



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

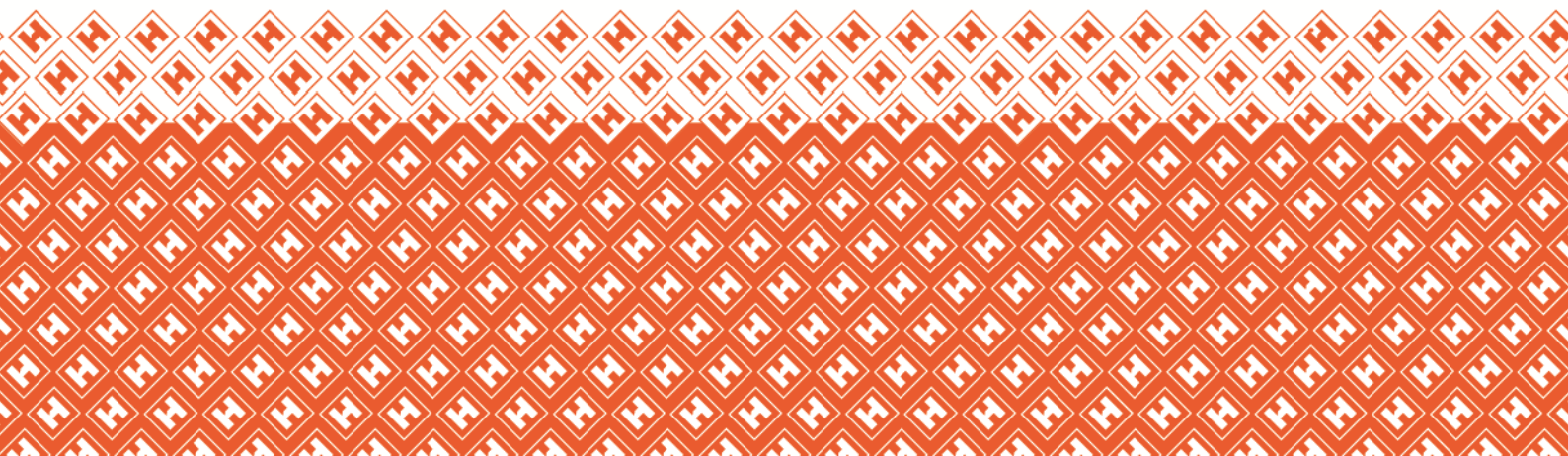
---

CILMARA LÉDO DE ARAÚJO

**O meme como fonte para a  
abordagem histórica em sala de aula sobre  
a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Julho/2022



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UESB

**Cilmara Lédo de Araújo**

**O meme como fonte para a abordagem histórica em sala de aula  
sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas - Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza.

Vitória da Conquista – Bahia  
Julho de 2022

A688m

Araújo, Cilmar Léo de.

O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a ditadura empresarial-militar no Brasil. / Cilmar Léo de Araújo, 2022.

152f. il.

Orientador (a): Dr. Belarmino de Jesus Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Contém guia de apoio pedagógico

Inclui referência F. 138 - 152

1. Ensino de história. 2. Ditadura empresarial-militar - Memes. 3. Aula histórica. I. Souza, Belarmino de Jesus. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. III. T.

CDD 907

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Cilmara Lédo de Araújo**

**O meme como fonte para a abordagem histórica em sala de aula  
sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Banca Examinadora:**

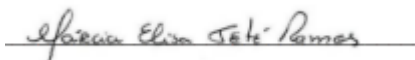
**Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Orientador - UESB)



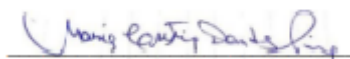
**Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos**

Universidade Estadual de Maringá (UEM)



**Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)



Data da aprovação: 09 de maio de 2022.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado e me carregado nos braços nos momentos mais difíceis. Também à minha mãe pelo apoio incondicional de sempre. Ao meu companheiro Adriano pelo incentivo e colaboração durante esses dois anos de estudos. Agradeço à minha filhinha Anna Alice por estar esperando o fim do mestrado para que eu possa lhe dar mais atenção – e pelos momentos em que brincou em silêncio porque mamãe estava estudando. Agradeço à minha amiga Cleide por me fazer acreditar que eu seria capaz. Aos meus colegas do ProfHistória – em especial Welma, que sempre teve o dom de me tranquilizar, e Fábio pela paciência e ajuda nos momentos de dúvida.

Agradeço à equipe do Lapeh por todo o conhecimento partilhado que, sem dúvida foram momentos ímpares, além das valiosas contribuições ao meu projeto. À Professora Ednalva Padre Aguiar e ao Professor Valter, meus agradecimentos e, de modo especial à Maria Cristina Dantas Pina, a Professora Tina, que, com muito brio, estendeu-me a mão e continua me agradando com suas ricas contribuições, a quem admiro e reafirmo minha devota gratidão. Não poderia me esquecer das contribuições do Professor Jairo, a quem sou muito agradecida.

À minha primeira orientadora – Professora Rita de Cássia Mendes Pereira, exemplo de competência e serenidade que, embora tenham sido poucos momentos, mas foram de muita aprendizagem. Ao meu atual orientador – Professor Belarmino de Jesus Souza – meus sinceros agradecimentos por me guiar, garantindo que eu chegasse em segurança ao porto e pela tranquilidade de sempre. Agradeço imensamente à professora Márcia Elisa Teté Ramos por me dar a honra de tê-la em minha banca.

Agradeço também a todos os professores do ProfHistória pelos momentos de partilha dos quais jamais esquecerei. Fico feliz pela oportunidade de ter ocupado uma cadeira na primeira turma do ProfHistória da UESB.

*Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja  
pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria  
é servida como sacramento, para que as crianças  
aprendam que o mundo pode ser diferente.  
Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro.*

- Rubem Alves -

## RESUMO

A pesquisa tem por objeto o uso de memes como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil, com estudantes de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Guanambi, no interior da Bahia. Sob o aporte teórico da Educação Histórica, insere-se a perspectiva do estímulo à aprendizagem histórica por meio do estudo e da problematização das fontes em sala de aula. A proposta sugere que o uso de memes como fonte histórica pode fornecer novos elementos para a problematização do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar no Brasil de modo a estabelecer relações com a vida prática e favorecer a compreensão das demandas do presente. Debates e reflexões em torno dos memes, tomados como evidências históricas, podem servir de base ao desenvolvimento, entre os alunos, de competências de leitura e interpretação de fontes, com vistas à potencialização da consciência histórica. A escolha do tema Ditadura é o mote para a discussão em torno de princípios humanistas e para a afirmação de direitos humanos fundamentais, que têm sido objeto de negação por grupos de extrema-direita que se encontram no controle de instâncias centrais do governo brasileiro. As lutas por direito à vida e à liberdade impõem-se como conteúdos essenciais ao tema Ditadura e só podem ser explicadas, em suas especificidades, sob o pano de fundo da repressão e da supressão de direitos pós-Golpe de 1964. As narrativas que defendem o regime ditatorial devem ser confrontadas mediante a utilização de outras formas de representação (imagens e discursos). Nessa perspectiva, como produto educacional, apresenta-se o planejamento de uma Aula Histórica, com todos os passos para utilização de memes históricos e outras fontes para a problematização do conteúdo em correlação com as narrativas do presente, pautada na metodologia da Aula Histórica (SCHMIDT, 2020).

**Palavras-chave:** Ensino de História. Memes. Ditadura Empresarial-Militar. Aula Histórica.

## ABSTRACT

The research aims to use memes as a source for a historical approach in the classroom about the Military Business Dictatorship in Brazil, with 3rd grade students of High School from a public school in the city of Guanambi, in the interior of Bahia state. Under the theoretical support of Historical Education, the perspective of stimulating historical learning is inserted through the study and questioning of sources in the classroom. The proposal suggests that the use of memes as a historical source can provide new elements for the problematization of the Military Business Dictatorship in Brazil content in order to establish relationships with practical life and support the understanding of the demands of the present days. Debates and reflections around memes, taken as historical evidences, can serve as a basis for the development, among students, of skills in reading and interpreting sources, in order to enhancing historical acknowledgment. The choice of the theme Dictatorship is the motto for the discussion around humanist principles and for the affirmation of fundamental human rights, which have been the object of denial by extreme right groups that are in control of central instances of the Brazilian government. The struggles for the right to life and freedom impose themselves as essential contents to the Dictatorship theme and only can be explained, in their specificities, through the backdrop of the repression and suppression of rights after the 1964 coup. The narratives that defend the dictatorial regime must be confronted through the use of other forms of representation (images and discourses). From this perspective as an educational product, the planning of a Historical Class is presented, with all the steps for using historical memes and other sources for the problematization of the content in correlation with the narratives of the present, based on the methodology of the Historical Class (SCHMIDT, 2020).

**Keywords:** History Teaching. Memes. Military Business Dictatorship. Historical Class.



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	09
2	O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA .....	15
2.1	O currículo de História: desafios para o professor .....	16
2.2	O que a BNCC traz de novo para o Ensino de História? .....	24
2.3	O lugar do tema difícil na sala de aula: por que o fantasma da Ditadura ainda assusta? .....	26
2.4	Estado da arte: o que mostram as pesquisas sobre memes no ensino de História? .....	36
2.5	Ideias preliminares sobre o produto .....	45
3	O MEME NA SALA DE AULA .....	47
3.1	O que são memes? .....	48
3.2	Reflexões sobre uso de fontes históricas digitais na aula de História .....	52
3.3	História pública, cultura histórica e aprendizagem histórica .....	58
3.4	Como é ser jovem hoje em dia? Juventude, cultura juvenil e Escola .....	64
3.5	O passado que não passa: reflexos da Ditadura .....	69
4	O MEME HISTÓRICO COMO FONTE DE ABORDAGEM DO CONTEÚDO DITADURA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO .....	76
4.1	“Aprender história importa”: Educação Histórica como fundamento para a prática ..	76
4.2	A Aula Histórica .....	81
4.3	A Base para o Ensino de História: caminhos possíveis .....	82
4.4	Memes como fontes de evidência .....	87
4.5	Produto .....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
	REFERÊNCIAS .....	138

## 1 INTRODUÇÃO

O desejo de repensar a própria prática pedagógica, à luz das discussões teóricas, assim como a emergente necessidade por alternativas que favorecessem uma aprendizagem mais efetiva em sala de aula, em consonância com as demandas do presente, ocasionou-me a procura por um curso de formação no âmbito de um Mestrado.

Lidar com vidas e sonhos faz a profissão docente ainda mais nobre. Esse é o grande incentivo para buscar caminhos de superação em prol de uma ação pedagógica mais inovadora e humana no âmbito de uma Escola inclusiva, democrática, no trato com as diferenças, e que priorize a justiça social. Além do mais, as mudanças advindas da implantação da Base Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio<sup>1</sup> atreladas às novas tecnologias educacionais exigem do professor maior capacitação para se adequar às mudanças em curso.

Ingressar em um Mestrado tornou-se um objetivo de vida. A trajetória iniciou com os estudos na Área de Currículo, quando me candidatei à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela UESB, chegando até a etapa da entrevista, mas sem obter êxito. Os estudos despertavam para quão promissor poderia ser esse caminho. Assim, nesse percurso, submeti-me ao processo seletivo do Programa Nacional de Pós Graduação em Ensino de História ProfHistória na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Vitória da Conquista no ano de 2019 no qual fui aprovada.

Um sonho estava para ser realizado e iniciou-se em março de 2020, movida pelo regozijo de adentrar novamente na Universidade, novos caminhos começavam a ser traçados - o que mudaria para sempre minha trajetória enquanto educadora. As aulas, as discussões, os conhecimentos e experiências partilhadas com os novos colegas e professores ficaram marcados como momentos valorosos. Infelizmente estes foram ceifados após duas semanas em função da Pandemia do Covid 19, que assolou o mundo, alterando o rumo das nossas vidas. Outrossim, retornamos com aulas *online* no final de julho de 2020. A falta do calor humano e do olho no olho fizeram parte do processo de adaptação, mas os debates e as aulas ministradas pelos professores resultaram em muita aprendizagem, registrando ganhos imensuráveis em nossa profissão. À medida que diálogos, discussões e estudos aconteciam, as inquietações foram

---

<sup>1</sup> De acordo com o documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio da Bahia, em consonância com a Lei nº 13.415/17 do Novo Ensino Médio, a nova organização curricular é composta por uma Base Comum Curricular (BNCC) e a segunda referente à parte flexível, organizada em itinerários formativos. A BNCC deverá ser organizada por área do conhecimento e por competências e habilidades de forma integrada e interdisciplinar, e a parte flexível composta por duas eletivas e três obrigatórias (BAHIA, 2020).

aumentando, e nesse ínterim era preciso pensar um tema para o projeto. Dentre os que foram cogitados, priorizei o que considerava mais urgente e necessário para minha realidade. O Mestrado Profissional em Ensino de história (ProfHistória) demonstra a peculiaridade de que a sala de aula do Ensino Básico seja uma espécie de laboratório, de modo que a junção de teoria e prática oportunizem mudanças que favoreçam o ensino de História a partir da produção acadêmica e construção de um produto, resultado dos estudos promovidos no decorrer do processo.

O tema deste trabalho se apresenta com a finalidade de tecer reflexões e questionamentos sobre o nosso tempo vivido, perante mudanças no cenário político brasileiro e de avanços das ideias revisionistas não comprometidas com a verdade histórica. Estas têm resultado na propagação de outras visões sobre a História, conforme podemos verificar no blog<sup>2</sup> *Meu professor de História mentiu pra mim*, com canal também no *YouTube*<sup>3</sup> e, no site *Brasil Paralelo*,<sup>4</sup> fundado em 2016 - de cunho privado - apresentado como um espaço de entretenimento e educação que evoca um discurso ilusório de amantes da verdade e do Brasil, com críticas ferrenhas à educação brasileira.

É importante destacar que o espaço da escola não é único que promove a aprendizagem, mas de fato a educação tem deixado brechas para que conhecimentos dessa estirpe ganhem força e cativem o gosto dos nossos estudantes. Para além das mazelas do sistema educacional, quando essas “verdades” chegam até a sala de aula, é preciso buscar alternativas que possibilitem o fortalecimento do conhecimento histórico pautado no rigor científico.

Esse fato tornou-se mais evidente quando no ano de 2018 começaram a ganhar notoriedade algumas falas de estudantes durante as aulas, que caracterizavam o nazismo como regime de esquerda ou ainda quando apresentavam o golpe de 1964 como “Revolução” para combater a ameaça comunista no Brasil. São narrativas que têm sido cada vez mais frequentes. Ademais, acrescem a esse cenário de ideias a literatura revisionista e o Movimento Escola Sem Partido, que, fundado sob a égide de combater a doutrinação ideológica dos professores, propunha uma série de medidas controladoras da ação docente em sala de aula, por meio de um Projeto de Lei<sup>5</sup> com o mesmo nome.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://meuprofessordehistoriamentiupramim.blogspot.com/> . Acesso em: 27 jan. 22.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/user/alunodehistoria1> . Acesso em: 27 jan. 22.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://conteudo.brasilparalelo.com.br/quem-somos/> . Acesso: 27 jan. 22.

Disponível em: <https://conteudo.brasilparalelo.com.br/historia/ditadura-militar-no-brasil/> . Acesso em: 27 jan. 22.

<sup>5</sup> O projeto Escola Sem Partido é uma proposta que visa cercear a liberdade de cátedra do professor em sala de aula, argumenta que há doutrinação ideológica por parte dos docentes. O projeto de lei encontra-se disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2) . Acesso em: 27 jan. 22.

Esta pesquisa é fruto dessas inquietações que brotaram diante das questões suscitadas enquanto docente da Educação Básica e por acreditar no poder transformador da educação conforme preconiza Paulo Freire (1987). Assim, a escolha em trabalhar com o conteúdo Ditadura Empresarial-Militar envolve todo esse cenário controverso e perpassa por uma discussão política para pensar princípios de liberdade e direitos. Além disso, por entender que esse tema ainda está bastante vivo e constantemente é disseminado nas redes de comunicação de forma bastante simplista, sem compromisso com a verdade histórica – a exemplo da fala do presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, que chegou a proferir que o Golpe de 1964 ocorreu em defesa da democracia e, em outra ocasião, homenageou os militares de 1964 e o General Ustra, ex-chefe da DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informação-Centro de Operações de Defesa Interna) (SILVA, 2020).

Pautada na produção historiográfica mais recente, optou-se neste trabalho pela denominação *Ditadura Empresarial-Militar*, termo utilizado com base em Bortone (2016). A escolha desse conceito em detrimento de outros utilizados na historiografia se explica por entender que o Golpe não foi só militar, arquitetado por empresários provenientes do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) entre 1964-1967, com a finalidade de demonstrar que havia uma parte da burguesia que influenciava as decisões do Estado e que representava os interesses políticos e econômicos de toda a classe burguesa (BORTONE, 2016). Somam-se às abordagens de Silva (2020), Napolitano (2005) e Fico (2012, 2013, 2017) para problematizar questões conflituosas quanto à memória da Ditadura, considerando que as

[...] nuances ideológicas existem em toda a sociedade assim como no âmbito dos historiadores e professores de História. Todavia, o que valida o conhecimento histórico é o rigor metodológico, a ética da pesquisa e ensino e o compromisso com a verdade histórica (SILVA, 2020, p. 432).

Para muitos professores, ensinar História presume simplesmente transmitir conteúdos; já para outros é agregar ferramentas pedagógicas. É preciso avançar no que tange à significação do ato do ensinar e do aprender numa atuação comprometida com os fundamentos da disciplina que provoquem os jovens e favoreça o pensar historicamente para questionar nosso tempo, numa perspectiva histórica de acordo com os pressupostos da metodologia da História (CAIMI, 2015).

Sendo assim, trabalhar o gênero meme<sup>6</sup> como fonte no âmbito dessa temática, Ditadura Empresarial-Militar, compreende a contextualização e problematização dos memes históricos sobre a Ditadura, não como mera ilustração ou com o intuito de formar historiadores, mas sujeitos capazes de promover mudanças em seu meio e compreender o papel da História.

A escolha pelo gênero meme ocorreu diante da percepção de que é um elemento que faz parte da vida do jovem. Dessa forma, o objetivo é justamente adentrar o universo do estudante para desenvolver estudos que fortaleçam a aprendizagem histórica e contribuam para a construção de narrativas potentes para desconstruir anacronismos sobre o período que compreende a Ditadura Empresarial-Militar de 1964 a 1985, considerando que nossos estudantes não são como uma página em branco e já trazem suas experiências acerca do mundo que os cerca. Nesse sentido, a sala de aula se torna um espaço democrático e de diálogo com o respaldo da Ciência da História para interpelar as fontes e construir o saber histórico.

