presentismo.

Palavras-chave: Ensino de História; História do Tempo Presente; Ditadura Militar.

Study of the Military Dictatorship in the New High School: a real window to the present time

Abstract: History Teaching underwent a new (de)structuring at BNCCEM. However, this organization left spaces to work on concepts and knowledge specific to this science. Based on the History of the Present Time, this article proposes the study of the Military Dictatorship through the testimonies of victims and state agents collected by the National Truth Commission (CNV), relating Memory and Testimony to Science History. The objective is, with this, the popularization of the works of the CNV in basic education and the fight against presenteeism.

Keywords: Teaching History; History of the Present Time; Military Dictatorship.

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

O aprofundamento conceitual não é uma prática realizada no ato de ensinar história no nível básico da educação brasileira. As Bases Nacionais Comuns Curriculares do Ensino Fundamental (BNCC) e do Ensino Médio (BNCCEM) deixam evidente o foco em alguns conteúdos, algumas competências e algumas habilidades associadas à pesquisa histórica. Contudo, definições conceituais essenciais à essa Ciência não são sequer citadas. Na BNCC essa ausência torna-se evidente se adotarmos como parâmetro de análise os conceitos de segunda ordem^{II} essenciais para o fazer historiográfico. A espiral de habilidades e competências é aprofundada com o passar dos anos, ou seja, elas se repetem perseguindo uma maior complexificação. Essa repetição acompanha uma suposta progressão do conhecimento histórico, com maior ênfase para o período definido como Idade Contemporânea, mantendo a estrutura idealizada nos PCN's conforme analisado por Itamar Freitas, Jane Semeão e Margarida Oliveira^{III}. Na BNCCEM, essa fórmula é extremamente reduzida, esses aspectos relacionados a essa etapa do ensino serão investigados na sequência.

A última etapa da educação básica tem sido alvo de modificações e disputas sobre qual sua função na formação da juventude brasileira. No Brasil, a obrigatoriedade do Ensino Médio foi garantida via Lei 12.796 de 2013, perseguindo sua universalização via ampliação do acesso e garantias de permanência, esta, a mais difícil de ser alcançada. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios Contínua de 2019, o abandono escolar “atinge 28,6% dos adolescentes de 15 a 17 anos. Já entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos”^{IV}. Esses números tem se repetido ao longo dos anos. Mediante estarrecedora taxa de evasão surgem reflexões nos meios acadêmicos sobre qual formato de Ensino melhor se adaptaria à etapa e, por consequência, qual estruturação curricular propícia a ser seguida. Para o Ensino Médio, essas proposições ganharam força ao longo dos anos 2000 e compuseram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio divulgadas em janeiro de 2012. Tais diretrizes orientaram os debates realizados sob condução da Secretaria de Educação Básica entre os anos de 2011 e 2014, quando a necessidade de uma Base Nacional Comum foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024.

No ano de 2014, estimulado pelo PNE, todo território nacional refletia sobre qual Base seria construída. Os trabalhos de formulação da BNCC foram iniciados no ano de 2015, inseridos na conjuntura política do processo de impeachment (golpe parlamentar) da então presidenta Dilma Roussef. Alguns meses após o golpe de estado, a posse do então vice-presidente Michel Temer e a troca de governo, aprovou-se à toque de caixa a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental em 2016. Porém, tal outorga não respeitou os debates realizados anteriormente. No ano seguinte, foi promulgada, via medida provisória, a Lei Nº 13.415, estabelecadora do Novo Ensino Médio. As legalizações não significaram consenso, todas as versões – aprovadas ou não – foram alvos de críticas e manifestações públicas contrárias tanto aos processos, quanto aos conteúdos finais.

Freitas^V determina, para efeito de análise, três principais versões da BNCCEM. A primeira (ainda sob o mandato de Dilma Roussef) e a segunda versões publicadas em 2016 e a versão final de 2018. Sobre elas, estabelece um quadro comparativo das prescrições destinadas à educação básica. Vale ressaltar que a quantidade de versões aprovadas e revogadas em um intervalo de 2 anos é um claro indicativo da volatilidade dos documentos propostos, os quais seguiam a “maré social”: recuava quando havia alguma pressão popular ou de membros do Conselho Nacional de Educação e avançava nos momentos de pouca vigilância. Discorreremos sobre a última versão que traz a Base para o nível médio seguindo os preceitos da Lei Nº 13.415.

A última versão da BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, também foi alvo de críticas e contestações. Direcionada ao público de reconhecida atuação política, estudantes

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

foram às ruas protestar sobre as definições estabelecidas sem diálogo. As problematizações também partiram de entidades corporativas, Freitas reúne essas críticas:

Sobre a BNCC/EM, as mesmas entidades a consideraram “autoritária” na elaboração, eurocêntrica, etnocêntrica, “reducionista” e patronizada, um atentado à diversidade cultural, e indutora da privatização da educação pública. (Costa; Silva, 2019, P.16-18). Ela retira a autonomia dos professores, no que diz respeito ao alinhamento de currículos sobre a rubrica “nacional” (propensa ao autoritarismo e ao populismo) e a “expropriação da autonomia intelectual” docente (Silva, 2020, p.155-157). Ela apresenta problemas e desafios para as redes, desafios de gestão de pessoal (nova distribuição da carga horária docente), de planejamento administrativo (matrícula e enturmação em virtude dos novos itinerários formativos), de infraestrutura (novos espaços) e de produção do material didático. (Ferreira et. al, 2020, p.218).^{VI}

Pegemos a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCCEM norteia a sua aplicação propondo que