A problemática deste projeto parte da indagação de como o uso de memes em sala de aula como fonte histórica pode fornecer novos elementos para a problematização do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar no Brasil de modo a estabelecer relações com a vida prática e favorecer a compreensão das demandas do presente. Hipoteticamente, os memes tomados como fonte para abordagem sobre a Ditadura Empresarial-Militar em aulas de História podem contribuir para desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. Trilhar os caminhos da pesquisa por meio da leitura e problematização das fontes com base no método histórico favorece o envolvimento dos alunos no diálogo sobre a importância da aprendizagem histórica na compreensão da realidade e para fornecer elementos para a reflexão sobre a relação entre passado e presente.

Os sujeitos desta pesquisa são discentes do 3º Ano (3ª Série) regular do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães da cidade de Guanambi-Bahia, local em que a pesquisadora atua como professora regente; daí a escolha desses sujeitos para este projeto de dissertação. É uma Escola situada na zona urbana, sua clientela é diversificada, abarca no turno matutino um grande percentual de estudantes de classe média com foco na preparação para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares. O turno vespertino é composto por grande parte de estudantes vindos da zona rural que possuem outras necessidades, configurando duas realidades distintas, com maior procura pelo turno matutino.

---

<sup>6</sup> A origem do termo *meme* remete ao biólogo Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta*, termo criado em 1976. Ele compara o meme com o gene, enquanto unidade replicadora mais comum no planeta, imbuído na cultura humana e transmissor cultural. “Mimeme”, isto é, meme, pode estar relacionada à memória e se propaga de cérebro em cérebro, vai se espalhando pela imitação (DAWKINS, 2011).

O objetivo geral deste estudo propõe a busca de formas de abordagem sobre Ditadura em aulas de História, com o uso de memes como fonte histórica, para que o estudante estabeleça relações com a vida prática e desenvolva formas de pensar historicamente o mundo por meio do uso das fontes. Para perseguir esse fim, os diálogos são estabelecidos no campo da Educação Histórica, referenciados nos estudos de Lee (2001, 2003, 2006), Isabel Barca (2001), Schmidt (2015, 2018, 2020), Germinari (2016, 2018), também Rüsen (2001, 2007) do campo da Didática da História, para pensar sobre consciência histórica.

A dissertação contém na Seção 2, intitulada *O ensino de História como espaço de disputas e seus reflexos na aprendizagem da disciplina*, uma abordagem com base na produção acadêmico-científica sobre as disputas políticas e ideológicas em torno do ensino de História na educação brasileira, com aporte em Neves (2003) e Cavalcanti (2018). Em seguida, são feitas uma discussão teórica e algumas reflexões acerca do currículo prescrito e praticado e suas nuances no âmbito das disputas, com considerações sobre a Base Comum Curricular, respaldadas em Freitas e Dias (2018) e Calil (2015) – adiante sobre os significados do ensino de História, Caimi, (2015), Germinari (2018), Silva e Fonseca (2010), tangenciando para os desafios do professor diante do contexto tecnológico e digital de acordo com Bittencourt (2004). Por fim, enfatizam-se, na perspectiva da Educação Histórica, as considerações de Schmidt (2015) e Schmidt, Cainelli e Miralles (2018) sobre a história difícil e a relevância de seu estudo em sala de aula, por entender que a Ditadura se enquadra nessa descrição.

Na terceira seção, é realizada uma reflexão teórica sobre o uso dos memes em sala de aula, considerando a relevância da utilização de outros espaços de aprendizagem além da Escola, com base em Schmidt e Cainelli (2009). Para compreender a importância do uso de diferentes fontes, busca-se aporte em Germinari (2014) e também nas contribuições de Pereira e Seffner (2008). Adiante, desenvolvemos um estudo com base em Chagas (2021), Shifman (2014) e Dawkins (2001) acerca das definições dos memes. Em seguida, trouxemos algumas ponderações sobre as fontes históricas digitais com base nas contribuições de Caimi e Nicola (2015). Acerca das possibilidades em se trabalhar com fontes em sala de aula, utilizamos Freitas (2017). Sobre o trato com os documentos, buscou-se aporte em Le Goff (1992), e complementou -se o estudo das fontes fundamentando em Almeida (2011), Pessi (2015) e Arruda (2011), em consonância com as reflexões oriundas dos estudos sobre os novos desafios do mundo digital com base em Cysneiros (1999), Lévy (1999) e Kozinets (2014).

Em se tratando da utilização de fontes digitais – a exemplo dos memes –, não podemos perder de vista o papel da história pública nesse contexto, referenciando com base em Carvalho

(2016), Melo e Meneses (2021) e Wanderley (2020), para compreender cultura histórica (RÜSEN, 2016; SCHMIDT, 2012). Ademais, de nada adianta um planejamento bem feito se não considerar as necessidades dos sujeitos envolvidos. Por isso, nessa seção são tecidas algumas reflexões acerca do ser jovem hoje em dia, sob o viés da ideia de juventude e cultura juvenil, com base nos estudos de Souza (2011) e Dayrell (2003, 2005, 2007).

A proposta de conhecer um pouco do mundo dos jovens é primordial para desenvolver uma metodologia de trabalho significativa para eles, o que pressupõe identificar de quais jovens estamos falando. Nesse sentido, é necessário discutir a cultura juvenil. No estudo de Dayrell (2003), os jovens são definidos como sujeitos sociais que constroem determinadas formas de ser jovens. Alguns questionamentos são passíveis de compreensão. É possível pensar em uma cultura juvenil? Ou seriam culturas juvenis? São indagações pertinentes, ainda mais quando se fala tanto em protagonismo juvenil na Escola. Por fim, algumas reflexões sobre a Ditadura Empresarial-Militar respaldadas em Alberti (2021), Joffily (2018), Fico (2012, 2013, 2014, 2017), Gasparotto e Bauer (2021) nos trazem belas contribuições para pensar possibilidades de explorar esse conteúdo em sala de aula. Na última seção, é feita uma discussão sobre a Educação Histórica e como esse campo fundamenta o processo de ensino e aprendizagem em História, com base nos estudos sobre consciência histórica, aprendizagem histórica, letramento histórico e Aula Histórica (SCHMIDT, 2020). Para fundamentar nosso planejamento, destacamos algumas orientações da Base Nacional Comum Curricular, relacionando com os conceitos de aprendizagem defendidos pelo campo teórico da Educação Histórica. Ademais, é realizada uma abordagem sobre memes como fontes, discutindo possibilidades de problematização em sala de aula enquanto evidências históricas e, por fim, o produto com o planejamento da aula histórica.

Cada etapa deste estudo, desde o momento em que ingressei no ProfHistória, tem favorecido para a melhoria de minha prática enquanto professora, algo almejado desde o início. A caminhada continua para que as aulas sejam sempre espaços de aprendizagem e reflexão profícuas para a formação do estudante com resultados para sua vida prática. Nesse sentido, a temática não se esgota, os debates, as pesquisas, os questionamentos e as críticas são imprescindíveis para impulsionar ações que favoreçam a área de Ensino de História e a prática docente.

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA**

Esse estudo suscita algumas reflexões acerca do currículo escolar no que tange às prescrições para o ensino de História, a política curricular enquanto espaço de disputas e conflitos de várias naturezas. Destacam-se algumas concepções sobre o sentido do ensinar e aprender dentro de uma perspectiva emancipadora para a vida, como forma de potencializar o uso da consciência histórica. Para elucidar tais conceitos, serão abordados alguns referenciais que deem sustentação para essa análise.

A História, desde o seu surgimento na Grécia Antiga, destacou-se pelo fato de registrar por meio de narrativas as realizações dos homens no tempo; cumpriu seu papel de ensinar e aprender a partir dessas experiências relatadas no decorrer dos séculos. Mas não somente isso, a História passou a ser utilizada pelos grupos dominantes para legitimar seus interesses políticos e alcançar seus objetivos. Assim, as narrativas históricas foram manipuladas no sentido de representar a história vivida em consonância com certos interesses, e quem a dominava a construía com a finalidade de ensinar não o que fosse realmente relevante, mas o que fosse conveniente (CAVALCANTI, 2018).

Esse contexto de disputas perpassou os séculos. Podemos verificar no Brasil situação semelhante quando a História foi instituída no campo educacional brasileiro enquanto saber escolar obrigatório e de responsabilidade do poder público. Nota-se que as mudanças de governo repercutem no âmbito escolar, que necessita se adequar às normas dos novos governantes, ocasionando a emergência de outras concepções de ensino e de escola. No seio dessas disparidades, a História sempre foi atingida, em função de seu caráter político, com capacidade para articular os mecanismos da consciência histórica, suas formas de orientar no tempo e capacidade de edificar visões de mundo (ABUD, 2016). Por isso existe uma guerra de narrativas em prol do domínio do passado.

Nesse sentido, Neves (2003) reverbera que a área de ensino é um espaço vigiado, que não visa à construção de um saber para conhecer a realidade social, mas a “ideia daquilo que se pretende que seja essa sociedade” (p. 161). De acordo com ela, as prescrições e avaliações oficiais representam uma forma de controle sobre o trabalho docente, cujo objetivo é forjar uma história que atenda aos anseios da classe dominante de manutenção de seu poder sob o disfarce de um discurso voltado para a liberdade, mas que preconiza a formação de indivíduos passivos e desprovidos de criticidade.



Cavalcanti (2018) ratifica que os usos do passado estão imbuídos de questões políticas que implicam em embates constantes. O próprio ato do que se lembra ou se pretende ocultar ou esquecer pressupõe as demandas do presente. Da mesma forma, o Ensino de História está permeado por intenções políticas, também relações de poder. A escolha do que se pretende ensinar e com quais objetivos revela representações e leituras realizadas no tocante ao tempo presente (CAVALCANTI, 2018). Assim, “[...] a escola precisa contar com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente” (CAIMI, 2015, p. 122).

Destarte uma reflexão sobre a Escola Pública presume que esta reflita as contradições da sociedade na qual está inserida, mas por trás das legislações prevalece um discurso de manutenção dos privilégios das classes dominantes. Todavia, não podemos perder de vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos nesse decurso, uma vez que a Escola compreende um espaço de sociabilidades e da diversidade de olhares e concepções.

## **2.1 O currículo de História: desafios para o professor**

As abordagens sobre currículo, de acordo com Vinão (2008), ganharam mais destaque com os estudos dos autores Ivor F. Goodson, André Chervel dentre outros, na década de 1990. Vinão (2008) aponta que a obra de Goodson havia sido consolidada no mundo anglo-saxão dez anos antes e influenciado muito esse campo de estudo. O autor ressalta também que Goodson, enquanto aluno e professor na Inglaterra, desenvolveu suas concepções sobre as disciplinas escolares a partir do questionamento de suas vivências, notando que os currículos prescritos não atendiam às demandas de sua vida, concebeu as disciplinas enquanto fruto de construções sociais e históricas envoltas de significados (VINÃO, 2008, p. 179-180).

Sendo assim, Goodson (2003 *apud* VINÃO, 2008) destaca o currículo prescrito e o currículo preativo ou em ação, referente a práticas curriculares, disciplinas escolares e sujeitos envoltos no processo. Nota-se que existem muitas diferenças entre aquilo que é prescrito e o que realmente acontece. A prática é permeada por especificidades e construções que darão notoriedade a certos conhecimentos em detrimento de outros.

Juntamente com todo o aparato de leis e diretrizes que regulamentam e por vezes ditam o currículo, é preciso compreender as nuances que abarcam o ambiente escolar, no que se refere à prática pedagógica de ensino e aprendizagem, identificando esse espaço como lugar de sociabilidades, mas também permeado por conflitos variados para além da rotina escolar. “Esse

terreno é controverso, habitado por disputas, interesses, consensos e dissensos teóricos e políticos” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2004) afirma que “uma análise do currículo não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um ‘inocente’ processo epistemológico” (p. 81). No entanto, ele salienta que o currículo é produzido por “vários discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, que o constitui, várias vozes, teorias, concepções, interesses, vontades constroem esse discurso (currículo)” (p. 82).

É fundamental analisar o currículo escolar enquanto espaço constituído por meio de conhecimentos selecionados e que são determinantes na formação das identidades dos sujeitos, assim como as relações de poder em voga nessa política curricular (SILVA, 1999). Katia Abud (2016) corrobora essa abordagem, pois, para ela, os currículos se configuram como um instrumento bastante significativo de interferência do Estado no ensino, de modo que os sentidos da aprendizagem voltadas para a formação da cidadania estejam condizentes com os anseios dos grupos que estão no poder.

Para Michael W. Apple (2002), o currículo não compreende um conjunto de conteúdo neutro e desinteressado, é “[...] resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 59). Nos vários momentos históricos a Escola refletiu os valores da sociedade, quando a democracia se fortaleceu, a Escola se democratizou; em tempos de autoritarismos, ela se fechou.

Os autores Silva e Fonseca (2010) ratificam que um currículo de História vai ser sempre fruto das concepções de determinados grupos que detêm poder de decisão em suas mãos. Conseqüentemente, esse currículo vai refletir seus anseios e suas ideologias. Os currículos de História, sejam os praticados ou as legislações, vão expressar concepções distintas de acordo com escolhas e olhares. Assim, a Escola configura um ambiente de disputas políticas, ideológicas, quanto à produção do saber, mas ela pode – na concepção dos autores – agregar os vários saberes de forma democrática e suscitar várias alternativas para o ensinar e o aprender, reconstituindo um currículo que contemple várias vozes e considere as diferenças (SILVA; FONSECA, 2010).

Atualmente, tais discussões e combates se mostram cada vez mais marcantes devido às mudanças provenientes nos currículos prescritos que sinalizam para um momento de retrocesso do ensino em conformidade ao caráter da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse retrocesso se explica pela forma como essa Base foi imposta à sociedade, sem considerar todos os debates que foram suscitados e por entender que vai aumentar ainda mais a disparidade entre o ensino público e o privado, em virtude de sua abordagem tecnicista pautada num ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse momento, é preciso problematizar como o currículo prescrito poderá determinar as ações dos sujeitos nesse cenário controverso, visto que uma coisa são as legislações, outra é o que de fato acontece após o professor fechar a porta da sala de aula.

Segundo Mendes (2020), os currículos em específico o currículo de História, além de conteúdos, expressa valores, e no caso da BNCC atendem às exigências da lógica neoliberal em voga neste momento, com discurso voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais. “Assim, a educação pode acabar sendo reduzida ao seu uso pragmático e à aquisição de conteúdos para finalidades imediatas. A escola se transforma em uma prestadora de serviços como outra qualquer” (MENDES, 2020, p. 120). Nesse sentido, para Mendes (2020), o docente precisa compreender o significado do currículo para no espaço escolar estabelecer a resistência em contraponto aos valores tecnicistas expressados na Base Nacional e que atendem às demandas das forças econômicas empresariais. Somente professores bem formados podem fazer frente a essa nova realidade que se apresenta.

Os autores Martin, Barbosa e Gabriel (2020) corroboram esses pensamentos. Para eles, os efeitos do contexto político atual e da política neoliberal têm trazido novos questionamentos para os setores educacionais, focalizando para o próprio sentido da aprendizagem histórica e para quais interesses esses saberes convergem. Conteúdos e objetivos estão mais comprometidos com as demandas do mercado do que com as prioridades educacionais e da aprendizagem numa lógica de mercantilização da educação (MARTINS; BARBOSA; GABRIEL, 2020).

Dentro dessa concepção, a Educação se transforma em mais um meio de geração de lucros. O trabalho do professor é desvalorizado, vive-se a era da precarização do ensino com salas de aula superlotadas. Nessa lógica, os professores são responsabilizados pelo fracasso dos alunos, e o trabalho docente vem sendo burocratizado com um número crescente de relatórios para preencher. Nesse sistema, o que importa são os números de aprovação em detrimento da qualidade de ensino. As teorias apontam para uma gama de possibilidades mediante o uso de metodologias ativas com inovações tecnológicas. No entanto, as condições da Escola são outras, devido à falta de compromisso do poder público no que tange aos investimentos nessa área, fator que tem provocado consequências gritantes para nossos estudantes e diminuído as

oportunidades de acesso a uma aprendizagem de qualidade que prepare os estudantes para etapas posteriores. São muitos desafios somando-se à distância entre as pretensões das propostas de ensino escolar para os jovens, o que em muitas das vezes não tem significado para a realidade dos alunos (CAIMI, 2015). São várias perguntas ainda sem respostas nesse contexto adverso em que estamos vivendo. Em concordância com Caimi (2015), ensinar não é somente transmitir conteúdos, elaborar e aplicar avaliações, mas compreende, dentre outros, os saberes teóricos e epistemológicos, os saberes da docência e os saberes quanto à aprendizagem do aluno. Ensinar pressupõe discutir conceitos, as informações históricas devem ser trabalhadas a partir dos critérios definidos na ciência da História, uso das fontes, atenção às temporalidades e papel dos sujeitos nas sociedades pretéritas. A partir de uma posição investigativa e questionadora, o professor pode potencializar a capacidade dos alunos em interpretar o passado e suscitar olhares sobre o tempo presente, com amparo no estudo das fontes, aproximando-se assim do ambiente do historiador. “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p. 111).

Michael Apple (2002) denomina de “*restauração conservadora*” o constante avanço dos grupos de direita em vários países com suas políticas conservadoras e neoliberais. Esses grupos vislumbram a educação sob a óptica do livre mercado e do lucro. As críticas de Apple (2002) ao caráter conservador e neoliberal presente nas políticas educacionais nos Estados Unidos e também na Grã-Bretanha, e culpabilização da educação e dos bens públicos pelas mazelas que compõem a sociedade, têm se apresentado também bastante evidentes aqui no Brasil e repercutido fortemente na Educação.

Em consonância com a conjuntura explicitada acima por Apple (2002), temos testemunhado o despontar de um movimento ideológico, com apoio de parte da sociedade, que vem ganhando força. Com traços marcadamente neoliberais, caracteriza-se por um individualismo exacerbado, camuflado nos discursos de meritocracia. São constantes os ataques aos direitos sociais conquistados e à Constituição. É um contexto de completo retrocesso, marcado por reformas em vários âmbitos, da previdência, trabalhista e educacional. Imersos nessa problemática social, é urgente buscar alternativas que conduzam o ensino sob a perspectiva da emancipação do indivíduo.

Além do mais, outros entraves são postos para os docentes. A autora Circe Bitencourt traz algumas questões, problematizando o contexto da década de 1990 que parecem bastante atuais, e muito se assemelham às angústias e demandas do presente, no que tange às complexidades do campo educacional – sobretudo da disciplina de história. Ela destaca que,

em outrora, havia o distanciamento entre a aprendizagem da sala de aula e a concorrência com recursos audiovisuais, o que tornava tudo mais atrativo. A sugestão da autora é significar a aprendizagem histórica para além de uma simples amostragem do passado ou algo instigante e dramático, objeto de filmes e história outras. Na atualidade imersa na era digital e tecnológica, o desafio do professor se faz ainda maior, tudo é rapidamente substituído e se torna passado, sinônimo de obsoleto, tem-se dificuldade em compreender a relevância da história para o presente e para o passado, vive-se o imediatismo do sistema que tudo transforma em mercadoria inclusive o conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2004). Esse fato nos incita a pensar: *quais serão os rumos do ensino de História em meio ao avanço das tecnologias com a consolidação de saberes cada vez mais passageiros e substituíveis?*

Evidencia-se que o saber escolar é apenas um dentre vários outros presentes no meio coletivo. Muitos desses conhecimentos que são vinculados pelos canais midiáticos ou pelas redes sociais vêm permeados de efeitos e atrativos que despertam o interesse de alguns estudantes que, por sua vez, apropriam-se de informações em muitos casos equivocadas, que precisam ser submetidas à crítica que só o conhecimento histórico com seus métodos e teorias podem possibilitar.

Caimi (2015) assevera que, após os anos 2000 – em função das reformas educativas empreendidas e da renovação historiográfica –, houve uma ampliação nas temáticas e abordagens do currículo, que resultou na inserção de novas tecnologias digitais e metodologias ativas como foco no protagonismo do estudante, oportunizando a superação de concepções de ensino pautadas na mera memorização dos conteúdos. A inclusão na História de vários sujeitos propiciou a diversidade assim como o uso de fontes históricas no ensino de História. Ela salienta também que essas exigências preconizadas nos documentos oficiais não acorrem de forma satisfatória nas práticas pedagógicas devido à carência de formação inicial, sendo necessário rever os requisitos de formação nesse novo contexto.

A Escola é mais um meio dentre tantos outros, e muitas das vezes não tanto atrativo quanto os demais. Nesse sentido, Germinari (2018) afirma que:

A construção de ideias históricas fora da escola é inevitável, as elaborações são marcadas por muitos elementos do senso comum, anacronismos, distorções conceituais e imprecisões contextuais, concepções que podem ser reorientadas e potencializadas com a intervenção qualificada do professor, mediante o desenvolvimento de programas curriculares fundamentados nos princípios da ciência da história (GERMINARI, 2018, p. 265-266).

Nosso objetivo é repensar o ensino de História para formular uma práxis que contribua para a formação histórica do indivíduo, a partir do conceito de consciência histórica elucidado por John Rüsen, que permite ao indivíduo “entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (2001, p. 57). Além do mais, coloca-se como a capacidade que o indivíduo tem de se orientar no tempo. Desse modo,

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...]. Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

Ensinar História significa valorizar as múltiplas narrativas e interpretações, considerar as visões prévias dos alunos e questionar o passado a partir das evidências históricas que se encontram no presente para reconstruí-lo, desenvolver a capacidade de ler historicamente o mundo. Isso posto, devemos repensar temáticas e abordagens necessárias para mobilizar o indivíduo contra as injustiças sociais, tendo em vista o currículo prescrito e, mais ainda, o praticado, atentando que a Escola representa as contradições e desigualdades presentes na sociedade, o campo educacional é um espaço de disputas políticas de vários sujeitos. O currículo prescrito sempre foi um direcionador das práticas escolares, mas nem sempre determinante, visto que existem dois extremos: o discurso das legislações e as especificidades próprias da Escola.

Vinão (2008) enfatiza uma cultura escolar com base nos conceitos de Dominique Julia e André Chervel que, sob a óptica da História Cultural, concebem o ambiente educacional como um lugar de construção de conhecimentos autônomos constituído por saberes próprios, tradições e culturas próprias. Nesse contexto, “as disciplinas escolares podem ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar de espaços onde se mesclam interesses e atores, ações e estratégias” (VINÃO, 2008, p. 204).

Em consonância com Silva e Fonseca (2010), admitimos a aprendizagem histórica como uma forma de ler e compreender o mundo em que estamos inseridos, onde outros seres também viveram e fizeram sua história. Os debates da área evidenciam que o campo carece de problematizações que possibilitem o diálogo com outros tempos e outros sujeitos históricos. Assim, o conhecimento produzido na disciplina de História “[...] é entendido como produção dos docentes/agentes, culturais em diálogo com seus alunos, em contextos curriculares específicos [...]” (MONTEIRO, 2015, p. 166).

Partindo desses princípios, o campo disciplinar não é apenas a reprodução do saber acadêmico, este campo define o papel do professor, que traça seus objetivos sob o viés de sua disciplina com a qual se identifica e define sua função. Enquanto construção social, esse campo passa por mudanças – não é estático e ganha vida e significado a partir das ações do poder e do professor em conjunto com seus alunos. A sala de aula como lugar de construção vai além de mera reprodução, tornando-se espaço de luta e resistência. “Os professores têm alguma autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, podem questionar, criticar, subverter os saberes e as práticas no cotidiano escolar” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 28-29). Vale salientar que os docentes ensinam História a partir das demandas do tempo presente, isto é, orientados por legislações, diretrizes, propostas curriculares, avaliações externas, discursos políticos presentes na sociedade, e outras demandas dos estudantes e da cultura escolar, também de conteúdos apropriados pelos docentes na criação de suas aulas (MONTEIRO, 2015).

Segundo Silva e Fonseca (2010), os estudos da disciplina de História dependem de olhares, recortes temporais e concepções difusas. Refletir sobre o papel da História enquanto disciplina profícua na formação estudantil pressupõe “[...] concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento [...]” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). Para conferir significado ao ensino de História, mostrar como ela é construída para suprimir os anacronismos históricos, considerando que não existem verdades absolutas, o ensino e a pesquisa precisam andar de mãos dadas.

Como afirma Cuesta Fernández (1997), as relações que os agentes humanos mantêm com as estruturas sociais modificam a vida social das instituições inclusive a Escola. Evidencia-se que as estruturas sociais são duradouras e poderosas, portanto, condicionam as ações desses indivíduos os quais podem se tornar agentes e pacientes. Sob esse viés de análise, a realidade social é histórica e dialética. Assim, instituições e valores devem ser considerados dentro desse âmbito de construção para evitar a naturalização. Desse modo, sob o olhar desse autor, a disciplina escolar História compreende o legado cultural fruto do processo histórico e da ação de sujeitos como professores e alunos que, ao longo do tempo, criam e transformam uma tradição social. Então, o ensino de História deve estar atrelado às demandas do tempo presente como um saber inerente à compreensão do social, das ações dos sujeitos e de sua relação com as demais estruturas e instituições (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

Com as mudanças ocorridas na década de 1990, devido à consolidação da democracia no Brasil e o surgimento de uma nova ordem econômica globalizada e tecnológica, as

prescrições para a Educação se apresentaram com um caráter mais democrático e inclusivo. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) expressa a regulamentação como uma resposta das lutas sociais advindas da década de 1970 e 1980 em meio ao regime ditatorial civil e militar (RIBEIRO, 2004), com a inserção de temáticas voltadas para a questão indígena e étnico-racial, mas ainda associada às demandas do capital neoliberal em voga nesse contexto, e com um ensino de História submetido ao modelo eurocêntrico e linear.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto documentos orientadores de currículo instituídos em 1997, oficializaram a separação entre História e Geografia; foi suprimida a disciplina de Estudos Sociais em anos iniciais do Ensino Fundamental, junção que ocorrera antes de 1964 e ocasionou muitos movimentos de crítica. Os PCNs refletiram as lutas do

[...] movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

Por esse ângulo, nota-se o ideal democrático presente nessas legislações em que os PCNs se apresentaram como adeptos desses novos discursos historiográficos, emergentes na década de 1980 no Brasil, inclusive com a renovação de métodos em contraposição aos métodos tradicionais (RIBEIRO, 2004).

Apesar de seu discurso atrativo, os PCNs não ficaram livres de críticas, pois “[...] não romperam com um ensino de história comprometido com ‘todo o passado da humanidade’, sequenciado em quatro grandes épocas – antiga, média, moderna e contemporânea – concentradas na Europa [...]” (FREITAS; DIAS, 2018, p. 52).

Evidencia-se que, mesmo quando os ideais democráticos permearam as legislações educacionais e orientações curriculares, ainda assim pouco se conseguiu avançar no que tange ao rompimento de um ensino de História eurocêntrico e linear. A escola do século XXI, apesar dos avanços, ainda traz muito dos séculos passados.

Nesse trajeto que perpassa a LDB e os PCNs, observa-se o distanciamento entre o que preconiza a legislação e o que de fato ocorre. Após décadas, o governo ainda não conseguiu melhorar a qualidade da educação no Brasil. Vale ressaltar que essas legislações, mesmo sendo resultado de embates democráticos, ainda deixaram muitas lacunas, e hoje se encontram ameaçadas devido à instituição da Reforma do Ensino por medida provisória em 2016 e da publicação da Base Nacional Comum Curricular como “concretização de um golpe” (FREITAS; DIAS, 2018, p. 61).



## 2.2 O que a BNCC traz de novo para o Ensino de História?

Assistimos atônitos aos rumos que têm tomado a democracia no Brasil. O avanço de ideias conservadoras e reacionárias, configuradas em projetos como Escola Sem Partido nos alertam para a guerra ideológica que adentra o espaço escolar. A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular foi pensada desde os anos 1980 como uma aspiração no campo educacional. Entretanto, após várias discussões, foi aprovada sem considerar os debates que foram suscitados – muito menos se consideraram as especificidades e dificuldades pelas quais passa a Escola pública.

De acordo com Freitas e Dias (2018), a primeira versão da BNCC contemplou o processo democrático com consultas públicas, sugestões de vários setores da sociedade, representações sindicais, acadêmicas, pesquisadores, professores da Educação Básica etc. Nessa primeira versão, o discurso presente se caracterizou pela amplitude de direitos no tocante à garantia de aprendizagem a todos, com vistas à utilidade na vida prática, uma proposta baseada nas aspirações e disputas democráticas. Em consonância com Freitas e Dias (2018), Flavia Caimi (2016) salienta que:

Tratando -se de uma primeira versão da Base Nacional, o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um longo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade (CAIMI, 2016 p. 90).

Em contraposição à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, a segunda “publicada em 2016 resulta do trabalho de outra equipe que outros especialistas aceitaram referendar” (FREITAS; DIAS, 2018,). Conforme Flavia Caimi (2016), essa versão se apresenta como um novo documento com grande distanciamento da proposta inicial e

se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p. 91).

Em abril de 2018, o então Presidente Michel Temer lançou a BNCC do Ensino Médio por Medida Provisória, e em dezembro do mesmo ano a BNCC do Ensino Médio foi homologada. A aprovação desse documento retirou várias indagações de cunho social como as

questões de gênero que não aparecem em nenhum momento. Preconiza o tempo todo a importância da formação para o trabalho e para a cidadania, mas não deixa claro que tipo de cidadão pretende formar, pauta a aprendizagem na aquisição de habilidades e competências e o “saber fazer” (BRASIL, 2018). Com ênfase no empreendedorismo, expressa seu ideal mercadológico e explicita qual a ideologia ela defende – voltada para o interesse do empresariado, a burguesia brasileira, que vê a Escola Pública como preparadora de mão de obra, enquanto o ensino de qualidade fica restrito às Instituições privadas.

De acordo com a abordagem acima, Calil (2015) destaca o contexto social em que a Base foi aprovada, com ataques aos direitos, criminalização dos movimentos sociais – o que justifica seu viés conservador e antidemocrático. A ausência de conceitos como *capital*, *burguesia*, *revolução*, *transformação* expressa uma visão idealizada de sociedade, um olhar superficial que oculta os conflitos sociais (CALIL, 2015).

Além disso, a não obrigatoriedade do ensino de História causará muitas perdas. De acordo com Germinari (2018), não é possível dimensionar o prejuízo que essa medida implicará, considerando as consequências na formação histórica do estudante no Ensino Médio da Escola Pública. Acreditam resolver o problema educacional com a criação de leis, mas dificuldades estruturais vão ficando cada vez mais agravadas.

Como já foi salientado, a Escola reflete muito da sociedade em que está inserida, e no atual contexto ela tem sido alvo de muitos ataques, sobretudo na área das Ciências Humanas, a redução da carga horária dessas disciplinas já é um forte indicativo deste fato. O projeto Escola Sem Partido expressa a tentativa de silenciamento de questões referentes a *gênero*, *sexualidade*, *política* dentre outros. Nesse contexto adverso, é preciso buscar estratégias para garantir o lugar da disciplina de História, porque, se não bastassem as diminuições de carga horária, ainda há retaliações por parte de alguns grupos emanados por suas visões equivocadas e ideológicas, não comprometidas com a formação do pensamento histórico. Embora, defendam um discurso de uma Escola sem ideologia, apostam no Projeto Escola Sem Partido, que – trocando em miúdos – pressunha uma Escola de partido único. Nessas tensões, o que está em evidência é o rumo da disciplina de História na Educação Básica e no Ensino Superior polemizados pelo currículo comum proposto para a Educação Básica e as mudanças propostas para o Ensino Médio (COELHO, 2017).

Assim, devemos lutar por um ensino de qualidade fazendo uma prática pedagógica democrática e emancipadora. Nesse sentido, é preciso fortalecer a aprendizagem na disciplina de História para que o estudante possa fazer uma leitura de todas as narrativas com uma visão

crítica, construindo argumentos sólidos e bem fundamentados com base na importância das evidências históricas. Nessa direção,

[...] significa desenvolver progressivamente ideias balizadas pelo conhecimento histórico científico, como a pluralidade de interpretações e narrativas sobre o passado, o conceito de evidência histórica a partir de inferências em fontes e a noção de causalidade histórica (GERMINARI, 2018, p. 259).

Essas mudanças apresentadas, como a nova Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e até mesmo o esdrúxulo Escola Sem Partido que, apesar de não aprovado, ainda causa grande temor por força do que ele expressa, anunciam um cenário de muitas incertezas.

Almeja-se que os professores possam ter boa formação e que iniciativas como o ProfHistória se fortaleçam para que cheguem a muitos professores do nosso país, pois com a carga horária exaustiva e excesso de trabalhos burocráticos, é difícil para o professor se preparar para fazer um trabalho que se contraponha à proposta da Base. Enquanto isso, que cada educador que compartilha desses ideais possa plantar a semente da resistência por meio do currículo praticado, que o pouco tempo de aulas de História que resta possa ser bem aproveitado para uma aprendizagem voltada para as questões éticas em prol da justiça e da cidadania conforme elucidado no decorrer desse texto.

### **2.3 O lugar do tema difícil na sala de aula: por que o fantasma da Ditadura ainda assusta?**

De acordo com Schmidt, Cainelli e Miralles (2018), a emergência dos ideais conservadores tem permeado o século XX e refletido nos estudos das temáticas históricas, sendo necessário trazer à tona os debates em torno da história difícil<sup>7</sup> para que a disciplina cumpra seu papel social (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018, p. 489).

Nessa perspectiva, Schmidt (2015), em seu artigo, *Aprendizagem da “burdening history”*: desafios para a Educação Histórica, aborda as definições de “história difícil” ou “burdening history”<sup>8</sup> com base em Bodo Von Borries – concebida como uma história “pesada” que envolve comoções, constrangimentos e superação. Segundo Schmidt (2015),

<sup>7</sup> “[...] ao que consta, o termo ‘história difícil’ foi utilizado publicamente no Brasil na entrevista concedida pela historiadora Lilia M. Schwarcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, autoras do livro *Brasil, uma biografia*, editado em 2015. Em entrevista à revista TRIP elas apontam o que consideram alguns momentos tensos e de vergonha na história do Brasil (As setes maiores vergonhas do Brasil, 10/07/2015)”. (SCHMIDT, 2015, p. 20).

<sup>8</sup> “O historiador alemão Bodo von Borries, em trabalho publicado em 2011 – ‘*Coping with burdening history*’ – sugere algumas definições iniciais a respeito do que ele chamou de ‘burdening history’, ou uma história tensa,

[...] o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia (SCHMIDT, 2015, p. 24).

A autora aponta, com base na análise de narrativas de estudantes, no que tange à História do Brasil e do mundo, de que forma os “conceitos substantivos”<sup>9</sup> estão relacionados com a consciência histórica. Sua pesquisa sugere que os conteúdos históricos não estão afinados com as experiências práticas dos estudantes, o que compromete a compreensão e capacidade de atribuir significado aos fatos históricos,

[...] por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa[...] (SCHMIDT, 2015, p. 11).

Esse pensamento elucidada a realidade vivenciada por muitas Escolas, em que os estudantes sugerem perceber a história como algo destoante de si, isto é, não se enxergam como partícipes – o próprio currículo de caráter conteudista baseado no modelo eurocentrado contribui para embasar essa ideia de ensino. Para Lee (2006), é preciso buscar na história o que há a mais, para além dos eventos passados; ele enfatiza que será inútil qualquer esforço e criatividade para produzir aulas interessantes se não tivermos como ponto de partida os “pre-conceitos” que os alunos apresentam na sala de aula.

Nesse sentido, a proposta de estudar temas difíceis na sala se apresenta como uma possibilidade de despertar sentimentos no outro, no sentido de aguçar olhares e questionamentos sobre nosso tempo vivido como fruto da ação de outros sujeitos históricos, que em outros tempos tiveram angústias e dificuldades semelhantes. Para tanto, enquanto professores, precisamos tomar partido pela

[...] luta contra a opressão, a violência institucionalizada, o silenciamento da história escolar em relação ao protagonismo e a resistência dos diferentes grupos invisibilizados na história nacional. Por isso, as salas de aulas hoje necessitam insurgir contra uma história única, branca, masculina, cristã e eurocêntrica. [...] (GIL; MESQUITA, 2020, p. 14).

---

pesada. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos *insights* precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida” (SCHMIDT, 2015, p. 15).

<sup>9</sup> “Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão.” (LEE, 2001, p. 20).

Isso nos incita a enfatizar a história difícil (SCHMIDT, 2015) em sala de aula, entendida como campo que abarca temas delicados, polêmicos e traumáticos, também repensar como os estudantes lidam com esses temas e o impacto na sua forma de apreender o passado.

Sendo assim, tratar desses eventos se torna uma tarefa primordial não só da História, mas de todas as disciplinas. Conforme salientado anteriormente, lidar com esses temas é buscar por meio da memória elementos que são ricos para a compreensão de muitos fatos históricos, isso significa dar vida à história, enfatizando as experiências dos indivíduos. Desse modo se favorece a ressignificação da aprendizagem histórica. É relevante mexer nessas feridas para problematizar os conteúdos substantivos a partir das vivências e também das marcas deixadas por esses temas na memória coletiva.

Segundo Lee (2011), o passado é construído por meio de conceitos utilizados rotineiramente no decorrer do tempo no mundo, mas nem tudo é feito de conceitos. Existem as questões individuais que particularizam esse passado, as várias concepções de passado que não são o passado. O passado é frequentemente apropriado devido a ideologias e objetivos de pessoas individuais ou institucionais. Então, a História é fundamental, pois sem ela “[...] o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência [...]” (p. 25). O presente não nos oferece um conhecimento imediato, sempre há algo que remete ao passado, olhar historicamente o passado é primordial para aprender história (LEE, 2011).