(...)os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de **identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão** de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses e argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas.^{VII}

A conceituação dos saberes ocupa papel central na proposta curricular, sem, no entanto, apresentar a historicidade dos conceitos apresentados. O que implica uma limitação, pode ser entendido como uma abertura, visto que os currículos estaduais e municipais possuem autonomia na produção de suas diretrizes a partir das Bases nacionais. Tal característica se repete no que tange a configuração local das Disciplinas presentes nesses currículos. Sobre esse ponto, Freitas é categórico

A partir deste ano os currículos do Ensino Médio de todas as redes serão modificados. E eles terão a cara dos elaboradores. Isso significa, paradoxalmente, AUTONOMIA total e irrestrita dos Estados, dentro das 1800 horas que lhes cabem ocupar (1800 horas serão ocupadas com a BNCC).^{VIII}

Frente a essa autonomia, convém refletir e apresentar possibilidades para o Ensino de História no Novo Ensino Médio, principalmente a história do tempo presente. Essa reflexão é cabível tanto para os casos que manterão a disciplina História no currículo do ensino médio, quanto os que integraram os conhecimentos específicos à disciplina em outras organizações curriculares.

O Tempo enquanto conceito ocupa um lugar central na BNCCEM e, nessa, é relacionado diretamente ao conhecimento construído pela Ciência História. Apesar da

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

centralidade, ele é pouco desenvolvido, deixando mais uma vez portas abertas para o trabalho com o conceito em si, ou com temporalidades específicas. Adotando o Ensino de História como peça fundamental para o reconhecimento, ação e transformação da vida prática, tem-se no estudo da história do tempo presente as condições ideais, pois ela “é fundamental para a ‘constituição do sentido da experiência do tempo’, para a orientação da vida prática. Entre os que se dedicam a investigá-lo, parece ser consenso que refletir sobre o vivido contribui para combater os efeitos do presentismo^{IX}.”^X

Segundo Cécile Gonçalves

A história do tempo presente deve ser entendida aqui como o estudo de um período ‘contemporâneo’ no sentido etimológico, como pertencente ao mesmo tempo daquele que o narrou, mas também como uma história não linear, que tenta capturar em um mesmo movimento os diferentes legados do passado em ação ao mesmo tempo.^{XI}

A autora lista ainda três fases que marcam a sedimentação da História do Tempo Presente. A primeira é a abertura do que se convencionou chamar Idade Contemporânea nos estudos históricos, principalmente após a ocorrência da Segunda Guerra mundial (IDEM). A segunda é caracterizada pela possibilidade de utilização de fontes orais. Apesar de não ser uma novidade na escrita da História, quem pesquisa o tempo presente se especializou no trabalho com testemunhos, e, por essa condição única, pode ser confrontado pelas suas próprias fontes. A autora afirma ainda que é justamente esse trabalho com as testemunhas que carece de uma metodologia mais apurada e apresenta maior risco (IDEM). A terceira fase diz respeito à inovação da relação objeto/passado x quem pesquisa/presente, em suas palavras

Trabalhar em processos inacabados deve permitir ao historiador renunciar a racionalizações a posteriori que conduzem, por meio de uma cadeia causal baseada na sucessão cronológica, a um endurecimento da história e abrem as portas para o determinismo.^{XII}

Desta maneira, a investigação de acontecimentos de partes do passado ainda agenciadores do presente no Ensino de História, apresenta-se como oportunidade ideal para a análise e cruzamento das mais variadas evidências do passado a partir do método histórico – independentemente de qual for escolhido – e para a historicização do vivido nas mais diversas realidades brasileiras. Neste contexto, propõe-se como uma possibilidade o estudo da Ditadura Militar baseado nos testemunhos recolhidos pela Comissão Nacional da Verdade. Essa proposta exige a definição de dois conceitos pouquíssimos trabalhados no ensino de história: memória e testemunho.

Partindo do princípio de que a memória é a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações, buscaremos associá-la às humanidades. Para Elizabeth Jelin “memória é o sentido que damos ao passado, então o sentido que vamos dar depende da situação atual. O que vamos resgatar do passado, o que vamos silenciar, faz parte da vida e da história”^{XIII}. Para a autora, a memória está diretamente relacionada ao passado (do que se lembra), ao presente (quando se lembra) e às expectativas de futuro (porque se lembra). Já Jeanne Marie Gagnebin, em entrevista dada à TV UNIVESP, define a memória como “uma faculdade paradoxal, porque ao mesmo tempo ela é ligada a uma atividade, digamos assim, que você escolhe fazer, você quer se lembrar de algo por exemplo, e também algo que não é ativo, mas que é quase um afeto, as imagens vêm e me afetam”^{XIV}. Desta forma, podemos afirmar que a memória é uma representação do passado ligada ao presente, portanto sua compreensão deve

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

levar em consideração o passado relatado bem como o contexto no qual se deu esse relato, conforme desenvolve Gagnebin em sua entrevista.