Essa assertiva não remete tarefa fácil, sobretudo no atual contexto permeado por ideias negacionistas e revisionistas, não comprometidas com as evidências históricas, pautadas em uma ideologia de base conservadora, principalmente acerca dos temas difíceis. Nesse sentido, Gil e Mesquita (2020) afirmam que discursos relacionados ao negacionismo que tentam desconstruir os efeitos danosos de vários crimes sobre a humanidade não devem ser reconhecidos no âmbito escolar, cabendo ao professor apresentar as justificativas que tornam esses discursos ilegítimos.

A existência de outros espaços de aprendizagem, para além da sala de aula, como as redes sociais e a internet, que disseminam ideias nem sempre comprometidas com a verdade histórica, acaba corroborando esse tipo de narrativa. Assim,

[...] torna-se importante levar em consideração, também, outros elementos da cultura histórica da nossa sociedade, tais como os conflitos de memórias e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado e de personagens históricos publicizados pela mídia, que têm contribuído para a construção de determinados significados e sentidos em relação ao passado do mundo e do Brasil, por parte das crianças e dos jovens alunos (SCHMIDT, 2015, p. 12).

Desse modo, é pertinente compreender a importância da historiografia, com suas teorias e seus métodos, para perceber como os fatos são construídos e como submetê-los à crítica. Situa-los a partir da evidência significa ver como se chegou até ali, como foi construído, se está baseado no rigor metodológico, se é um conhecimento direcionado pelas pesquisas ou apenas a serviço de interesses determinados. Contextualizar, tecer relações com o tempo presente, propicia o combate aos anacronismos e reducionismos. Ademais,

[...] quando confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática, as crianças e jovens precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo [...] (SCHMIDT, 2015 p. 13).

Segundo Pereira (2017), de acordo com sua pesquisa realizada em 2017, é preciso “[...] considerar que uma aula de História é um ato dramático. É a dramatização o elemento expressivo que torna o passado e o presente vivos e pulsantes [...]” (p. 4). É nessa perspectiva que se entende o espaço da sala como lugar de debater temas vivos, criar expectativa, despertar emoções e favorecer um ambiente propício para uma aprendizagem significativa, considerando a importância de todos, já que para a História tudo que é humano é histórico, daí a importância de trazer as vivências dos estudantes para esse cenário.

Em consonância com Gil e Mesquita (2020), acredita-se no poder do conhecimento histórico como ferramenta para intervir na sociedade. Para tanto, é preciso romper com o passado silenciado que naturaliza a opressão e as desigualdades sociais. Sob essa óptica, a História é imprescindível na promoção da justiça social. Quando o espaço da sala de aula é democratizado, “[...] congrega saberes [...] de forma que possamos interligar lutas políticas e construir um mundo em que todos/as/xs tenham oportunidades e direitos [...]” (p. 7).

Conforme afirmado anteriormente, pretende-se conceber uma nova possibilidade de abordagem sobre a História para além do modelo eurocêntrico e cronológico que tem servido de base para orientar as aprendizagens históricas. Um dos caminhos pressupõe considerar as múltiplas temporalidades, como fruto das construções que permeiam as histórias das sociedades. Tendo em vista a complexidade da realidade social, é indispensável desconstruir esse modelo cartesiano atrelado à tradição positivista que tem prevalecido ainda em nossos dias. O debate dos temas difíceis de nossa história favorece que os estudantes compreendam as contradições inerentes à sociedade, o papel das pessoas comuns em todo o processo de constituição de nossa história e se reconheçam como integrantes dessa trajetória.

O século XX testemunhou a história de vários crimes contra a humanidade, principalmente o Holocausto. O ensino de História tem que abordar essas histórias difíceis,

promover reflexões como forma de desenvolvimento de consciências históricas mais amplas, com visões plurais e com respeito às diferenças – sobretudo porque parte desses crimes é gestada em função de processos históricos e concepções que em muitos casos corroboraram para que ocorressem. Todos esses acontecimentos que atingem a sociedade continuam influenciando no presente de acordo com as várias perspectivas de interpretação no âmbito individual e coletivo. Nesse contexto de discussões se enquadra a história difícil no espaço escolar. Borries (2016, p. 40 *apud* GERMINARI, 2018, p.542) explica essas histórias difíceis como histórias que se consolidam ao longo do tempo como histórias tristes, pesadas, amargas e dignas de luto e vergonha; por isso propõe o caminho da ‘reconciliação histórica’, [...] tomar distância do passado sem esquecê-lo, não permitindo que o passado determine completamente o presente, olhando para as condições e possibilidades de um futuro comum”.

A crença de que a educação é o caminho para transformar o mundo por meio da ação das pessoas serve de motivação para os educadores seguirem na contramão do sistema, na luta por um ensino que valorize o ser humano em suas diferenças e considerando “[...] os sujeitos para os quais se ensina História e seus contextos de vida, marcados pela violência e pela desigualdade social, além do contexto de quem ensina, marcado pelas perseguições e pela desumanização” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 147). Daí a pertinência de estudar temas difíceis que ainda geram desconforto em função das divergências ideológicas, das consequências que trouxeram para as sociedades do presente, a exemplo da Ditadura Empresarial-Militar que se apresenta em nossa história como um processo histórico que culminou com vários casos de violação dos direitos humanos.

A ascensão em 2018 de um governo com fortes características autoritárias e com ideias contrárias a uma educação cidadã em seu sentido mais amplo é que nos inspira a compreender melhor essas temáticas. Evidenciar essas questões com segurança, buscando lidar com situações complexas em sala de aula em virtude de pontos de vistas contrários, vai instituir esse espaço enquanto lugar de aprendizagem efetiva. Portanto, além de conteúdos, aprende-se o respeito ao outro, base do bem-estar das relações sociais, pilar de uma sociedade verdadeiramente democrática. Assim, a escola precisa problematizar as contradições do presente, conforme Pereira e Paim (2018),

[...] No Brasil, torna-se necessário perguntar como se pôde conviver com a tortura, com o desaparecimento e com a morte. Por que se tenta jogar ao fundo do esquecimento tais práticas? Como se pode conviver hoje com o genocídio dos jovens negros, com o assassinato de gays, com a intolerância de toda a ordem? Eis algumas das inquietações que a abordagem dos passados

sensíveis, na perspectiva de um passado prático, partem para levar a efeito uma arte e uma política do recorte (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1250).

O ensino de História nessa perspectiva apresenta seu caráter humanizador. Por meio de uma atuação comprometida do docente, pode favorecer a democratização do debate em sala de aula, dando voz aos sujeitos por meio do diálogo e utilização da análise de fontes históricas para que os estudantes construam suas narrativas e possam orientar sua vida prática a partir do uso de sua consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Em suma, estudar os temas difíceis em sala de aula pressupõe perceber os dramas vividos pelas sociedades no passado e sua relação com o presente, pois muitas dessas histórias continuam arraigadas, por meio do trauma enraizado na memória e em muitas práticas do presente. Que o estudo desses temas favoreça a sensibilização do ser humano e que essa esperança nos motive para que não sejamos omissos, pois nossa tarefa enquanto educadores e professores de História requer coragem e persistência.

Uma análise sobre a Ditadura suscita “[...] pensar num modo de inserir os jovens na dramaticidade daquele tempo, de modo a permitir problematizar sobre o quanto esse passado, ainda, é constituidor dos modos de criar nossas relações no presente [...]” (PEREIRA, 2017, p. 3). Sendo assim, discutir em sala de aula as atrocidades e crueldades durante a Ditadura – como perseguições, mortes, torturas – pressupõe buscar um caminho que evidencie a complexidade da história desse período. Nessa perspectiva, Fico (2012) assevera que,

[...] Em se tratando de um processo histórico que envolveu grande dose de violência – sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte –, a ditadura militar brasileira pode ser pensada em conjunto com outros “eventos traumáticos” característicos do século XX, o que situa esse tema no contexto dos debates teóricos sobre a História do Tempo Presente [...] (FICO, 2012, p. 44).

Desse modo, trazer para o debate a Ditadura no Brasil é bastante relevante no sentido de entender esse período e suas especificidades a partir de construções de narrativas pautadas nos estudos das fontes para combater anacronismos históricos. Acrescenta-se a relevância de significar os conteúdos considerando as especificidades do seu tempo histórico, todas as atrocidades ocorridas durante o período e que ainda hoje provocam vários questionamentos, seja de indignação e negação, inclusive porque se trata também de testemunhas que vivenciaram esse momento. “Enquanto o jogo entre memória e esquecimento permanece em conflito, esse passado aberto, ainda inconcluso, segue disposto a ser modelado pelas experiências do presente [...]” (BALESTRA, 2018, p. 86).



Para Fico (2012), é preciso bastante zelo na utilização da expressão *trauma* para explicar as Ditaduras Militares que ocorreram na América Latina e suas especificidades no que tange à violência praticada – o que, no caso do Brasil, foi ocultado pela censura e pelo desconhecimento por parte da sociedade. “[...] o traço marcante da memória sobre a ditadura militar brasileira não é o trauma pela violência, mas a frustração das esperanças [...]” (FICO, 2012, p. 50). Ele destaca essa frustração advinda do desenrolar dos acontecimentos pós campanhas das diretas que não significou uma ruptura, mas um processo que até hoje suscita incongruências, desde o desaparecimento de corpos das vítimas ainda não explicados à dificuldade de acesso à documentação do período que deixa muitas questões ainda em aberto.

A transição brasileira foi, assim, marcada pela impunidade, conciliação e frustração, lógica que prevaleceu até pouco tempo. De fato, ela não acabou, como estou tentando sugerir, e talvez esteja sendo retomada em outros moldes, sobretudo em função do que se costuma chamar de “justiça de transição”, isto é, os procedimentos através dos quais as pessoas atingidas por violações dos direitos humanos buscam reparações em países que viveram regimes autoritários ou outros processos violentos [...] (FICO, 2012, p. 53).

Nessa perspectiva, um estudo sobre Ditadura sugere que está se tratando de feridas abertas, muitas injustiças não foram reparadas, pode-se destacar “[...] a impunidade e a frustração causadas pela ausência de julgamento dos militares e de ruptura com o passado –que, por assim dizer, tornaram a transição inconclusa, em função da conciliabilidade das elites políticas [...]” (FICO, 2013, p. 10).

As questões sobre a Ditadura são muito fortes e determinantes no contexto em que vivemos, a história em muitos casos precisa ser distorcida para legitimar jogos de interesses por parte do poder dominante. Existe uma disputa no campo das memórias, seja por meio das lembranças das vítimas ou por parte do próprio Estado no intuito de construir narrativas que justifiquem medidas repressivas durante o Período Militar.

[...] Enfim, faz-se necessário resistir e enfrentar os fatos vivos de um passado que não quer passar e, para tanto, insistir em fazer jus a um currículo de História, tanto na formação superior quanto na educação básica, que possa refazer a rota dos conteúdos ensináveis e formativos (GIL; MESQUITA, 2020, p. 13).

Além do mais, debruçar-se sobre esse tema pressupõe compreender esse período histórico para além do binômio de dominantes e dominados ou opressores e oprimidos. Os estudos sobre a Ditadura hora enaltecem os atos heroicos dos movimentos de resistência, hora focam nos atos governamentais, e muitas outras questões do próprio cotidiano são deixadas a

segundo plano, sendo fundamental à História avivar o “[...] compromisso com a existência daqueles/as que tiveram sua existência negada e necessitam, todo o dia, provar que existem” (GIL; MESQUITA, 2020, p. 14).

Em consonância com Gonçalves (2018), devido aos constantes assédios por que vêm sendo acometidos os professores, por meio de projetos e políticas que visam enfraquecer a profissão docente, é primordial que os temas difíceis sejam debatidos nas aulas à luz da teoria e da epistemologia, para que

[...] auxiliem os alunos a construir narrativas sobre a ditadura civil militar brasileira que superem o passado cor de rosa ou onde os alunos possam perceber que os sujeitos históricos deste período sofreram e ainda sofrem as consequências deste período recente da nossa História[...] (GONÇALVES, 2018, p. 570).

Assim, as sequelas do período militar estão aí bem próximas de nós, e se não estivessem, delas não poderíamos esquecer, seja pela tentativa de alguns grupos de silenciar ou de outros em utilizar discursos controversos para isentar militares e governo de qualquer culpa – e outros ainda apresentam narrativas de exaltação a esse regime, defendendo-o até como solução para o país. Na construção do pensamento, não se pode deixar levar pelo presente para olhar o passado, analisar os fatos dentro de seu tempo histórico é primordial para não cometer injustiças com os sujeitos que vivenciaram o momento. Conforme Balestra,

No Brasil, a data que lembrou o cinquentenário do golpe, o dia 31 de março de 2014, foi marcada por ambiguidades. Enquanto organizações populares, ex-presos políticos, familiares de militantes mortos e desaparecidos e diversas universidades e centros de ensino fizeram uma série de atos públicos de “(des)comemoração” para discutir a violação dos direitos humanos durante a última ditadura, diversos civis e alguns militares aposentados se reuniram na principal Avenida de São Paulo, a Avenida Paulista, para festejar os 50 anos da chamada “Revolução Redentora”. Os manifestantes cantaram “Parabéns” em torno de bolos de aniversário, disseram que o Brasil vive o comunismo. Aos que vaiassem, respondiam: “*Vai pra Cuba*”. Em 2015, mais do que comemorar a “Revolução de 64”, centenas de pessoas que participaram das manifestações contra o governo do país pediram a “volta” da ditadura militar [...] (2016, p. 250).

De acordo com Balestra (2018), a forma como a Ditadura tem sido pontuada no Brasil de longe se compara à forma como, por exemplo, a Argentina tem lidado com a Memória da Ditadura em seu país, no sentido de trazer para o presente as memórias do passado, seja por meio dos projetos escolares que contemplam a educação patrimonial ou por outras formas, como espaços de memórias que visam manter vivas as lembranças de luta, resistência e mortes (BALESTRA, 2018). Assim, não se percebe no Brasil uma política efetiva de reparação ou

mesmo de fortalecer a memória da Ditadura enquanto algo que não deve ser esquecido por ferir os direitos humanos, ou punição pelos crimes de tortura como ocorreu na vizinha Argentina. Como relembra a autora, em 2015, em meio a manifestações, não foram poucos os que gritavam pelo retorno da Ditadura, “[...] o que revela como estão as disputas sobre esse passado no país e dão a exata medida da fragilidade da nossa democracia” (BALESTRA, 2016, p. 250).

Sendo assim, de acordo com Pereira e Paim (2018), demonstrar o que ocorreu no período militar no Brasil possibilita que os estudantes adentrem a toda complexidade do período, permite problematizar o quanto as relações do passado influem no presente, ocasionando possibilidades de transformação desse presente de forma ética.

[...] Os estudantes precisam vivenciar situações de aprendizagens que impliquem refletir sobre suas próprias representações, imaginário e emoções. Assim, eles são incentivados a tomar posições, a identificar-se e a interagir com identidades e posições diferentes das suas, e a história passa a ser vista como uma forma de conhecer o mundo para o qual estão crescendo (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 8).

Os professores de História, principalmente, têm sido alvo de ataques desde 2018 com a ascensão da extrema direita no governo do País. O retorno de ideais antidemocráticos, racistas e autoritários tem permeado o cenário político com apoio de alguns grupos. Destarte nossa responsabilidade se torna ainda maior na busca por alternativas que burlem discursos ideológicos que investem sobre os direitos de liberdade do indivíduo. Dessa forma, é pertinente endossar a luta em prol da democracia e liberdade de expressão na sala de aula, e fortalecer os debates dos temas difíceis para coibir qualquer possibilidade de revivê-los novamente ou vê-los silenciados como se não tivessem acontecido.

Nosso papel na posição de docente é refletir e problematizar as narrativas. A negação do mal não é a melhor forma de combatê-lo, sobretudo quando ainda se faz presente nos discursos de ódio e de desrespeito ao outro. Farias e Oliveira (2020) esboçam a conjuntura atual em que são cada vez mais frequentes opiniões canalizadas pela mídia e pelas redes sociais que convergem para a negação da Ditadura, apresentam-na como um período de progresso e segurança para o povo brasileiro, narrativa já comum na década de 1960 a 1970 pelo discurso oficial do governo ditatorial.

A derrocada dos governos de esquerda fomentou o ideal conservador dos grupos de extrema direita que disseminam os desejos pela intervenção militar. Nesse sentido, os autores elucidam que a Escola não ficou impune nesse processo, haja vista que os professores são denominados defensores da esquerda, e a docência, caracterizada como instrumento de

doutrinação. Nesse âmbito, concorda-se com os autores acerca da percepção de que estudar Ditadura na Escola se tornou delicado em função das visões antagônicas e revisionistas fruto do atual contexto. Soma-se o Projeto Escola Sem Partido como corporificação dos anseios desses grupos conservadores que têm ganhando ascensão e visibilidade no atual governo, embora não aprovado, mas a proposição já ganha notoriedade e possibilita conseguir mais simpatizantes – e serve inclusive como incentivo às práticas de difamação do trabalho docente e culpabilização dos professores por supostas tentativas de doutrinação em sala de aula (FARIAS; OLIVEIRA, 2020).

Nesse cenário controvertido, o tema Ditadura Empresarial-Militar se torna ainda mais polemizado, exigindo do professor segurança e competência para lidar com esses conflitos. De fato, conforme Farias e Oliveira (2020), a sala de aula deve ser o lugar dos embates de ideias diversas como forma de fortalecer a liberdade e capacidade de crítica. Logo, temas como a Ditadura não podem ter suas consequências minimizadas, embora seus estudos possam ser aperfeiçoados.

Essas questões elucidadas acima compreendem as disputas no campo do conhecimento histórico, em que os saberes científicos e da universidade são questionados por grupos influenciados pelo ideário da extrema direita que visam hegemonizar certas ideias de verdade em consonância com o senso comum. No âmbito da História, as disputas se intensificaram. Para compreender quais os interesses que esses variados grupos defendem e o que pretendem, é preciso analisar sob o âmbito político (PIUBEL, 2020).

Piubel (2020) ressalta a importância de o campo do ensino de História se posicionar nesses conflitos ideológicos que comprometem a qualidade do trabalho docente, considerando os conhecimentos da Teoria da História, da Historiografia, e na educação a Didática e os currículos para suscitar reflexões em torno do ensinar e aprender História.