Paul Ricouer explicita que qualquer fenomenologia sobre a memória é necessariamente fragmentada, o que não significa dispersa, uma vez que todos os fragmentos possuem em comum “a relação com o tempo”^{XV}. Para o autor o primeiro aspecto está conectado ao fato de a memória estar relacionada diretamente às lembranças,

lembramo-nos de alguma coisa. Nesse sentido, seria preciso distinguir, na linguagem, a memória como visada e a lembrança como coisa visada. Dizemos memórias e lembranças. (...) na memória-lembrança, o passado é distinto do presente, fica facultado à reflexão distinguir, no seio do ato de memória, a questão do “o quê” da do “como?” e da do “quem?”^{XVI}

Daí o caráter múltiplo e variável das lembranças. “A memória está no singular, como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural”.^{XVII} É justamente essa profusão de coisas do passado lembrado, que para Ricouer exige que a memória seja exercitada, levando em conta que “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, fazer alguma coisa. O verbo “lembrar-se” faz par com o substantivo “lembrança”. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é “exercitada”^{XVIII}. Durante esse exercício de resgate destaca-se sua característica fundante: “a memória é seletiva”^{XIX}. Essa seleção opera no campo do consciente e do inconsciente, aspecto comum aos exercícios realizados nas aulas de História. Ao recorrermos às memórias^{XX} de acontecimentos públicos como estratégia de mobilização, as lembranças oralizadas por discentes trazem elementos que extrapolam ao solicitado.

Para seguirmos, é necessário realizar uma distinção entre diferentes níveis de memória, ou dos usos feitos das memórias. Toda manifestação da memória é individual, dado o fato de a narração das lembranças sempre partir de indivíduos. Para Fernando Catroga, ela pode ser limitada a dois aspectos: autobiográfico e histórico, sendo o segundo mais abrangente e compartilhável, e esses aspectos dialogam entre si todo o tempo. Segundo o autor

Na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.) em permanente construção, devido a incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das *re-presentações* (ou *re-presentificações*) do pretérito. Significa isso que a recordação, enquanto presente-passado, é vivência interior na qual a identidade do eu, ou melhor, a ipsidade, unifica os diversos tempos sociais em que comparticipa.^{XXI}

Essa formação espectral da memória e seu caráter individual são levadas para o campo social no momento em que são decodificadas enquanto narração (ato público por definição), uma vez que a língua é em si um aspecto comum ao eu e aos outros.

Ao falarmos de memória e ensino de História, tão comum quanto as lembranças contadas no estabelecimento do diálogo docente-discente é o esquecimento, parte constitutiva da memória, vale a longa e didática citação de Tzvetan Todorov

A memória não se opõe ao esquecimento. Os dois termos opostos são supressão e conservação; a memória é necessariamente uma interação entre os dois. A restituição integral do passado é algo impossível porque a memória implica sempre uma seleção: certas características dos acontecimentos vividos são conservadas, outras imediatamente removidas ou, aos poucos, portanto, esquecidas. É por isso que é desconcertante que chamem a capacidade dos computadores de reter a memória da

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

informação: esta operação carece de uma característica constitutiva da memória, o esquecimento. Paradoxalmente, pode-se dizer que, longe de se opor, memória é esquecimento: esquecimento parcial e orientado, esquecimento indispensável.^{XXII}

Assim, a memória é uma capacidade individual enquanto representação, constituída de lembranças (subjetivas e coletivas) e esquecimentos, estimulada por um exercício dialógico que narra o passado no tempo presente, com uma expectativa de futuro, pois somente exercitamos a memória se temos um objetivo colocado como problemática no presente. Convêm, agora, compreender a especificidade dos testemunhos dentro da memória.

A utilização do testemunho enquanto categoria histórica deu-se no contexto principal do pós-Segunda Guerra Mundial, relacionada diretamente aos processos de justiça implementados contra agentes do Holocausto realizado pelos nazistas e nas execuções em massa realizadas pela URSS. Os relatos dos sobreviventes dos campos de extermínio deram ao testemunho uma outra categoria e importância. Segundo Beatriz Sarlo foram responsáveis diretos por uma “guinada subjetiva”^{XXIII}, através dos testemunhos coloca-se a possibilidade de compreender o passado partindo de sua lógica, para ela

A ideia de entender o passado a partir de sua lógica (uma utopia que moveu a história) emaranha-se com a certeza de que isso, em primeiro lugar, é absolutamente possível, o que ameniza a complexidade do que deseja reconstituir; e, em segundo lugar, de que isso se alcança quando nos colocamos na perspectiva de um sujeito e reconhecemos que sua subjetividade tem um lugar, apresentado com recursos que, em muitos casos, vêm daquilo que desde meados do século XIX, a literatura experimentou como primeira pessoa do relato e discurso indireto livre: modos de subjetivação do narrado.^{XXIV}

Paul Ricouer apresenta cinco características de um testemunho. A primeira diz respeito à relação entre a realidade dos fatos daquilo que foi narrado e a “confiabilidade presumida”^{XXV}; a segunda se refere à autodesignação estruturada na “primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui”^{XXVI}; a terceira diz respeito à estrutura de diálogo do testemunho, na qual a testemunha pede que acreditem nela, tendo a resposta como autenticação desse relato; a quarta aparece em face de uma possível suspeição do testemunho, frente ao que se recorre ao confronto entre vários testemunhos e testemunhas; a quinta ancora-se no campo moral, no qual pode-se acreditar na confiabilidade do testemunho, fator assimilável através da possibilidade de repetição e manutenção dele no tempo.

Há uma especificidade nos testemunhos relacionados aos episódios de maior violência da humanidade, como o Holocausto, os inúmeros genocídios contra povos originários no mundo todo, a escravização de povos africanos e povos indígenas por europeus ou ainda as ditaduras militares latino americanas: todos esses episódios de extrema violência produzem traumas indescritíveis nas vítimas. Convêm ressaltar a formulação de Beatriz Sarlo a respeito dos horrores vividos pelos sobreviventes do holocausto e a narração do inenarrável, a qual exige moralmente uma escuta que acredite no relatado como uma forma de respeito ao terror vivido pela vítima. Nesse contexto, Todorov recorre a uma estratégia da psicanálise para lidar com as memórias traumáticas

A psicanálise dá um lugar central à memória. A neurose se baseia em um distúrbio de memória particular, que é a evocação traumática: o sujeito separou de sua memória viva, de sua consciência, certos fatos ou eventos de sua primeira infância que por algum motivo são intoleráveis. Seu aprimoramento, por meio da psicanálise, passa por trazer memórias traumáticas para a atualidade. Enquanto as memórias forem

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

reprimidas, elas continuarão ativas, impedindo você de viver, mas se forem recuperadas com paciência, podem ocupar um lugar melhor. Ao se tornar parte da memória ativa, o passado deixa de dominar o presente por baixo^{XXVII}.

No mesmo caminho de trabalho com memórias traumáticas, Jelin reafirma a importância da escuta e do diálogo, em um ambiente que propicie a reconstrução paciente dessas memórias pelas vítimas desses eventos, valorizando uma escuta ativa e atenta na qual

A narrativa da vítima começa na ausência, em uma história que ainda não foi comprovada. Embora haja evidências e conhecimento sobre os eventos. A narrativa que está sendo produzida e ouvida é o lugar onde, e consiste, no processo pelo qual algo novo é construído. Se poderia dizer, inclusive, que nesse ato nasce uma nova “verdade”.^{XXVIII}

Como afirma Sarlo, há um compromisso moral em dar credibilidade às vítimas das maiores violências, mais do que isso, é necessário considerar o que foi narrado como uma verdade, resignificando “a verdade” conforme propõe Todorov “o termo verdade pode ser retomado com a condição de lhe dar um novo significado: não mais uma verdade de adequação, de correspondência exata entre o discurso atual e os eventos do passado, mas uma verdade reveladora que permite **capturar a sensação de um evento**”^{XXIX}. Claro está que os testemunhos das vítimas da Ditadura Militar brasileira possibilitam capturar o terror vivido nos anos de chumbo. Tomamos como base a formulação de Paul Ricoeur “o testemunho constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história”^{XXX} para propormos uma relação de alteridade entre história e memória dentro do ensino de história, e sempre que possível, recorrer à utilização de ambas para estudar o passado sob prismas distintos, mas complementares, visto que as duas formas de acessar o passado em seus fundamentos e seus objetivos estão mais próximas do que distantes, pois “as características apresentadas como típicas da memória (*seleção, finalismo, presentismo, verossimilhança, representação*) encontram-se, igualmente, no trabalho historiográfico”^{XXXI}. As semelhanças, no entanto, não performam uma igualdade completa, o próprio Catroga sentencia

Em suma: memória e história (entendida como historiografia) constroem retrospectivas distintas, mas com indesmentíveis cordões umbilicais entre si. A primeira visa, sobretudo, atestar a fidelidade do narrado, enquanto a segunda é movida por uma finalidade veritativa que necessita de comprovação para verificar as suas interpretações.^{XXXII}

Valendo-se do testemunho enquanto memória transformada em arquivo, sua manipulação como evidência para a pesquisa histórica de acontecimentos recentes ganha um *status* central, principalmente, quando esse logra atestar atrocidades negadas pelo Estado, como foi o caso da Ditadura Militar brasileira até o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade.

Com esse fim, é necessário na ação de escrever determinada história e na realização dos trabalhos de memória para tomada de testemunhos de eventos traumáticos agir com responsabilidade tanto ética, quanto cognitiva. Ricoeur, ao tratar da ação historiadora frente a situações limites como o Holocausto, afirma ser necessário superar a frieza e o suposto distanciamento que a ciência erudita propaga, e engajar-se também enquanto uma tarefa de cidadania, pois nesses momentos

Tanto quanto o historiador, é o cidadão que é solicitado pelo acontecimento. Solicitado ao nível de sua participação na memória coletiva, diante da qual o

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA
O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

historiador é chamado a prestar contas. Mas este não o faz sem lançar mão dos recursos críticos que estão na alçada de sua competência de historiador profissional. A tarefa do historiador frente aos acontecimentos “nos limites” não se limita a habitual caça à falsificação que, desde o caso da *Doação de Constantino*, tornou-se a grande especialidade da história erudita. Estende-se à discriminação dos testemunhos em função de sua origem: diferentes são os testemunhos de sobreviventes, diferentes os de executantes, diferentes os de espectadores envolvidos, a títulos e graus diversos, nas atrocidades de massa; cabe então à crítica histórica explicar por que não se pode escrever a história abrangente que anularia a diferença intransponível entre as perspectivas.^{xxxiii}

Sobre as memórias da Ditadura Militar presentes no imaginário brasileiro, é necessário reafirmar a não existência de uma única memória do passado, ao reiterarmos que a memória é uma capacidade individual eivada de memória histórica e fruto da alteridade. Cabe sustentar a existência de diversas memórias sobre um mesmo evento. Essas memórias ora convergem, ora divergem. O crescimento de uma visão negacionista^{xxxiv} de eventos traumáticos é chocante para quem reconhece a História como ciência, no entanto, mostra a perenidade das memórias históricas, pois como afirma Pollack a memória é um valor disputado em “conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”^{xxxv}.