Por conseguinte, pretende-se abordar a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil enquanto um tema difícil (SCHMIDT, 2015), difícil para os professores que precisam organizar seu discurso de forma cuidadosa com argumentos bem fundamentados e conduzir as discussões com segurança para organizar um diálogo que possibilite dar vez e voz a todos que quiserem se expressar de forma democrática, e organizar o debate para, a partir das visões conflitantes, cumprir os objetivos estabelecidos com o estudo do tema. Objetiva-se a construção do pensamento histórico, aproximando os alunos da tarefa do historiador, para que entendam que a História é construída com rigor de suas teorias e métodos – esse é o melhor caminho para combater visões equivocadas acerca de fatos históricos difíceis e traumáticos.

Em suma, na atual conjuntura em que ideias negacionistas e até mesmo anacrônicas se consolidam enquanto verdades, não só defendidas por alunos, mas também por alguns professores, fica cada dia mais complicado lidar com temáticas históricas, principalmente aquelas utilizadas para justificar posições políticas e ideológicas. Segundo Lee (2011), o passado é frequentemente apropriado devido a ideologias e objetivos de pessoas individuais ou institucionais. Então, a História é fundamental, pois sem ela “[...] o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência [...]” (p. 25). O presente não nos oferece um conhecimento imediato, sempre há algo que remete ao passado, olhar historicamente o passado é primordial para aprender História (LEE, 2011).

O saber escolar não é o único, nossos estudantes são seres pensantes com conhecimentos provenientes de vários outros espaços. Logo, o professor não doutrina ninguém, a aula é onde “[...] o passado ganha um maior grau de orientação e de cientificidade. [...]” (GONÇALVES, 2018, p. 554). Essas temáticas precisam ser revisitadas, assim como outras possibilidades de análises em sala de aula, pois “[...] ainda não se estabeleceu um amplo debate que proporcionasse o resgate de fontes diversas para auxiliar aos estudantes a construção de narrativas que auxiliem ao desenvolvimento da consciência histórica sobre a Ditadura [...]” (GONÇALVES, 2018, p. 555).

Tem-se a pretensão de estimular os estudantes a construírem suas abordagens sobre o presente a partir de um olhar ao passado que permita fazer inferências pautadas nos estudos e no cruzamento das fontes, com levantamento de hipóteses para entender as várias perspectivas que compreendem o conhecimento historiográfico (GERMINARI, 2016). Desse modo, caminha-se na direção de um “aprendizado histórico” que contribua para potencializar a consciência histórica dos indivíduos para que possam orientar sua vida prática a partir de suas experiências no tempo (RÜSEN, 2007).

#### **2.4 Estado da arte: o que mostram as pesquisas sobre memes no ensino de História?**

Nesta seção, são apresentadas as produções acadêmicas que contribuem para o debate suscitado neste trabalho acerca da potencialidade do meme como fonte para a aprendizagem histórica. A pesquisa está situada no campo da Educação Histórica, que é um campo de investigação do ensino de história, e dialoga com alguns conceitos abordados. Nesse sentido, foram buscados trabalhos que pudessem relacionar com a proposta empreendida na pesquisa. Comumente foram encontradas produções que trazem os memes enquanto recursos didáticos,

além do mais, foram utilizados trabalhos de outras áreas que permitem pensar questões também relevantes no que tange aos usos dos memes na educação.

Os estudos apresentados aqui foram artigos encontrados na internet por meio do navegador Google Chrome a partir da busca com palavras-chaves *meme e ensino de História, meme e Ditadura*, assim como dissertações do banco de dissertações do ProfHistória. No repositório EDUCAPES, foi feita a busca também por artigos de simpósios temáticos em eventos de Ensino e revistas acadêmicas de História.

O artigo *Ditadura Militar e Memória discursiva: uma análise a partir do gênero meme*, escrito em 2018 por Jonas Eduardo Rocha e Maria de Lourdes Rossi, da Área de Língua Portuguesa, apresenta a análise de quatro memes com visões diferenciadas sobre a Ditadura e expõe a contextualização do período militar e as respectivas polarizações ideológicas. Esse é um trabalho sobre memória discursiva e de outros discursos atrelados às visões dos sujeitos que toma por base o gênero meme, destacado pela sua ampla divulgação e por estar interligado à cibercultura. O meme é apresentado como constituidor da memória. O objetivo é compreender de que modo isso contribui para manutenção ou desconstrução da memória referente ao período ou pelo silenciamento. De acordo com os autores, o meme quando fortalece a memória permite que não esqueçamos o que representou a Ditadura, sobretudo pra quem mais foi prejudicado (ROCHA; ROSSI, 2018).

Em outro artigo produzido em 2017, intitulado *Que histórias os memes podem nos contar?*, a autora Clícia Coelho discute a potencialidade do meme enquanto produção de narrativas abertas que provocam variados olhares. Seu trabalho se mostra relevante por apresentar o meme enquanto ferramenta de aprendizagem exterior à Escola, mas que pode estar associado ao currículo formal. Assim, traz uma concepção de meme enquanto dispositivo de aprendizagem que amplia as concepções de ensino aprendizagem, devido a suas narrativas visuais presentes no ambiente digital.

Luisa Quarti Lamarão (2019) também elucida a temática por meio do seu trabalho *O uso de memes nas aulas de História*. Ela apresenta possibilidades de utilizar a internet no espaço escolar a partir de experiências pedagógicas evidenciadas com o uso de memes com alunos de 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Lamarão (2019) propõe conectar as atividades de fora da sala de aula de forma que o ambiente escolar se torne mais prazeroso, com ênfase no protagonismo estudantil. A autora apresenta o gênero meme como uma forma de os estudantes expressarem por meio de sua produção a aprendizagem em contraposição à pedagogia de transmissão. O meme passou a ser utilizado para compreensão de temáticas

históricas no lugar de textos históricos que, para a autora, não despertavam o interesse dos jovens. Este, por sua vez, não era utilizado apenas como ilustração, mas como ponto de partida das discussões, pois representa uma forma de leitura do mundo para além da memorização (LAMARÃO, 2019). No decorrer do trabalho, são evidenciadas várias atividades que foram realizadas com os memes em sala de aula e como em muitos momentos as risadas se faziam presentes. Ela afirma que os alunos achavam inusitado algo que eles só viam fora da escola aparecer em uma avaliação. A autora apresenta que enunciados de atividades com memes e produção foram iniciativas bem sucedidas, sendo a avaliação a atividade que mais mobilizou os estudantes e ocasionou resultados bem salutaros com alunos produtores e consumidores desse conhecimento, com grande envolvimento e interesse nas aulas, ela questiona se o meme não pode ser um novo tipo de documento histórico.

O trabalho intitulado *Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa com memes enquanto estratégia pedagógica* foi desenvolvido por Maria Alice de Souza (2019), que segue na mesma linha e apresenta um relato de experiência apontando a necessidade de práticas que utilizem o meio digital para promover novos letramentos voltados para o protagonismo estudantil. Para tanto, apresenta uma sequência didática com o gênero meme como artefato cultural que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e História para turmas de 1º Ano (1ª Série) no Ensino Médio de uma escola pública do município de Belo Horizonte.

Podemos citar também *O uso de memes como ferramenta de ensino aprendizagem: uma proposta metodológica*, trabalho de Johnatan Gonçalves de Souza e Isabely Custódio Lima (2018), em que se realiza uma revisão de literatura com base no site *Museu de Memes* e relata que o meme tem sido utilizado em várias áreas do conhecimento como um caminho promissor no processo de ensino e aprendizagem – passível de ser utilizado em qualquer tema e em qualquer área do conhecimento. Nessa perspectiva, o meme é enfatizado enquanto parte da cultura, presente também no universo acadêmico – em consonância com outros gêneros que já são constantemente utilizados, como charges, revistas em quadrinhos etc. O meme é apresentado como uma proposta diferente e passível de bons resultados, por incentivar a criatividade estudantil (SOUZA; LIMA, 2018).

Outro estudo é o trabalho de conclusão de curso de Erickson Gabriel Gonçalves da Costa (2019) *Os usos da história em memes do Facebook*, que aponta a potencialidade desta ferramenta enquanto parte da cultura histórica. Apresenta-se como se dá a apropriação dos memes em torno dos fatos históricos com enfoque sob o nazismo. Em sua abordagem, os memes

são compreendidos com grande poder de influência sobre a opinião pública atualmente, o que tangencia as relações sociais e políticas. São estudados sob o viés da comunicação e como parte da cultura histórica no meio digital – desse modo, é enquadrado na dimensão estética de Jörn Rüsen. Ele ressalta a forma como os memes têm se apropriado do passado e ressignificado por meio de opiniões e sentimentos, ao mesmo tempo sem se desvincular da vida prática, não sendo possível apartá-lo do uso político e dos temas históricos – mas pode ser incluso também na dimensão política da cultura histórica. Destaca-se a análise do contexto de produção dos memes e de suas interpretações do passado é interessante por suscitar reflexões no âmbito do uso da história munidas ou não de humor (COSTA, 2019). Ele reverbera que o meme é relevante para a sociedade atual enquanto ferramenta de comunicação e que viraliza por sua linguagem simples, mas proeminente em função da complexidade envolta nas mensagens que canaliza, apresentando potencialidades para seu uso na educação e para problematização de fatos históricos.

Vale citar também a dissertação de Antonio Diogo Greff de Freitas (2017) *Consciência histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do Ensino Médio*, que se mostrou bastante relevante por trazer contribuições no sentido de fomentar reflexões sobre a significância das novas mídias digitais e da comunicação na aprendizagem e no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Ele objetiva entender como os estudantes da Educação Básica estabelecem sua compreensão a partir da consciência histórica e da interpretação das fontes criadas no espaço digital, bem como relacionam essas fontes com a cultura histórica. Também problematiza no sentido de analisar se no ambiente da *web 2.0* existem características da cultura histórica –, ele discute até que ponto o ciberespaço influencia na aprendizagem histórica dos estudantes, busca-se o entendimento de como os alunos estabelecem suas compreensões históricas e como suas narrativas são construídas. Essa produção contribui com a proposta do presente trabalho por tratar temas que igualmente são explanados aqui – como consciência histórica, cultura histórica e até mesmo a possibilidade de pensar no meme enquanto fonte. No entanto, não se observa uma preocupação em desenvolver uma proposta bem fundamentada de aula com documentos históricos, mas o trabalho do autor sugere que sua pesquisa utilizou os instrumentos da internet para perceber a influência desses meios na construção de sentidos pelos estudantes. Desse modo, os resultados do estudo de Freitas (2017) fortalecem nossa ideia de que o espaço online tem grande poder de influência nas narrativas históricas dos estudantes. Conclui-se que a internet é uma realidade na vida dos estudantes com poder de influenciar as práticas do presente.



Na terceira seção de seu trabalho, Freitas (2017) aponta que os memes permitem refletir sobre questões referentes a cotidiano e cultura da sociedade e exprimem várias formas de interpretação acerca de fatos políticos e históricos. Além do mais, para o autor, à medida que os estudantes se conectam ao meio digital, é possível estabelecer, relações entre o conhecimento histórico e o conhecimento prático, fornecendo elementos para compreender o próprio cotidiano do estudante nesse contexto.

Assim, Freitas (2017) traz alguns questionamentos, tais como: É possível definir essas novas fontes da internet? Como podem ser consideradas em comparação com as fontes tidas como tradicionais? Quais as perspectivas para seu uso no ensino de História? Em consonância com as indagações do autor, tem-se a pretensão de buscar caminhos para explorar o meio digital – a começar pelo estudo do meme. Acredita-se, conforme Freitas (2017), que é possível construir narrativas que favoreçam a produção do conhecimento histórico – inclusive a divulgação desses saberes por meio da criação e difusão dos memes –, além de se aproximar do cotidiano desses estudantes e conhecer um pouco como estabelecem relação com o conhecimento histórico.

Ademais, o autor assevera que o espaço digital possui um compêndio variado de fontes que podem ser utilizadas tanto pelo historiador quanto pelo professor. O autor conclui que o meme pode ser compreendido como artefato cultural da vida prática na atualidade. As conclusões apontaram que os estudantes, objetos da pesquisa, confirmaram a ligação com o ambiente digital e com fontes com temas históricos, apresentando em seus conhecimentos prévios indicativos que presumem formas de interpretação de fontes. O trabalho dialoga com esta pesquisa nas discussões que são feitas, o problema e os objetivos de pesquisa passam longe, visto que o foco aqui é a exploração e problematização da fonte em sala de aula, para fomentar um debate sobre o conteúdo de forma que o estudante estabeleça suas relações e produza seu conhecimento, para desconstruir concepções que são forjadas e influenciadas – inclusive pelo meio digital, que em muitos casos não tem compromisso com a verdade histórica. O trabalho de Freitas vem comprovar essa ideia, assim como ratifica que meme é uma ferramenta potente que está inserida na cultura desses jovens e faz parte das suas vivências.

Outra dissertação que precisa ser mencionada é o trabalho *Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História*, de Silvio Ricardo G. Cadena (2018). Ele apresenta em seu trabalho as definições e análise sobre memes como fonte para o ensino de História. Nesse intuito, Cadena aborda o ciberespaço como lugar de acesso e produção de informações pelos estudantes, e então

traça uma abordagem sobre meme associada ao conceito de memória para abordar o período Brasil Colônia. Revela-se a significância do meme como documento histórico que pode ser concebido enquanto fonte, pois permite observar como o passado está sendo revisitado para atender às demandas contemporâneas. Cadena (2018), com base em Janotti (2005), ressalta que a atenção dada ao meme como fonte para a História não fica restrita ao âmbito acadêmico. Ademais, ele parte para as definições acerca do meme histórico, que chamou atenção pelo fato de que é feita uma adaptação da proposta utilizada por Marcos Napolitano em seu estudo sobre filme histórico. Dessa forma, Cadena (2018) apresenta sua crença no fato de que o meme como fonte histórica e recurso pedagógico serve de instrumento para docentes que queiram utilizar essa ferramenta em sala de aula, valendo salientar que os estudantes têm ainda mais familiaridade com essas peças, conforme anuncia o autor.

O trabalho de Cadena (2018), com abordagem bem detalhada e riqueza na elucidação de conceitos, contribui para mostrar outros horizontes no que tange ao uso do meme enquanto fonte. Esse uso é algo, sem dúvida, complexo, mas concordamos aqui com o autor que podem trazer outras informações para além dos materiais convencionais como o livro didático, devendo ser explorado juntamente com outros estudos complementares. Ele aponta também para a alta capacidade de problematizações possíveis de serem realizadas com memes históricos no sentido de relacionar rupturas e permanências, sendo necessárias abordagens contextuais e processuais da história. Assim, ele ressalta a possibilidade de debates mais qualificados. Outra questão pertinente levantada por Cadena (2018), com base nas adaptações feitas das proposições de Napolitano chama a atenção porque esse gênero não cria saber histórico acadêmico, mas se origina de um saber e pode reforçar determinadas ideias, ressaltando que o anacronismo muitas vezes aparece, momento ímpar para estudo e problematização. Vale ressaltar que, em sua pesquisa referente às narrativas em torno da História do Brasil Colônia, Cadena (2018) não se restringe ao uso de memes enquanto recursos didáticos, propostas mais comuns nas pesquisas encontradas, mas no sentido de pensar como o passado está sendo utilizado. Desse modo, outra especificidade do estudo com memes é a possibilidade de uso em vários conteúdos. Esse trabalho suscita reflexões sobre o que as narrativas dos memes revelam acerca da Ditadura Empresarial-Militar que nos permitem fazer leituras do presente e do período em enfoque.

Outra proposta de igual relevância é, sem dúvida, a dissertação intitulada *Mas eu vi no Face: ensino de História, juventude e memes*, produzida em 2020 por Danielle Aparecida Barbosa Sella Buss. Trata-se de uma produção bastante recente que contribui de forma

satisfatória para o trabalho aqui apresentado. Embora haja a proximidade do tema da pesquisa, há especificidades que dependem do caminho metodológico escolhido, o olhar do pesquisador e da realidade pesquisada. A autora demonstra como os alunos e alunas do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de Inajá-PR, apropriam-se dos *memes* para analisar conceitos presentes na atualidade, tais como *esquerda, direita, comunismo, ditadura, democracia, nazismo*, voltados para a construção de uma literacia histórica a partir do contato deles com o meio digital. Discute-se a tecnologia, a participação dos estudantes nas redes sociais e como estas influenciam na formação de sua identidade, assim como o conceito de jovens e adolescentes. No desenvolvimento do trabalho, ela afirma que os alunos pesquisaram memes sobre ditadura militar no Facebook que estivessem compatíveis com a visão deles, e depois justificaram o porquê da escolha pelo meme. Buscaram na internet argumentos fortes para apoiar sua concepção. O trabalho deveria ser enviado para a professora pelo WhatsApp. Esse estudo esboça os conceitos sobre liberalismo e conservadorismo na atualidade.

A pretensão em minha pesquisa sugere uma metodologia de ação que favoreça uma análise mais aprofundada acerca de como explorar e fazer uso das fontes em sala de aula. Assim, o trabalho de Buss (2020) cumpriu o que propõe no sentido de servir de inspiração para a busca de outras formas que favoreçam a aprendizagem histórica dos estudantes – e sem dúvida os resultados positivos com o uso de memes são uma motivação a mais para utilizar esse gênero. Mesmo diante de sua complexidade, os trabalhos já realizados têm mostrado sua potencialidade.

Vale salientar também, a pesquisa de Bárbara Zacher Vitória, com título bastante provocativo: *Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*, produzido no ano de 2019. É um estudo significativo não só por sugerir uma proposta de material didático com uso de memes no Ensino de História, mas principalmente por fazer uso dos memes com vistas a incentivar a tomada de consciência e o aprimoramento do olhar dos estudantes sobre as mídias, para transformar a realidade e fomentar críticas necessárias às ideias controversas que vêm sendo disseminadas na rede social. A autora propõe trazer os memes relacionados ao conservadorismo e à intolerância para a aula de História, não no sentido de diminuí-los, visto que são muito positivos devido à sua linguagem criativa.

Ela localiza seu trabalho dentro de um contexto de avanço do conservadorismo, em que o letramento histórico e midiático é fundamental para problematizar todas as informações que são canalizadas, e que têm servido para legitimar essas visões conservadoras e intolerantes.

Nesse sentido, o meme é apresentado como um documento rico que permite várias analogias com base em suas narrativas e no contexto no qual está inserido.

Em consonância com Vitória (2019), acredita-se que a historicidade presente nos memes permite compreender muito do passado no presente e vice-versa. Por meio das narrativas evidenciadas, possibilita pensar consciência histórica e formação do pensamento histórico. Ler memes de forma crítica conforme objetiva a autora é um grande passo para combater vieses simplistas, equivocados e destoantes do que defende a ciência de referência.

Outro estudo que vem complementar é o trabalho de Alessandra Michelle Alvares Andrade, *Memes históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História*, produzido em 2018. Ela sugere metodologias que tornem o Ensino de História mais interessante para o alunos, propõe esse objetivo por meio da análise e produção de memes históricos pelos estudantes a partir de metodologias ativas, ensino híbrido e a sala de aula invertida como forma de fazer as aulas mais atrativas e significativas para os discentes. Evidencia-se o compromisso em buscar melhorias para a Educação Básica, tendo em vista a desmotivação dos alunos quanto ao uso do livro didático.

Nos relatos da autora, com base nas narrativas dos estudantes, a História é experienciada com algo destoante da vida deles. Diante disso é que se persegue a tentativa de buscar caminhos que possibilitem mudanças na forma de pensar a história ensinada de modo a refletir positivamente na história aprendida. Essa temática não se esgota com esses trabalhos realizados até aqui, visto que existem outros olhares, outras experiências e estratégias que, compartilhadas, podem se somar às preexistentes.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que o meme pode ser usado como uma forma de expressão das concepções dos estudantes, entendido como algo que faz parte da cultura juvenil e que pode ser incluído no processo de aprendizagem do aluno. A partir da narrativa, os jovens expressam as formas de como concebem o conhecimento e suas necessidades de orientação de tempo, assim como seus anseios (FRONZA, 2020). “Isso se revela pelas formas deles expressarem a sua identidade histórica, ou seja, pelo ato criativo de narrar historicamente a sua vida e a vida do outro que os constituem [...]” (FRONZA, 2020, p. 50).

Nessa perspectiva de superação do ensino tradicional, a inclusão de documentos históricos é necessária enquanto mecanismos para estimular a reflexão e permitir que os alunos percebam como se dá a produção do conhecimento, visto que a sala de aula é o lugar de diálogo e construção de sentidos (SCHMIDT, 2019). Esse trabalho visa promover aprendizagem histórica conforme Schmidt (2019), que toma a consciência histórica como ponto de partida e

de chegada, preconiza a narrativa e percepção da mudança temporal como parte do aprender voltados para a vida prática mediante a relação de pensamento histórico e consciência histórica (SCHMIDT, 2019).

Desse modo, a pesquisa pretende explorar as narrativas dos estudantes para compreender qual a relação que eles desenvolvem com o conhecimento histórico. O estudo sobre Ditadura por meio dos memes é uma estratégia de visitar o passado a partir dos olhares do presente. “[...] Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente [...]” (SCHMIDT, 2019).

A construção da narrativa pelos estudantes facilita “[...] gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias [...]” (SCHMIDT, 2019, p. 77).

Portanto, Maria Auxiliadora Schmidt (2017) destaca a importância da vida prática dos sujeitos professores e alunos, suas necessidades oriundas das especificidades do mundo em que vivem como direcionador do ensino de História. Daí a necessidade de trabalhar temas e buscar estratégias de relação dos conteúdos com as necessidades do presente, aproveitando os pontos de vista e as perspectivas dos estudantes.

Para alcançar esse fim, a aula histórica se apresenta como uma alternativa perspicaz, elaborada por Maria Auxiliadora Schmidt de acordo com a Filosofia da História de Jörn Rüsen – proposta de Aula Oficina de Isabel Barca, na Matriz da Didática da Educação Histórica de Peter Seixas e na de Stéphane Lévesque. O ponto de partida são as carências dos indivíduos relacionadas à sua experiência no meio em que vivem – isto é, a vida prática que compreende as experiências dos professores e dos alunos. Fica claro que, para Schmidt, a finalidade não é apenas a formação do pensamento histórico, mas que esse pensamento proporcione mudanças nas ações dos sujeitos – sua vida prática é ponto de partida bem como de chegada, que ocorre quando o conhecimento ensinado e aprendido criam significados, resultando num “[...] saber que produz envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, e no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação com vistas à transformar o mundo em que vivem” (SCHMIDT, 2020, p. 132).

## 2.5 Ideias preliminares sobre o produto

O desenvolvimento do produto parte da perspectiva da aula histórica. Nessa abordagem, o conhecimento é produzido visando se aproximar dos passos da pesquisa histórica, em que o trabalho com fonte é uma perspectiva imprescindível. Rompe-se com o modelo de aula baseado na transmissão de saberes, o saber histórico é ressignificado para que haja orientação temporal (SCHMIDT, 2020).

Seguindo a Matriz da Aula Histórica, cujo objetivo é a atribuição de sentido a partir da aprendizagem histórica, segue-se primeiramente a investigação das carências dos estudantes. No caso da aula histórica sobre Ditadura Empresarial-Militar, precisa-se compreender qual o conceito que aluno traz sobre o termo *Ditadura*, qual sua experiência prévia e se esse conhecimento tem alguma relação com alguma experiência anterior. Há algum interesse no estudo desse conteúdo? Após diagnosticadas as necessidades a partir dos conhecimentos prévios, selecionam-se os conceitos substantivos e de segunda ordem.<sup>10</sup> Esses conceitos são mobilizados a partir do estudo das fontes primárias e secundárias (FRONZA, 2020). O conteúdo selecionado é um dos utilizados no planejamento anual, Ditadura Empresarial-Militar. Para este fim, será realizada uma aula histórica organizada em várias etapas conforme elucida Schmidt (2020).

Etapas de desenvolvimento da aula histórica:

### *1ª Etapa*

- Aplicação de uma atividade diagnóstica com os estudantes, em que eles submeterão à análise dois memes sobre o Golpe de 1964, um favorável e outro contra. Com o objetivo de observar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo substantivo, e possível mapeamento de como eles utilizam ou não, os conceitos históricos para se orientarem no tempo, e como estabelecem as relações passado e presente a partir do conteúdo substantivo Ditadura Empresarial-Militar no Brasil;
- Planejamento da aula histórica a partir das carências dos estudantes;
- Seleção da bibliografia complementar e de memes históricos da internet com visões diferentes.

---

<sup>10</sup> Fronza (2020), com base em Peter Lee (2005), define conceitos substantivos como aqueles referentes aos conteúdos específicos da área de História; já os de segunda ordem referem-se às ideias do próprio pensamento histórico e que se relacionam a qualquer conteúdo, são os conceitos de: explicação histórica, evidência, inferência, significância etc. (FRONZA, 2020).

### *2ª Etapa*

- Leitura de textos, discussão, análise e problematização dos memes em confronto com outras fontes históricas sobre o conteúdo.

### *3ª Etapa*

- Produção de memes que evidenciem a concepção dos estudantes a partir das interpretações e problematizações das fontes.

### *4ª Etapa*

- Exposição dos memes.

OBS: A avaliação ocorrerá durante todo o percurso, observando o desempenho nas atividades orais e escritas, individuais e coletivas, para diagnosticar os significados que os estudantes atribuem acerca do que aprenderam.

Na última seção, será apresentado o produto. Conforme Rizzati (2020), este é o resultado plausível de uma pesquisa, pode ser um material didático, um software, um manual, um processo educacional. O produto em questão compreende uma aula histórica com os passos do plano de desenvolvimento em sala de aula sobre a temática.

### 3 O MEME NA SALA DE AULA

As discussões em torno do processo educativo na Educação básica apontam para a necessidade de que a aprendizagem se estenda para além do espaço escolar, que oportunize aos estudantes explorar e expor suas ideias de forma a atribuir sentido ao aprendido em sua relação com o vivido. A História estuda as realizações dos homens no tempo, e desse modo abarca as experiências individuais e coletivas e não somente os conteúdos escolares (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a utilização de outros espaços de aprendizagem permite aos estudantes compreender como o cotidiano é importante no processo histórico e como no passado ele influenciou na vida das pessoas. A História possibilita leituras sobre o mundo em que se vive, o tempo presente é lugar de aprendizagem, onde se encontram as memórias preservadas do passado. O aluno deve entender que os vestígios do passado estão por toda parte, conforme evidenciam museus, praças, arquivos etc. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Desse modo, as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica apontam caminhos para os jovens analisarem o passado sob a óptica da investigação histórica, priorizando o estudo com diferentes fontes historiográficas, com suportes variados para construção de hipóteses e atenção para a multiperspectividade dos fatos em seus variados contextos, conforme elucida Germinari (2014).

Nesse sentido, a utilização do espaço digital e da comunicação por meio do estudo dos memes favorece essa compreensão. É interessante que os alunos encontrem nesse ambiente uma possibilidade de perceber outras leituras e construir suas narrativas a partir dessas imagens que circulam na internet – também que identifiquem questões pertinentes sobre a forma como as pessoas se portam no presente no que tange a ideais, posições políticas e até mesmo como a História vem sendo abordada no meio digital e quais interesses estão por trás desses conhecimentos disseminados. Os memes são ferramentas relevantes, pois “[...] são parte importante de nossa cultura e das dinâmicas de conversação cotidiana na internet. Negligenciá-los pode levar-nos a perder parte importante de nossa memória” (CHAGAS, SILVA, 2021, p. 52).

Em outras palavras, a utilização do meme enquanto fonte na sala de aula pressupõe não apenas o uso como ilustração da temática em estudo, mas objetiva compreender que as narrativas e representações criadas pela sociedade deste tempo se tornarão fontes para que a próxima geração as conheça um pouco também, para que visões acerca do presente possam ser



evidenciadas a partir da problematização dessas imagens. Então, o olhar deve ser voltado para o passado e para o presente, bem como numa perspectiva também de futuro, no sentido de compreender as especificidades e contradições da sociedade do nosso tempo, pois o ensino de História deve oportunizar aos estudantes conhecer a si mesmos enquanto agentes históricos. Se o professor consegue historicizar os eventos do presente, eles poderão relacionar passado e presente como integrantes da história coletiva e das lutas (PEREIRA; SEFFNER, 2008). O estudo com memes enquanto fonte sinaliza para a possibilidade de “[...] ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas [...]” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

Sendo assim, a análise do professor sobre as várias formas de narrar o passado e a problematização das narrativas presentes nos memes em cruzamento com outras fontes deslocam “[...] 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). Ademais, favorece-se a compreensão também das nuances que envolvem as políticas e os ideais da sociedade em que se está inserido, bem como se adquire consciência de como se dá o fazer histórico.

### **3.1 O que são memes?**

Quando imaginamos os memes, intuitivamente lembramos daquelas imagens engraçadas com personagens que possuem notoriedade – por exemplo, personagens de novelas e/ou filmes acompanhadas de textos críticos e, em grande parte, com o teor humorístico que frequentemente vemos no ambiente virtual. Imbuídas de intencionalidade, geralmente são rapidamente disseminadas, muitas de cunho político, mas também referentes a outras questões sociais. Não obstante, ao estudar memes, vê-se que não é tão simples assim, existem definições divergentes acerca desse gênero, além de ser uma discussão bastante atual, porém carente de fontes para uma compreensão mais consistente. Nesse sentido, Chagas (2021) ressalta que – apesar do campo de estudo sobre memes ter avançado nas décadas de 1980 e 1990 – ainda se percebem muitas lacunas e imprecisões, também faltam estudos empíricos. O fato é que o reposicionamento acerca da natureza epistemológica dos memes o distancia cada vez mais do conceito genuíno (CHAGAS, 2021).

Daqui por diante, pretende-se discutir algumas concepções acerca dos memes e, em seguida, enfatizar-se nos memes da internet – modalidade escolhida para estudar neste trabalho. Para tanto, embora sejam citados outros autores, priorizam-se os estudos de Chagas (2020), por

se tratar de uma abordagem mais recente e ampla acerca da origem e etimologia dos memes. Ele destaca discussões teóricas mais antigas e também os estudos comumente utilizados nos trabalhos pesquisados, que remontam ao *Gene Egoísta* de Dawkins, além de fazer um levantamento das produções concernentes ao Brasil. Por se tratar de uma discussão muito ampla, decidiu-se situar os memes dentro da perspectiva proposta também por Shifman (2014), que os conceitua como grupos de itens digitais, compostos por conteúdos, forma e postura, com características comuns – que são difundidos, imitados e transformados pelos seus usuários. Para Chagas (2021), meme é uma mídia composta por um coletivo de conteúdos. Ele reverbera que os estudos de Shifman (2014) são protagonistas e relevantes no estudo científico sobre memes, avançam na conceituação desprezando grande parte dos estudos originários. A abordagem de Shifman (2014) reinterpreta a epistemologia dos memes, sendo mais voltada para o universo dos memes da internet (CHAGAS, 2021).

As pesquisas sobre memes sempre fazem alusão aos estudos do biólogo Richard Dawkins na obra *O Gene Egoísta*, de 1974. Esse autor compara o meme ao gene, devido ao seu poder de replicação. O meme se replica por imitação, alguns terão longa vida outros não, depende do grau de aceitação, sendo capaz de transmitir cultura de forma semelhante à transmissão genética.

O meme de Dawkins está relacionado à mente, possui poder de manipulação, pois quando ele chega ao cérebro, este por sua vez o hospeda e se torna o caminho para a disseminação do que ele propaga. Para o autor, o meme é uma unidade replicadora capaz de superar o gene – vale ressaltar que este último é tão relevante para Dawkins em função de sua capacidade replicadora mais comum no planeta. Ele salienta que o meme ainda novo consegue um grau de evolução em velocidade significativa que supera o gene, imbuído da cultura, ganha o status de transmissor cultural ou unidade de imitação (DAWKINS, 2001).

As definições sobre memes são apresentadas por Dawkins com certo grau de amplitude que permeia vários aspectos da cultura e criação humana. Uma análise sobre a concepção de Dawkins sobre essa temática sugere um entendimento de meme enquanto uma ideia universal, a exemplo da ideia de Deus citada por ele. Deus existe, mesmo se for apenas sob a forma do meme. Essa analogia é justificada por ele porque possui um atrativo psicológico que significa ser atraído pelo cérebro. Ou seja, o meme é uma ideia que se propaga pulando de cérebro em cérebro por meio da imitação. Quando ele é propagado e garante seu espaço na mente das pessoas, cada mente se torna um espaço de difusão do meme. O grau de aceitação de uma ideia determinará o tempo de vida do meme e o número de replicações. Para Dawkins (2001), os

computadores onde os memes vivem são como o cérebro humano, limitados pela questão do tempo em disputa com outros espaços que são: o rádio, a televisão e anúncios, numa disputa constante por tempo de transmissão e replicabilidade (DAWKINS, 2001).

A abordagem de Dawkins (2001) nos apresenta pertinente, por ser um estudo primordial acerca da natureza do meme sob os vieses da Biologia e da Evolução pautados nos genes. No entanto, a amplitude acerca da representatividade do meme enquanto artefato cultural traz alguns problemas de entendimento sobre seu papel em meio a todo esse contexto, em que, por exemplo, tanto vestimentas quanto músicas podem ser memes.

Embora guarde semelhanças conceituais com seu irmão mais velho, o meme de internet é significativamente distinto do meme como originalmente definido por Dawkins. Pode-se argumentar que o meme de internet é um tipo de meme[...] (CHAGAS, SILVA, 2021, p. 42).

Segundo Shifman (2014), as definições de meme apresentadas por Dawkins eram bastante ambíguas, pois apresentavam o gênero como unidade de imitação, ao tempo em que abarcavam exemplos variados para dar conta disso, abrindo espaço para várias posições acerca da natureza dos memes. Uma corrente originária é a denominada mentalista. Segundo esta, que tem como precursor o próprio Dawkins os memes residem no cérebro. Outra categoria compreende o grupo comportamentalista; para este os memes não seriam ideias, mas comportamentos e artefatos. Nessa abordagem, o meme está intrínseco aos acontecimentos e textos, sendo preciso decodificá-lo.

De acordo com Shifman (2014), os memes refletem com bastante profundidade muito das estruturas sociais e culturais. Eles podem expressar e canalizar normas e valores, fruto do mundo pós-moderno, sendo capazes de revelar algo sobre uma cultura digital, além de tendências culturais. A rápida difusão do meme na internet foi favorecida pelas características típicas desse espaço, não é por coincidência que a amplitude de discurso sobre memes tenha ocorrido justamente na era digital, embora o termo tenha sido cunhado bem antes.

Segundo Dawkins em *The Selfish Gene* as características dos memes compreendem: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade de cópia – que podem ser melhoradas com ao advento da internet. A digitalização favorece a fidedignidade da cópia e o aumento da reprodução e difusão de qualquer mensagem, a longevidade pode ser favorecida em função das variadas formas de armazenamento. Os memes podem ser vistos como partes de informação cultural que passam de indivíduo para indivíduo e se tornam um fenômeno social dividido, influenciam pensamentos, formas de comportamentos e até mesmo ações de grupos sociais (SHIFMAN, 2014).

Nesse sentido, a partir do estudo de memes históricos, acredita-se em múltiplas possibilidades de compreensão de aspectos que possam favorecer a construção de olhares acerca da sociedade do nosso tempo. Levar essa ferramenta para a sala de aula favorece a criação de uma rede de significados e analogias entre o passado e o presente. O estudo da natureza do meme é interessante, contudo, o nosso foco não é classificar memes, mas compreendê-los enquanto evidência capaz de suscitar questionamentos acerca de um tempo histórico.

Para Shifman (2014), o ambiente da Web 2.0 permite que as pessoas encaminhem e reencaminhem imagens, é perceptível como é comum e ocorre em grande número a criação de versões próprias dos memes. Essa prática de “reembalagem de memes” Shifman (2014) denomina mimetismo e remixagem. Esta última, mais recente, requer manipulação de tecnologia – a exemplo do Photoshop. A era digital mudou aspectos fundamentais dos memes, favorecendo que investigações mais abrangentes sejam viabilizadas pela internet. Em contrapartida, algumas definições conceituais como aquelas que embasam em explicações biológicas têm dificultado a aceitação do conceito para estudar cultura digital. Desse modo, o autor rompe com essa analogia, focando na esfera do cultural e humano (SHIFMAN, 2014).

Ainda segundo Shifman (2014), a natureza visual dos memes permite variadas leituras, podendo ser apresentado como um novo espaço de debate pessoal e político. Os memes sob esse ponto de vista representam a expressão dos cidadãos e compreendem modos de expressão da discussão pública de forma acessível a todos, pois os grandes fatos acontecidos têm gerado um grande número de memes. É ressaltado também que nem sempre as produções com memes partem do indivíduo, mas de organizações financeiras com recursos. Um estudo sobre esse objeto sugere refletir sobre o jogo de interesses que está por trás dessas produções, considerando que não são narrativas desinteressadas (SHIFMAN, 2014).

Nessa perspectiva, Chagas (2021) elucida que os estudos com memes apresentam questões promissoras de investigação, no entanto grande parte desses estudos concentram seus olhares sob o âmbito da política. Ele adverte para a necessidade de que as Ciências Sociais assumam esse protagonismo e impulsionem a área de pesquisa sobre o gênero para embasar o campo da cultura digital com mais propriedade. Em concordância com o autor, notam-se as deficiências ainda presentes no que tange a uma concisão em torno das definições desse campo de estudo que compreende os memes, o fato de ser um termo moderno também contribui para a complexidade em torno do seu estudo. Para Chagas (2021), nada impede que, em função das

novas funcionalidades das plataformas digitais, futuramente surjam outras denominações para classificar os memes, o que pressupõe uma atenção no desenvolvimento desse campo, pois:

[...] Trata-se de um conceito errante, que se aplica a um conjunto de práticas e fenômenos sociais absolutamente relevantes. A linguagem dos memes tem sido incorporada pelas campanhas políticas e utilizada na televisão, em programas de auditório e sátira jornalística, e, em muitos aspectos, se amalgamou às subculturas juvenis. Nunca foi tão importante investigar e compreender esse fenômeno (CHAGAS, 2021, p. 14).