Qual a memória hegemônica sobre os 21 anos governados por militares após o Golpe Civil-Militar de 1964? Existe, atualmente, alguma memória histórica que ocupe esse papel? Diferentemente do consenso historiográfico que afirma a ruptura de 1964 como um Golpe Civil-Militar e os anos de gestão posteriores como uma Ditadura (com alguns debates acerca do período e da conceituação – Militar ou Civil-Militar), não há uma memória hegemônica sobre o período, pelo contrário

Temos visto verdadeiras “batalhas” pela memória, especialmente no caso de eventos traumáticos, diferentes grupos disputam o controle das representações do passado em busca de garantir direitos e reconhecimento social para si no presente, ao passo que tentam negar legitimidade aos seus adversários. (...) Daí ser natural a disputa em torno das representações sobre o regime Militar brasileiro, período fundamental de nossa história recente e com desdobramentos presentes ainda hoje.^{xxxvi}

Dessas batalhas, algumas memórias são mais reproduzidas. Para Napolitano, a “memória hegemônica sobre o regime, em que pese a incorporação de elementos importantes da cultura de esquerda, é fundamentalmente uma memória liberal, que tende a privilegiar a estabilidade institucional e criticar opções radicais e extrainstitucionais.”^{xxxvii}. Nessa radicalidade, igualam-se a violência dispersa da breve oposição à Ditadura via luta armada (um período de no máximo 5 anos) e a violência sistematizada e institucionalizada do Estado brasileiro durante 21 anos contra todas as formas de oposição. Além de igualar, a memória hegemônica descrita por Napolitano atribui à violência estatal um caráter exterior às instituições governamentais e privadas, ignorando toda documentação histórica e testemunhos do período, escamoteando o ponto essencial do tripé repressivo para manutenção do Estado brasileiro ditatorial. O autor segue definindo os aspectos constituintes dessa memória. Vale a longa citação:

Essa memória liberal condenou o regime, mas relativizou o golpe. Condenou politicamente militares da linha dura, mas absolveu os que fizeram a transição negociada. Não por acaso, na memória liberal, Geisel é quase um herói da democracia, enquanto Médici e Costa e Silva são vilões do autoritarismo, por ação ou omissão. Denunciou o radicalismo ativista da guerrilha de esquerda, mas compreendeu o

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

radicalismo dos guerrilheiros. Condenou a censura e imortalizou a cultura e artes de esquerda dentro da lógica abstrata da “luta por liberdade”. E mais do que tudo a memória liberal autoabsolveu os próprios liberais que protagonizaram o liberticídio de 1964 – na imprensa, nas associações de classe, nos partidos políticos –, culpando a incompetência de Goulart e a demagogia de esquerda pelo golpe. **A memória hegemônica foi bem-sucedida em seus objetivos estratégicos. Ou seja, propiciar o aplacamento das diferenças ideológicas e o apagamento dos traumas gerados pela violência política, propiciando a reconstrução de um espaço político conciliatório e moderado, sob a hegemonia liberal.**^{XXXVIII}

Ao concordarmos com Napolitano que essa é uma memória hegemônica sobre a Ditadura Militar, ou seja a memória que até então venceu as batalhas com as memórias dos militares (heróis da revolução), com a esquerda radical (luta pela libertação da opressão, ou pela Ditadura do proletariado), ou com a esquerda democrática (busca pela anistia e abertura através da pressão popular), surge outro questionamento: qual o alcance dessa hegemonia na sociedade brasileira?

A pergunta resulta da vivência em sala de aula, onde as memórias do período – quando existem – são difusas e abarcam somente em partes essa memória. Ouso afirmar que a hegemonia da memória liberal ainda não se fixou no espaço escolar, pelo menos no que diz respeito ao ensino de História, visto a diversidade de memórias (incluídos nessa as lembranças e os esquecimentos) sobre a Ditadura.

A memória hegemônica também apresentou pouca penetração na sociedade. Em 2015, Adriano S. Lopes da Gama Cerqueira e Rodrigo Patto Sá Motta elaboraram uma pesquisa de opinião buscando acessar as memórias da população sobre os 21 anos de Ditadura Militar. A pesquisa foi efetuada nos estados de Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba e no Distrito Federal com população em idade eleitoral (a partir de 16 anos). Em que pese o desenvolvimento da pesquisa e seus pormenores, interessam-nos os resultados obtidos, os quais evidenciam diversos aspectos. Os autores ressaltam “o elevado percentual de pessoas que nada lembram ou nada sabem sobre o crucial momento vivido pela sociedade brasileira entre os anos 1964 e 1984”^{XXXIX}, relacionando esse aspecto à falta de popularidade em eventos relacionados ao tema – favoráveis ou não^{XL}. Questionam o nível de interferência da Ditadura e de sua violência direta sobre a maior parcela da população, dito de outra forma “a violência política praticada pelo regime Militar brasileiro atingiu número limitado de pessoas em proporção ao tamanho da população”^{XLI}.

Todos esses aspectos anteriores passam pela exclusão política e social da maior parte da população brasileira. Não por acaso, quem lembra possui renda mais elevada e maiores índices de escolaridade. Essa não capilaridade das memórias da Ditadura – hegemônica ou não – ancora-se no fato de que “os que apresentam memória e conhecimento sobre o passado político recente são os mesmos que dele tomaram parte. A maioria da sociedade, excluída social e politicamente, não tendo participado dos embates políticos, não tem também do que se lembrar”^{XLII}.

Conclui-se que a despeito de memória hegemônica estar estabelecida em superposição a outras memórias, ela possui alcance restrito a um seleto grupo de alta escolaridade, na grande imprensa e nos meios políticos do país que mantêm o tom conciliatório como sinônimo de democracia. Frente a isso, a Comissão Nacional da Verdade do Brasil deve ter seu trabalho evidenciado na educação básica e seus resultados precisam ser levados para o Ensino Médio, pois, como dito anteriormente, no Novo Ensino Médio, prefere-se o trabalho realizado a partir de conceitos históricos.