O autor Viktor Chagas (2021) nos ajuda a refletir e conhecer um pouco do universo do meme, seus trabalhos dão conta de apresentar pesquisas e estudos que têm marcado as gerações de pesquisadores desde ou até mesmo antes de Dawkins em 1976. As pesquisas abrangem estudos no campo da Filosofia, da Psicologia e da Sociobiologia. A investigação apontada por Chagas (2021) mostra como os estudos e pesquisas sobre memes têm angariado espaço a partir de 2010.

Da mesma forma, conforme já abordado na primeira seção deste trabalho, no campo educacional também já se registram algumas experiências com uso de memes em sala de aula. Mas, como o próprio Chagas (2021) anuncia, o estudo com memes é rico, abarca uma abordagem transdisciplinar, mas pouco explorada, sobretudo nas Ciências Sociais, por localizar o gênero no âmbito da comunicação e da mídia. As arguições de Chagas (2021) fortalecem a ideia de que os memes são elementos promissores para análise e conhecimento de aspectos da História e da cultura da sociedade. Isso corrobora a ideia de que pode ser usado como fonte enquanto evidência para compreensão de comportamentos e crítica social.

Sob essa perspectiva, o enfoque neste trabalho é sobre essa ideia replicada inúmeras vezes e plantada em várias mentes, que vem ganhando cada vez mais espaço. O meme da internet dotado de imagem caricata e mensagens ideológicas representa “[...] um registro altamente sofisticado de nosso tempo, um documento, ou ainda, um vetor de memória [...]” (CHAGAS; SILVA, 2021, p. 42).

### **3.2 Reflexões sobre uso de fontes históricas digitais na aula de História**

Ao falar sobre utilização de tecnologia digital, é preciso salientar que as adversidades ocasionadas pela pandemia da Covid-19 – que assolou o mundo em 2020 e continua causando perdas lastimáveis ainda neste ano –, mostraram um cenário desolador, evidenciando ainda mais a desigualdade social e também digital. Sem dúvida, para a educação a pandemia significou um incentivo à introdução dos meios digitais no espaço escolar. A sala de aula convencional foi

substituída pelas salas de aula online, ou “entretenimento on-line, travestido de conteúdo escolar” (NICODEMOS, 2020).

Para os professores, com certeza é mais um marco de superação, uma vez que caiu em suas mãos essa responsabilidade de fazer o melhor no pior momento. Ademais, ainda é cedo para diagnósticos mais precisos, visto que às vezes podemos enxergar melhor quando estamos de fora, e a questão digital não é algo tão simples – podendo nos iludir com uma possível “inovação conservadora.” (CYSNEIROS, 1999)

Desse modo, é relevante refletir sobre o conceito de fontes históricas tradicionais e tecer algumas análises acerca das fontes históricas digitais no novo contexto de desenvolvimento tecnológico, visto que, de acordo com Caimi e Nicola (2015), tanto a experiência quanto as pesquisas apontam que as mudanças tecnológicas não têm atingido o âmbito escolar na mesma velocidade que abarcaram outras atividades econômicas e sociais por exemplo. Vários são os entraves – de cunho financeiro, falta de inovação na questão pedagógica ainda atrelada à paradigmas tradicionais, falta de formação etc. Não é o caso de endear ou demonizar a internet, seu uso de qualquer jeito não é garantia de qualidade de ensino e melhor aprendizagem. Se apenas como reposição de informação, vai cumprir o mesmo papel desempenhado pelo livro didático ou antigas enciclopédias. No entanto, se bem explorada mediante planejamento adequado, com metodologia eficiente, intenção do professor, organização de objetivos imbuídos de intencionalidade histórica e pedagógica, pode fomentar capacidade de crítica, análise, avaliação de informações, assim como o processo de reelaboração e reconstrução crítica do conhecimento (CAIMI; NICOLA, 2015).

A proposta de explorar o estudo das fontes nas aulas de História do 3º Ano (3ª Série) do Ensino Médio faz parte de uma necessidade urgente de repensar velhos paradigmas focados em aulas expositivas, livro didático, exercícios e avaliações. Não significa que essas metodologias também não sejam relevantes, mas no sentido de promover aulas de História mais dinâmicas em consonância com as novas tecnologias e que acompanhem as transformações ocasionadas pela era digital, em que os alunos sejam sujeitos em seu processo de aprender, tomando suas ideias e experiências para desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma e consciente.

Como afirmado anteriormente, de nada adianta utilizar as ferramentas digitais se essas não forem problematizadas e contextualizadas no sentido de desenvolver a capacidade do estudante de olhar historicamente o mundo por meio da aquisição das competências do pensamento histórico. Conforme Barca e Gago (2002, *apud* ABUD, 2005), a compreensão histórica é possibilitada mediante a relação dos conceitos históricos com a realidade e vivências

dos sujeitos, na tentativa de buscar explicações para o passado. Para tanto, a análise das fontes alicerça esse processo de construção do conhecimento histórico.

É imprescindível ter cuidado para não cair na armadilha de utilizar as fontes como prova ou ilustração da ideia que se defende, conforme nos alerta Pereira e Seffner (2008). Para os autores, a riqueza do uso das fontes se encontra no fato de mostrar as especificidades do conhecimento histórico enquanto representações do passado, construído pelos historiadores a partir das fontes disponíveis. Pretende-se despertar no estudante possibilidades para “[...] 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” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

A autora Kátia Abud (2005) adverte sobre a importância da empatia como facilitadora da compreensão histórica do passado pelos setores do presente. As ideias acerca do tempo pretérito devem ser analisadas dentro de um contexto mais amplo, com ênfase nas características inerentes ao seu contexto histórico. O trato com as fontes em sala de aula para compreensão do passado deve fazer sentido para o ser humano, considerando suas vivências dentro e fora da sala de aula, tentando se aproximar de olhares, experiências das pessoas – e saber por que agiram desta ou de outra forma dentro daquele momento específico. Segundo Lee (2001, *apud* ABUD, 2005), os estudantes devem compreender que “[...] as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da história haver diversas versões do passado [...]” (p.28).

Nessa perspectiva, as fontes presentes na internet são passíveis de estudo e análise em sala de aula. Com caráter de evidência, considera-se como os dados são interpretados, tarefa fundamental por fomentar a capacidade de crítica e análise do estudante a partir do seu conhecimento do cotidiano.

O espaço da internet abarca variadas fontes que podem ser utilizadas pelo historiador, pelo professor e também pelos alunos, por guardar um contingente significativo de informações de cunho histórico (FREITAS, 2017).

Todo esse universo digital que se abre como possibilidade de estudo para compreensão de vários contextos históricos fortalece a ideia de que a História não se faz somente com documentos escritos. Para Febvre (1949, *apud* LE GOFF, 1992, p. 540) é considerável tudo que “[...] demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. Todo esse movimento no que tange à possibilidade de ampliação da noção de documento e do universo

das fontes se iniciou com a Revista dos Annales (1929), precursora da História Nova (LE GOFF, 1992).

Desse modo, conforme elucidada Almeida (2011), quando se tem ao dispor todo o ambiente digital, composto por uma grande variedade de registros, cada dia mais se distancia da visão historiográfica que preconizava apenas o documento escrito. O autor destaca essa nova categoria de fontes documentais abarcados pela internet, o que configura para ele um arcabouço vasto para os historiadores compreenderem o tempo presente, pois representa “[...] um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores [...]”. (ALMEIDA, 2011, p. 12). As tecnologias digitais possibilitam uma aprendizagem diferenciada da tradicional por possibilitar ao indivíduo o acesso ao conhecimento por meio de diversos meios e formas (ARRUDA, 2011).

É importante salientar o caráter efêmero das fontes digitais, que implica mais ainda na necessidade dos historiadores se debruçarem sobre esse aparato documental até com objetivo de resguardar a preservação dessas fontes. E nesse sentido, “[...] mais do que em qualquer época, o ensino de História pode ser potencializado significativamente, por permitir, por meio da informática, a materialização, ainda que virtual, do passado.” (ARRUDA, 2011, p. 10)

Essa amplitude no universo das fontes do historiador nos abre possibilidades para tentar utilizar os recursos digitais – em específico a exploração de memes enquanto fonte, visto que expressam olhares de pessoas comuns, ou instituições, mas acima de tudo expressam valores culturais de uma época. Pensar memes como fonte talvez permita perceber como o passado tem sido revisitado e experienciado por meio de narrativas e olhares do presente.

Le Goff (1992) nos alerta que “[...] não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo [...]” (p. 540). Essa afirmação nos chama atenção para os cuidados que devemos ter no trato com documentos do meio digital. Almeida (2011) corrobora esse pensamento; para ele é importante também estar atento para o fato de que as fontes não são totalmente confiáveis, e isso abarca tanto fontes “tradicionais” quanto digitais – todas são suscetíveis a fraudes. De todo modo, o papel do historiador ainda é determinante nesse processo, e o método utilizado é que permite minimizar as chances de erro (ALMEIDA, 2011).

Outra questão também pertinente que Almeida (2011) nos chama a atenção é referente à necessidade de que haja o cruzamento de fontes e dados mediante crítica cuidadosa e verificação da autenticidade – em se tratando de fontes digitais, os cuidados são redobrados. Essas reflexões acerca do tratamento das fontes precisam ser abordadas em sala de aula, para



que o estudante compreenda como o conhecimento é produzido e também por meio da interpretação dessas fontes consiga construir suas concepções acerca do tema estudado.

As fontes digitais se divergem das fontes históricas porque:

[...] trazem desafios para a asserção de factuality do texto histórico assim como à compreensão das evidências históricas como indícios do passado, trazendo a necessidade de repensar as relações entre método, documento e discurso histórico (SILVEIRA, 2016, p. 270).

De acordo com essa abordagem, estudar fontes digitais pressupõe repensar as concepções consolidadas acerca de fontes históricas, seus métodos e princípios. As fontes históricas digitais vêm acrescentar às fontes históricas no geral, sem haver mudanças no que tange à crítica documental. Não existe um novo caminho para compreender as diversas fontes digitais que são passíveis de serem manipuladas, alteradas ou até falsificadas conforme elucidada Silveira (2016). A discussão em torno dessa problemática é perspicaz por tentar compreender o que esconde ou qual discurso pretende se consolidar e em nome de quais interesses ideológicos.

É importante salientar, de acordo com Pessi (2015) que, apesar da ampla disseminação da Internet entre a população brasileira, entretenimento e comunicação se apresentam como atividades preferidas pelos usuários em detrimento dos estudos voltados para educação e aprendizagem, isso sinaliza para um contexto no qual se torna relevante trazer a internet para as aulas. As formas com as quais essa geração se relaciona com o mundo digital possibilitam falar sobre uma cultura digital. Pessi (2015), com base em Krinten Snyder (2007), afirma que o mundo está cada vez mais imerso nesse universo, podendo se concluir que seu uso não mais compreende apenas um mecanismo ou recurso de aprendizagem, mas destaca uma cultura digital que vem inclusive alternando os modos de viver e se relacionar. Ressalta-se ainda que “[...] a Internet não pode ser vista como secundária para a aprendizagem, mas como coautora no ambiente de aprendizado, promovendo um desenvolvimento não só acadêmico, como social” (PESSI, 2015, p. 937).

Nesse sentido, se faz notória a necessidade em buscar alternativas de como preparar os estudantes para abstrair os saberes históricos nesse espaço, em que a todo momento todos são sobrecarregados por um número grande de informação e o conhecimento produzido fica cada vez mais superficial. Para Lucchesi (2012),

[...] um dos perigos do nosso tempo é, aliás, a produção de uma história sem historiadores, facilmente encontrada na Internet em vários sites diletantes, com narrativas amadoras e, em determinados casos, comprometidas ideologicamente” (LUCCHESI, 2012, p. 8).

Muito se compartilha e pouco é produzido, e essa replicação não leva em conta a complexidade e completude de conhecimento que está sendo canalizado, pois ocorrem vários erros alçados também em opiniões equivocadas, intolerantes e conservadoras, a internet apresenta seu lado positivo e negativo (PESSI, 2015).

A História apresentada nos meios midiáticos não se preocupa com seu teor de análise, o que importa é sua forte característica hipermidiática em que fatos relevantes de nossa história são simplificados e absorvidos como curiosidades (ARRUDA, 2011).

De acordo com Kozinets (2014), a mudança ocasionada pela tecnologia tem promovido novos desafios para cientistas sociais, visto que o mundo está se tornando cada vez mais digital, sendo necessário acompanhar as atividades sociais das pessoas na internet e em outros meios tecnológicos. Segundo o autor, fica evidente que os cientistas sociais não conseguem mais compreender aspectos da vida social se não considerarem a relevância da internet e das comunicações via computador. Para ele, parece não haver grande diferenciação entre o mundo da vida real e o mundo online, os dois se completam em uma mesma realidade em que as pessoas vivem, se comunicam, debatem, expressam e socializam.

O espaço digital detém grande influência no âmbito econômico, social político e cultural. Para além das outras mídias, é notório no âmbito internacional o interesse dos jovens por novas formas de comunicação. As redes têm se apresentado como porta voz de várias aspirações. Não obstante, elas apresentam suas fragilidades, é preciso pensar as tecnologias sob um caráter mais humanista, o que talvez pareça à primeira vista uma visão sonhadora, pois o desenvolvimento dessas redes de comunicação também está intrínseco à óptica do lucro e dos ganhos imensuráveis, aumentando ainda mais a disparidade entre os que têm e os que não têm. A cibercultura se torna elemento do capitalismo financeiro, embora não se possa perder de vista suas potencialidades culturais (LÉVY, 1999).

Nessa conjuntura de difusão de informações, canalizadas de forma vertiginosamente rápida, incluem-se os memes – objeto deste trabalho. Seu estudo pressupõe contribuir para que os estudantes aprendam como se portar diante de tantas informações supérfluas que muitas vezes são tomadas como verdade. A análise de memes relacionados à Ditadura é uma tentativa de promover esse olhar sobre esse saber histórico e de como fazer uma leitura crítica das informações que chegam todos os dias, considerando que a internet está em nossas vidas

ditando regras e comportamentos. O universo virtual, “é um lugar onde a história se estabelece, se faz, e se mostra pública. Pode ser tanto uma fonte primária para estudo, quanto um estudo sobre as interpretações do passado presentes no ciberespaço” (SUSSAI, 2017, p. 28).

Tomamos como base a abordagem de Pessi (2015) no sentido de que precisamos nos apropriar desse espaço de modo que favoreça a aprendizagem do estudante para que eles tenham relações com os conteúdos e possam imergir no conhecimento. Essa concepção corrobora o alerta de Cysneiros (1999), que diz para não cair na armadilha de uma “inovação conservadora”, pois recursos digitais modernos de nada adiantam se não forem utilizados de forma competente. Da mesma forma, por mais que se busque uma aprendizagem motivadora com recursos inovadores, se não houver persistência e dedicação intrínsecos à tarefa de aprender, os resultados podem não ser satisfatórios para o educador e o educando (CYSNEIROS, 1999).

### **3.3 História pública, cultura histórica e aprendizagem histórica**

Carvalho (2016) aponta que a História Pública vem crescendo no Brasil nos últimos anos, cujo marco importante aconteceu na Universidade de São Paulo, com um curso de Introdução à História Pública no ano de 2011. De acordo com o autor, na esfera mundial, é possível observar projetos e ideias desde os anos de 1960, e início dos 1970 na Europa. Destaca-se o pioneirismo inglês a partir de 1967 – como fruto dos trabalhos, foi lançada em 1976 a revista *History Workshop Journal*, tiveram engajados na tarefa de compreender os usos políticos e olhares sob o passado pelos variados grupos sociais. Em contrapartida, Carvalho (2016) destaca que, para além da Europa, a contribuição estadunidense pode ter sido determinante. A partir de 1980, a História Pública se expande e se consolida por várias partes que utilizam a língua inglesa – hoje existem vários cursos de História Pública no mundo, inclusive uma Federação Internacional de História Pública criada em 2009 (CARVALHO, 2016).

O termo vem assumindo várias definições de acordo com as especificidades dos países onde despontou, fato que exprime a potencialidade desse campo, principalmente com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que oferece à História Pública mais inovação e possibilidades (CARVALHO, 2016).

Um projeto de intervenção no Ensino de História que contemple a História Pública deve dar ênfase às competências de interpretação e compreensão do passado com vistas ao desenvolvimento de leituras sobre o mundo (MELO; MENESES, 2021). Em concordância com

os autores, um campo de estudo em Ensino de História que tem por base a História Pública, a consciência histórica e pautado na Educação Histórica alarga as possibilidades de compreensão para além dos reducionismos e das posições extremistas. Essas reflexões nos levam a refletir sobre o papel do professor nesse contexto em que a História se torna pública e os conceitos divulgados na rede estão cada vez mais em evidência no espaço escolar. É impossível manter controle sobre isso, a história canalizada nem sempre está de acordo com o paradigma de ensino estabelecido, sem contar as narrativas favoráveis a ideias preconceituosas, xenófobas etc. (MELO; MENESES, 2021).

Nessa perspectiva, a autora Sônia Wanderley (2020) ratifica como que as explicações sobre a história produzida por variados setores sociais e públicos ganharam notoriedade, buscando inclusive ocupar os espaços das produções historiográficas de cunho científico. Jornalistas, youtubers tentam ocupar o espaço do historiador, resultando em uma simplificação do processo histórico – são narrativas descritivas, cronológicas e lineares, sem análises mais profundas, pois o que importa nesses casos é que haja público, e para tanto a linguagem atrativa é a que mais importa (WANDERLEY, 2020).

A pandemia mundial e conseqüentemente o isolamento das pessoas resultou em uma maior ocupação dos espaços digitais. As *Fake News* e ideias negacionistas se difundiram e ganharam grande aceitação pelo grande público. Diante dessa problemática, a disciplina de História precisa demarcar seu espaço para garantir aos estudantes abordagens distintas dessas que se encontram tão facilmente em outros meios. Desta forma, faz-se relevante incluir a História Pública, pois ela compreende os espaços de alunos e professores e também abarca a cultura histórica – composta por saberes históricos diversos, tantos científicos, quanto do senso comum (WANDERLEY, 2020).