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

Ao escutarem os testemunhos da CNV e, posteriormente, historicizá-los, cruzando-os com outras evidências, estudantes estarão emulando em sala de aula o fazer historiográfico relacionado ao tempo presente. Para tal, apresenta-se o percurso realizado na luta pelo direito à memória e por justiça, como essa luta culminou na criação de uma Comissão Nacional da Verdade, quais foram os resultados e quais as possibilidades que ela apresenta para o ensino de história.

O Relatório final da CNV foi capaz de abarcar a sistematização dos dados sobre a ditadura militar acumulados durante anos por grupos de ex-presos e perseguidos políticos e grupos de Familiares de Mortos e Desaparecidos políticos, somando-os à inclusão de novas informações descritas a seguir. Essa conclusão reconhecida pelo Estado brasileiro configura vasto material para realização de múltiplas investigações do passado, bem como dos trabalhos da própria Comissão, seja na divisão e atuação dos grupos de trabalho ou nos textos temáticos localizando a ação da Ditadura contra as minorias presentes no Volume 2.

Tome-se como amostra o reconhecimento do Estado sobre as falsificações de laudos oficiais envolvendo a morte e o desaparecimento de opositores da Ditadura, essa ação “é importante como reparação histórica e serve a famílias e amigos das vítimas que não tomaram conhecimento das reais circunstâncias que levaram seus entes queridos a óbito.”^{XLIII}; vale citar ainda a identificação e mapeamento de lugares de tortura e assassinato por agentes do Estado apresentando-os como lugares de memória^{XLIV}; o reconhecimento em um documento oficial do Estado que as diversas formas de violação dos direitos humanos recorrentes na Ditadura – como a tortura, o sequestro e a negação de um julgamento justo – permanecem ocorrendo em nossa sociedade até os dias atuais. Por fim, a tomada, a transcrição e a disponibilização sistemática de testemunhos de vítimas, familiares de vítimas, testemunhas civis e agentes do Estado, a qual garante o direito à memória e à reparação, configurando uma abertura para a pós-memória^{XLV} e a possibilidade de confrontar a memória hegemônica. Bauer exemplifica a importância dessa ação

O testemunho de Dulce para o plenário lotado da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro emocionou todos; o choro de sua filha, presente na audiência foi registrado pelos jornalistas ali presentes. Vê-la narrando sua experiência difere-se substancialmente de ler as declarações prestadas à Justiça Militar, em que narra o episódio ao qual serviu de cobaia para uma aula de interrogatório e tortura, e que foram reproduzidos pelo projeto Brasil: Nunca Mais, porque, além do sentido documental da enunciação, no vídeo ficaram registradas as emoções em narrar a sua própria história e conferir voz àqueles que não estão mais presentes. Ainda que testemunhos prestados nas audiências da CNV não tenham sido tomados em âmbitos jurídicos, eles possuem uma dimensão cerimonial ou ritual, podendo ser compreendidos de acordo com Marcio Seligmann-Silva, como um componente de uma “cena tribunal”, satisfazendo demandas por justiça histórica e conformando determinado arquivo, na medida em que essas falas se constituem como documentos.^{XLVI}

Concordamos com Rovai ao afirmar que “o professor pode ser o promotor, o mediador desse processo de criação de uma comunidade de ouvintes para a comunidade de narradores públicos, orientando sobre a apropriação dos testemunhos disponíveis no site da Comissão Nacional da Verdade”^{XLVII}, seguindo o estipulado na 16ª recomendação do Relatório Final da CNV Vol. 1 “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação”

O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação,

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural.^{XLVIII}

Sobre os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade em si, corroboramos com as conclusões apresentadas por Batista Neto,

Existem três conclusões que podem ser tiradas do papel para a CNV e seu relatório final. Primeiro, é necessário reconhecer que ela cumpriu sua tarefa institucional, atendendo integralmente os imperativos legais e objetivos definidos. (...) A segunda conclusão diz respeito ao atraso brasileiro em matéria de direitos humanos. (...) Por fim, a instituição da CNV e seu relatório não são um capítulo à parte da transição democrática e da democracia. Os limites da CNV, a força política e o apoio institucional para as reformas defendidas no relatório, a ausência de contribuição de civis com o regime de terrorismo de Estado no seu documento final, entre outras, não são um resultado exclusivo do trabalho da comissão ou de sua composição, mas de um processo mais amplo, que envolve e reflete a própria transição democrática brasileira e suas características: pactuada por cima entre a elites, fundada sob acordos que garantiam cobertura política e jurídica a agentes e sócios da Ditadura.^{XLIX}

Assumindo a Comissão Nacional da Verdade como mais uma ferramenta na luta por direito à memória e justiça no Brasil, resta-nos buscar uma resposta para a segunda questão: como se dá a relação dessas políticas de memórias com o Ensino de História?

Assim como havia batalhas disputando quais memórias da Ditadura prevaleceriam na sociedade pós-abertura, ocorreram disputas referentes sobre qual Ensino de História seria adotado como parâmetro nacional. Após 21 anos ausente do currículo devido à substituição pelos Estudos Sociais, a indefinição sobre o que e como ensinar História tonifica a discussão. Há variedade de sentidos, os quais, quando condensados nos currículos e diretrizes de ensino, podem ser resumidos no termo desencontro. Para Oliveira, “esta é a melhor palavra para definir a política implementada pelo Ministério da Educação após a ditadura militar”^L. Esse desencontro é percebido, segundo a autora, na formulação de parâmetros curriculares extensos e ao mesmo tempo genéricos. A criação das BNCCs, longe de resolver essa equação, diminuiu a presença da ciência História no currículo, principalmente no ensino médio, segundo Freitas

Em setembro de 2016 a Associação Nacional de História lançou um Abaixo-Assinado solicitando a “permanência da História no currículo escolar em todos os níveis” ou protestando contra a exclusão da “obrigatoriedade da disciplina História” no Ensino Médio. A intenção era boa (como a de todos que estão no inferno), mas nascia equivocada porque a “disciplina História” não era “componente curricular obrigatório” no Ensino Médio. Ao menos não na LDBN. Na Lei, apenas “Artes visuais, a dança, a música e o teatro” ou simplesmente “Artes” e, também, Educação Física e a “exibição de filmes de produção nacional” (2014) foram considerados “componentes curriculares” obrigatórios.^{LI}

Freitas mostra-nos que o desencontro apontado por Oliveira referente ao ensino de história permanece. Consideramos essa dissonância indicadora de o porquê temas importantes para a construção da democracia como as memórias da Ditadura Militar, ou mesmo o debate historiográfico que defende a existência de um Golpe Civil-Militar e de uma Ditadura, serem escamoteados em detrimento da manutenção da memória hegemônica liberal e do consenso

CRUZ, F. S.

democrático apaziguador. A inclusão de procedimentos específicos da ciência história voltada ao tempo presente – por exemplo, trabalho com testemunhos – abre possibilidades múltiplas.

Entendemos que as políticas de memória e as disputas em torno delas aconteciam concomitantemente às indefinições e embates sobre o ensino de história, com efeitos distintos para esse (não)cruzamento. Apesar da indefinição e da não obrigatoriedade na LDB da disciplina História, esta esteve presente durante muito tempo nas diretrizes e parâmetros curriculares e goza de respaldo social – ainda que discursivo –, status que poderia ter contribuído no fortalecimento e na difusão das políticas de memória. O inverso não pode ser dito completamente, pois as lutas civis em busca do direito à memória e à verdade histórica ainda permanecem desconhecidas da maioria da população. A escassez de políticas de Estado que façam uma relação direta entre as políticas de memória e as políticas educacionais mantém essa possibilidade fora das pautas educacionais e da memória histórica^{LII}, conforme visto no relatório final da CNV, o qual dedica um parágrafo para tratar da educação em direitos humanos e sua importância social.

Em uma sociedade em que grande parte da população nasceu após o fim da Ditadura Militar, é preciso reafirmar a importância dos testemunhos tomados pela CNV para a efetivação da memória das vítimas da Ditadura, pois

Ainda que se acreditasse que a intensidade dos relatos de horror e de sofrimentos das vítimas fosse suficiente para a perpetuação de uma memória, tem-se evidenciado que o compromisso ético e o interesse político na construção de uma memória sobre a Ditadura para as novas gerações que se afastam cronologicamente cada vez mais dos acontecimentos, são elementos que conferem mais solidez para essa transmissão, tendo demandas por justiça incorporadas em parte do discurso historiográfico sobre a Ditadura.^{LIII}

O estudo do tempo presente através dos testemunhos da Comissão Nacional da Verdade inserido no ensino de História é uma ferramenta capaz de aprofundar a inclusão dessas testemunhas da Ditadura Militar na memória histórica, não as tomando como uma verdade histórica por completo, mas historicizando-as em sala de aula. Tal ação, possibilitará a compreensão do vivido como fruto das múltiplas tramas e conflitos sociais estruturantes da sociedade brasileira.

Notas

^I Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa *Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares* (UFS).

^{II} LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. In: National Research Council. How Students Learn: History in the Classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005.

^{III} FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane; OLIVEIRA, Margarida; 2021.

^{IV} CRELIER, Cristiane, 2020.

^V FREITAS, Itamar, 2020.

^{VI} IBID, p. 3

^{VII} BRASIL, 2018, p. 562, grifos nossos.

^{VIII} FREITAS, 2020, p. 4.

^{IX} Sobre o conceito de presentismo ver GONÇALVES, Cécile, 2011.

^X FREITAS & SEMEÃO & OLIVEIRA, 2013, s. p.

^{XI} GONÇALVES, Cécile, 2011, p. 32, tradução livre.

^{XII} IBIDEM, p. 34.

^{XIII} JELIN, 2018, tradução livre do autor.

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA
O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

-
- XIV NA ÍNTEGRA, 2016.
- XV RICOUER, 2007, p. 41.
- XVI IBIDEM.
- XVII IBIDEM.
- XVIII IBID. p. 71.
- XIX POLLACK, 1992, p. 203.
- XX A pluralidade de indivíduos componentes de uma sala de aula justifica o uso do termo no plural.
- XXI CATROGA, 2015, p. 11.
- XXII TODOROV, 2013, p. 20, tradução livre do autor.
- XXIII SARLO, 2007, p. 18.
- XXIV IBIDEM.
- XXV RICOUER, 2007, p. 172.
- XXVI IBID, p. 173.
- XXVII TODOROV, 2013, p. 22, tradução livre do autor.
- XXVIII JELIN, 2002, p. 84, tradução livre do autor.
- XXIX TODOROV, 2013, p. 26, grifo nosso
- XXX RICOUER, 2007, p. 41
- XXXI CATROGA, 2015, p. 53.
- XXXII IBID. p. 69.
- XXXIII RICOUER, 2007, p. 271
- XXXIV Entendemos o negacionismo histórico enquanto uma recusa sem embasamento do passado escrito através da historiografia, esta, ancorada em metodologias reconhecidas enquanto válidas pela ciência histórica, que se utilizam de vastas e diversas evidências para comprovar o passado narrado. Assim a negação da história passa por uma reescrita da história sem evidências do passado ou com mínimos vestígios que não passam por uma análise metodológica reconhecida pela ciência histórica. Vale ressaltar uma diferença conceitual entre negacionismo e revisionismo, o segundo é prática comum à historiografia, uma vez que o mesmo evento pode ser contado diversas vezes em concordância ou discordância, como vimos a respeito do conceito de Ditadura Militar e Ditadura civil-Militar, logo o revisionismo compromissado com a ciência é salutar para o desenvolvimento da mesma.
- XXXV POLLACK, 1992, p. 205.
- XXXVI CERQUEIRA & PATTO SÁ MOTTA, 2015, p. 158.
- XXXVII NAPOLITANO, 2014, p. 319.
- XXXVIII IBID, grifo nosso.
- XXXIX CERQUEIRA & PATTO SÁ MOTTA, 2015, p. 177.
- XL A guisa de comparação na representatividade das datas, alguns dias após a ação maciça dos clubes de futebol argentinos repudiando o golpe Militar, somente 3 clubes brasileiros se manifestaram publicamente em memória ao golpe civil-Militar de 1964, clamando por democracia. Ver: PIRES, Breiller. Os clubes que se posicionaram no aniversário do golpe Militar. Jornal El País. Online. Publicado em: 01 de abr. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/01/deportes/1554137880_617605.html. Acesso em: 10 de mai. 2021.
- XLI CERQUEIRA & PATTO SÁ MOTTA, 2015, p. 179.
- XLII IBID., p. 178.
- XLIII BATISTA NETO, 2017, p. 74.
- XLIV Ver NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: AUN KHOURY, Yara. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 10, out. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 de mai. 2021.
- XLV Para o conceito de pós-memória ver: BAUER, Caroline Silveira. Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Paco Editorial. São Paulo, 2017.
- XLVI BAUER, 2017, p. 73.
- XLVII ROVAL, 2019, p. 103.
- XLVIII BRASIL, 2014, p. 970.
- XLIX BATISTA NETO, 2017, p. 140.
- L OLIVEIRA, 2011, p. 194.
- LI FREITAS, 2020, s. p.
- LII CATROGA, 2015.
- LIII BAUER, 2017, p. 205.

CRUZ, F. S.

Referências Bibliográficas

BATISTA NETO, Modesto Cornélio. **A democracia no Brasil**: Comissão Nacional da Verdade a construção democrática. Rio de Janeiro: Ed. Gramma, 2017.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de out. 2021.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Brasília**: CNV, 2014. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf. Acesso em: 22 de out. 2021.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2015.

CERQUEIRA, Adriano S. Lopes da Gama e PATTO SÁ MOTTA, Rodrigo. **Memória e esquecimento**: o regime Militar segundo pesquisas de opinião. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). História e memória das ditaduras do século XX, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 157-184.

CRELIER, Cristiane. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. *Online*. Agência IBGE de Notícias. Publicado em: jun. de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 22 de out. 2021.

ELIZABETH JELIN: “Los sentidos que le damos al pasado nunca están resueltos”. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. *Online*. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/DCYTUwZzcUU>. Acesso em: 22 de out. 2021.

FREITAS, Itamar. **Base Nacional Curricular Comum do Ensino de História para um novo Brasil**. In: NORONHA, Claudianny A; SÁ JUNIOR, Lucrécio A. (org.) Por uma formação para a docência. Natal: EDUFRN, 2017. p.37-55. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23540/7/Por%20uma%20forma%20C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20doc%20C3%A7%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 de out. 2021.

_____. **O Ensino Médio na Base Nacional Curricular Comum**. I Colóquio de Educação Básica: O Ensino Médio Integral em Debate. Universidade Estadual da Bahia, 2020. (no prelo) FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane; OLIVEIRA, Margarida. **O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012)**. Cadernos

ESTUDO DA DITADURA MILITAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA JANELA REAL PARA
O TEMPO PRESENTE

CRUZ, F. S.

do Tempo Presente. Edição n. 11. Publicado em: 10 de mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2759>. Acesso em: 22 de out. 2021.

GONÇALVES, Cécile. **Qu'est-ce que l'histoire du temps présent? Tentative de définition.** Revista Estudos do Século XX n° 11. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/36728>. Acesso em: 22 de out. 2021.

JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de la memoria.** Madrid: Siglo XXI, 2002.

NA ÍNTEGRA - Jeanne Marie Gagnebin – Memória. UNIVESP TV. Programa complementar à disciplina Ética e Cidadania do curso de Pedagogia Univesp/Unesp. *Online*. Dur. 62min. 2009. Disponível em: https://youtu.be/b_v0-t2vnWY. Acesso em: 22 de out. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime Militar brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado** – Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/108> Acesso em: 22 de out. 2021.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François (et al.). Campinas, SP. Editora Unicamp, 2007.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Ensino de história e a história pública:** os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. Revista História Hoje, v. 8, n° 15, p. 89-110 – 2019. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506/300>. Acesso em: 22 de out. 2021.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Los usos de la memoria.** Colección Signos de la Memoria. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Chile, 2013. Disponível em: https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files_mf/1541602168SIGNOS_TODOROV.pdf. Acesso em: 22 de out. 2021.