Ademais, algumas iniciativas são muito relevantes, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo historiador público Bruno Leal Pastor de Carvalho. Além de nos apresentar como uma importante referência acerca de História Pública, desenvolve um belo trabalho com o site *Café História*, que tem sido uma referência importante para estudantes e professores. Desse modo, ele tem demarcado o espaço do saber historiográfico em meio ao emaranhado de ideias negacionistas e até mesmo extremistas que se veem no espaço virtual.

Conforme Carvalho (2016), as redes se configuram como um espaço importante para o historiador, principalmente por atingir um variado público. Então, é um meio significativo para a divulgação científica, contribui para a formação crítica dos cidadãos de forma democrática e com clareza. Conforme elucida o autor, esse meio está infestado de conteúdos imprecisos,

errôneos e mal-intencionados. É urgente a ocupação desses espaços por historiadores comprometidos de forma responsável com o saber histórico no intuito de combater essas visões equivocadas que são disseminadas.

A aprendizagem histórica congrega as experiências de vida dos sujeitos que são levados para a escola juntamente com outros saberes provenientes do meio e do senso comum. De acordo com a autora Sônia Wanderley (2020), muitas narrativas têm sido forjadas em um contexto de negacionismos e posicionamentos políticos irracionais. A aprendizagem favorece o diálogo dessas diferenciadas narrativas com base na ciência histórica e “[...] facilita o desenvolvimento de identidades históricas coerentes e estáveis” (WANDERLEY, 2020, p. 136).

Essas abordagens ratificam a ideia de que a aprendizagem não ocorre apenas dentro dos muros das Escolas. E, mais ainda, inspira-nos a abrir as portas das salas de aula com o objetivo de discutir as ideias forjadas em outros meios, que infelizmente nem sempre condizem com a história que queremos que os alunos aprendam, mas que fazem parte de suas vivências. O ensino tem que abarcar “[...] questões que estão produzindo sentidos para a cultura histórica na qual aprendizes e professores estão mergulhados e resulta em narrativas que a problematiza” (WANDERLEY, 2020, p. 141).

Não se pode desconsiderar o contexto em que a aprendizagem ocorre. Rüsen (2016) ressalta que é importante desenvolver a habilidade de crítica a partir da orientação histórica e das experiências. Ele ratifica que, além da Escola, aprende-se História em outros lugares, não há sentido fora de nós se não buscarmos entender primeiro a nós mesmos. Ademais, para ele a aprendizagem histórica é como uma necessidade inerente aos seres humanos, passada de geração em geração com os ensinamentos dos mais velhos para a compreensão do mundo – a função do ensino é a aprendizagem, definida como

[...] um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência. Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado (RÜSEN, 2016, p. 26).

Dentro desse contexto, a cultura histórica é fomento para o pensamento e a aprendizagem, como fator determinante na formação de sentido do sujeito, visto que, em sua

categoria estética<sup>11</sup>, política<sup>12</sup> e cognitiva<sup>13</sup>, influencia na forma de pensar e construir suas representações sobre o passado, cada uma com sua forma peculiar de produzir sentido (RÜSEN, 2016).

Enquanto representação da memória histórica, a cultura histórica integra todos os saberes provenientes do meio artístico, da educação escolar, dos variados espaços públicos, e integra esses saberes como lugares da memória coletiva. São espaços de ensino, crítica, e de ilustração – e até de legitimação (RÜSEN, 2016). Ele ratifica o conceito de cultura histórica como o lugar de materialização da consciência histórica de uma sociedade, relacionada à subjetividade individual. Esta última “[...] se realiza na prática e se cria, por assim dizer” (p. 57).

De acordo com Rüsen (2016), o aprendizado deve ser entendido como a competência de orientação temporal da vida prática, e todo aprendizado está relacionado à capacidade narrativa. A História deve ser compreendida na perspectiva de projeção de futuro, as demandas do presente devem perspectivar possibilidades de futuro, a continuidade do tempo pressupõe noções de desenvolvimento (RÜSEN, 2016).

Por conseguinte, Rüsen (2016) preconiza que a aprendizagem consiste na aquisição de conceitos que são definidos de acordo com cada cultura. Desse modo, é preciso uma aprendizagem nos princípios do humanismo e da dignidade humana, sem distinções culturais que colocam uma cultura em posição superior à outra. A ideia do individualismo pautado em princípios civilizatórios e de superioridade agravados pela globalização aproxima as culturas, ocasionando conflitos. A Educação Histórica se localiza nesse espaço de busca de superação do mau uso da História. Conforme preconiza Rüsen (2016),

[...] o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas, em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo, têm importância, não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência histórica e

<sup>11</sup> “[...] Na dimensão estética da cultura histórica, as recordações históricas aparecem, antes de tudo, sob a forma de criações artísticas, como novelas e dramas históricos [...]” (RÜSEN, 2016, p. 65).

<sup>12</sup> “[...] A dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados; a memória histórica tem um papel importante neste consentimento. Não é uma causalidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura” (RÜSEN, 2016, p. 69).

<sup>13</sup> “A dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, nas sociedades modernas, sobretudo através das ciências históricas. Com a regulamentação metodológica da consciência histórica de perceber, interpretar e orientar, são responsáveis pelo princípio que regula suas operações cognitivas. Trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para a sua interpretação” (RÜSEN, 2016, p. 71).

da cultura histórica, enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico. (RÜSEN, 2016, p. 90).

Nesse processo, o Ensino de História com base na Educação Histórica segue os princípios metodológicos da História como ciência, e isso vai garantir a relação do ensino e a pesquisa mediante o controle do passado a partir de uma visão metódica, imbuída de uma cultura histórica em que correm todos os processos de ensino e aprendizagem tanto de natureza formal quanto informal (RÜSEN, 2016).

A cultura histórica compreende os embates de usos e produção da História no espaço público, abrange os embates em torno da aproximação do passado pelos debates oriundos do meio acadêmico, mas que ocupam também outros meios, no âmbito escolar, nos conflitos em torno das disputas pela memória, materializada na conservação de museus, monumentos etc. (SCHMIDT, 2012).

O professor (historiador) não pode perder de vista um planejamento que contemple as esferas do ensino e da pesquisa. Essa tarefa pressupõe pensar historicamente o próprio ofício do professor, o seu papel e a própria constituição de sua profissão, o que perpassa apropriar-se da ideia do ser professor, para não se reduzir a mero reprodutor de conteúdos. Outra questão é pensar nesse processo sobre a consciência histórica dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, também como produções históricas e como composições da cultura escolar. Desse modo, a aprendizagem histórica deve levar em conta as ideias culturais, sociais, históricas que constituem o pensamento dos alunos. Esse se mostra como ponto de partida para a aprendizagem, isto é, a práxis (SCHMIDT, 2012).

Nesse sentido, Caimi (2015) nos apresenta algumas orientações para a promoção da aprendizagem. Esse caminho se inicia com o reconhecimento das dificuldades e possibilidades inerentes à produção do conhecimento histórico, com foco nos conhecimentos prévios dos estudantes, com o professor como pesquisador da própria prática. Os acontecimentos históricos precisam ser analisados sob a *multiperspectividade*. As experiências dos sujeitos do presente devem estar análogas com as experiências de outros sujeitos no passado, de modo que os estudantes fundamentem seus pontos de vista e desenvolvam o pensamento histórico e a capacidade de orientação temporal. Não é possível se esquecer da problematização das fontes pelos estudantes, é preciso entender a História enquanto saber cientificamente conduzido e conhecer, o caminho traçado pelo historiador no trato com o passado. Isso pode ajudar a promover o entendimento de como a História é construída. É sabido que um ensino de História

nessa perspectiva pode auxiliar o estudante a pensar historicamente e desenvolver argumentos lógicos de explicação do presente a partir da ciência de referência (CAIMI, 2015).

Em suma, os autores supracitados nos fornecem subsídios para pensar uma aprendizagem histórica que impulse mudanças na vida dos estudantes e possibilite a produção de narrativas relevantes na construção de uma consciência histórica pautada também na cultura histórica fundamental para a construção de sentidos. Seguindo a perspectiva Rüseniana de orientação temporal, o passado ganha vida a partir das inferências às fontes enquanto evidências, o que sugere a construção de narrativas pelos estudantes por meio de operações mentais de acordo com sua consciência histórica. Desse modo, consciência histórica, cultura histórica e, como fim, a aprendizagem histórica são conceitos caros no ofício do professor pesquisador no sentido de tecer reflexões sobre o tipo de escola que se quer construir, – uma escola sem muros desafiada a adentrar os espaços públicos onde se veem as disputas políticas em torno da memória histórica para garantir o lugar da História enquanto saber científico constituído. Nesse percurso, o estudo com memes em sala de aula parece ser um caminho profícuo enquanto elemento da cultura contemporânea e sobretudo da cultura histórica em suas dimensões estética e política.

Se a cultura histórica dá margem para que os outros espaços se tornem lugares para aprender História, o meio digital, portador de uma cultura também digital – configura-se como ambiente portador de narrativas diversas. E os memes são canais para divulgação desses saberes, visto que “[...] passaram a representar e discutir, de modo mais objetivo e específico, os elementos da cultura popular e da política em ambientes digitais” (OLIVEIRA; ALVES, 2019, p. 2) submetidos à crítica são elementos interessantes para fomentar discussões acerca de problemas cruciais do nosso tempo. Confrontados com outras fontes, podem produzir outras narrativas de acordo com o conhecimento produzido em sala de aula. Os memes possuem uma ampla capacidade de produção “[...] de sentidos e significados, que abre possibilidades para a consolidação de novas experiências de memória coletiva dos indivíduos por meio da replicação e difusão de informação e conteúdo a outros sujeitos em conexão” (OLIVEIRA; ALVES, 2019, p. 3).

Desse modo, conforme preconiza Oliveira e Alves (2019), fruto da cultura contemporânea imbuída das tecnologias digitais (Cibercultura), os memes influenciam os processos de aprendizagem enquanto reprodutores de crenças, hábitos e visões de forma positiva ou não. Seus discursos vêm permeados por questões políticas, culturais e sociais, ainda que de forma estereotipada (OLIVEIRA; ALVES, 2019). Em outras palavras, o estudo de



memes como fonte de evidência e elemento da cultura histórica digital sugere possibilidades para que os estudantes desenvolvam sua aprendizagem histórica, interpelando os memes de modo que compreendam esses espaços enquanto lugares de disputas ideológicas e também de controle da memória histórica, com ciência da importância de fortalecer o conhecimento histórico científico por meio da construção de narrativas bem fundamentadas.

### 3.4 Como é ser jovem hoje em dia? Juventude, cultura juvenil e Escola

As mudanças oriundas dos avanços tecnológicos têm resultado em alterações nas formas de comunicação e de socialização. Na tentativa de compreender o papel do jovem hoje, é pertinente a percepção do que significa ser jovem para esses indivíduos, como veem esse mundo em que estão inseridos e quais suas perspectivas de presente e futuro. Quando se almejou com esse trabalho utilizar memes para enfatizar Ditadura, pensou-se em visitar o universo juvenil, são tomados como referência os conceitos de juventude e cultura juvenil para refletir sobre o papel da escola enquanto espaço de aprendizagem e sociabilidades nesse contexto.

Caimi e Nicola (2015) afirmam que, na segunda metade do século XX até hoje, vivemos a era da Terceira Revolução, fruto do desenvolvimento dos mecanismos de informação. Elas trazem o conceito de “obesidade informativa,” referenciado em Pozo (2002, p. 35), para caracterizar esse emaranhado de informações e imagens armazenadas e disseminadas massivamente. Essa série de mudanças advindas dessa Terceira Revolução repercutiu em significativas transformações na vida das pessoas, mudando suas formas de se relacionar, conviver e aprender de acordo com os padrões do mundo globalizado (CAIMI; NICOLA, 2015).

As autoras utilizam o conceito de Veen e Wrakking (2009, p. 30) para essa geração denominada de *homo zappiens*, que já nascera imersa nesse aparato tecnológico e que vem apenas se desenvolvendo com o tempo. Tudo isso resultou em mudanças também na forma como essa geração lida com a Escola. O uso intensivo das tecnologias digitais influenciou o modo de pensar da geração *homo zappiens*. Desse modo, é preciso que os educadores busquem repostas que se adequem às mudanças em curso, que atendam às necessidades da geração *homo zappiens* e da obesidade informativa (POZO, 2002 *apud* CAIMI; NICOLA, 2015).

De acordo com Souza (2011), os estudos que contemplam a situação dos jovens precisam considerá-los enquanto sujeitos constituídos historicamente, podendo inclusive falar em juventudes distintas e com vivências e identidades próprias, isso pressupõe que há diferentes formas de representar os jovens de nosso tempo, da mesma forma em que há distintas maneiras

para eles se afirmarem – a exemplo de como se portam diante da escola. Ademais, a autora situa o jovem na sociedade pós-moderna numa posição de conflito ora caracterizado com visões estereotipadas, tido como rebelde e irresponsável, ora como alvo da indústria cultural. A cultura juvenil se torna uma cultura produzida de acordo com aquilo que se consome, como sinônimo de mercadoria. Desse modo, o tema *juventude* requer reflexões mais aprofundadas para romper com estereótipos, considerando as especificidades em detrimento de visões generalistas em que os jovens são colocados como uma ideia de unidade, sem considerar os seus conceitos forjados a partir de suas identidades, diversidade quanto aos seus credos e sua classe social (SOUZA, 2011).

Nessa perspectiva, Dayrell (2003) ratifica que uma reflexão sobre a juventude no âmbito da diversidade não pode ser limitada por visões preconcebidas acerca dessa categoria, sob o viés de uma visão romantizada em que pesa a influência da indústria cultural, ou que tem a juventude como o tempo da liberdade, do prazer, e de comportamentos peculiares, e diferenciados, tangenciando para o exótico – ou, ainda, como um tempo que evidencia como uma fase difícil e cheia de conflitos. Divisa-se uma concepção sobre o jovem como ator do presente. Sendo assim, para constituir uma noção sobre juventude, é preciso compreendê-la a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social. Evidencia-se a ideia de juventude no plural, compreendendo modos diferentes de ser jovem (DAYRELL, 2003).

É relevante para o entendimento acerca da juventude no tempo presente, enquanto produto da experiência social e cultural de cada período, considerar a influência do espaço virtual na vida dos jovens. Nesse mundo marcado pelas tecnologias e mídias digitais em que as redes se tornam espaços de sociabilidade e vivências, a compreensão acerca da juventude perpassa por esses novos espaços, que implicam também em problemáticas oriundas do tempo excessivo diante dessas mídias (SCHNEIDER; SANTOS; SANTOS, 2020).

Por outro lado, é possível falar de uma cultura juvenil permeada pelas tecnologias digitais como ferramentas para atividades diversas no cotidiano, fomentando novas formas de se comunicar, relacionar e conviver. Esse avanço advindo da primeira década do século XXI com a popularização de aparelhos móveis, bem como acesso a vários meios de informação, possibilitou o que ficou definido por muitos estudiosos como cultura digital, cujo sucesso advém principalmente do público jovem que adotou essas ferramentas em seu cotidiano. A relação dos jovens com esses meios de comunicação e informação, essa conectividade nas

redes, cria novas significações acerca dessa cultura juvenil (SCHNEIDER; SANTOS; SANTOS, 2020).

Vale ressaltar, conforme elucida Dayrell (2005), que, quando se trata de juventude, ou como ele afirma juventudes no plural, essas realidades são diferentes e sobretudo quando falamos dos jovens em situações de vulnerabilidade social, muitas problemáticas se colocam, como falta de políticas públicas promovidas pelo Estado que acolham essa juventude, falta de acesso aos bens culturais e até falta de práticas de incentivo que fomentem a mobilidade social. Nesse sentido, o avanço tecnológico e digital se torna também mais um meio de exclusão. Ampliou-se o mercado com oferta a bens variados, porém com poucas possibilidades de acesso em função da limitação por causa da forte desigualdade social, marca do nosso país, que restringe várias vivências desses jovens (DAYRELL, 2005).

As novas tecnologias não têm se mostrado eficientes no que tange às relações mais solidárias ou para equidade social e cultural. Esse fato demonstra uma série de contradições desse cenário tecnológico (SOUZA, 2011). Nesse contexto de mudanças em vários âmbitos, a Escola ainda continua vinculada à estrutura a qual foi criada, quando o número de estudantes era menor e o tempo das mudanças corria de forma mais lenta, conforme preconiza Selva (2016). De acordo com Selva (2016), no período contemporâneo, a escola enfrenta vários problemas educacionais, que devem buscar ser solucionados sob o âmbito do pedagógico, político e epistemológico. Não obstante, a tecnologia precisa ser usada no sentido de favorecer a capacidade criativa dos estudantes.

Além disso, para Dayrell (2007), a escola e seus profissionais culpam os estudantes pela letargia. Em contrapartida, esses últimos culpam a escola pelo ensino que muitas vezes eles acham desinteressante e enfadonho. Desse modo, é preciso vislumbrar uma nova forma de pensar essa relação Escola e juventude diante das mudanças profundas ocorridas nas últimas décadas que proporcionaram outras formas de socialização dessa nova geração e de suas produções em seus tempos e espaços. A própria condição do ser jovem na atualidade, sua cultura e suas demandas, resultam também em uma nova postura pedagógica que contemple a questão da juventude e seus conflitos nas várias classes sociais (DAYRELL, 2007).

De acordo com o autor, o jovem em seu dia a dia na sala de aula compartilha suas experiências vivenciadas em outros espaços sociais que constituem uma condição juvenil, fator determinante no sentido que o estudante atribui à escola em sua vida. Nesse contexto, o aluno se depara também com as regras e normas típicas do espaço escolar que limitam as ações desses sujeitos.

Segundo Dayrell (2007), existe uma relação de conflito na Escola entre o ser jovem e o ser aluno. Não tem sido possível contemplar as aspirações do ser jovem dentro de seu currículo escolar e da própria relação tecida em sala de aula, e no ambiente escolar como um todo, visto que existe uma subjetividade juvenil que entra em choque com as regras e demandas que precisam ser cumpridas, mas que não estão em consonância com a valorização e afirmação dessa subjetividade e individualidade juvenil. Essa tensão também é evidenciada na relação que o jovem aluno estabelece com a aprendizagem. O saber se mostra destoante de sua realidade. E, mais ainda, o estudo se configura com aspirações de perspectiva de futuro enquanto formador para o mercado e sem sentido para o presente. A escola vivencia um cenário de tensões em virtude das propostas inovadoras e posições ainda retrógradas. Muitas dessas posições convergem no sentido de valorizar a cultura juvenil, mas na prática ainda não conseguem contemplar esse objetivo em sua totalidade, devido às dificuldades que se colocam no processo de execução que trazem impactos significativos (DAYRELL, 2007).

Ao que parece, para parte da juventude brasileira, sobretudo aqueles que não conseguem terminar o Ensino Básico – vítimas da grande desigualdade social predominante nesse país –, a escola pouco contribui para sua condição juvenil porque necessitam entrar precocemente no mercado de trabalho sem a formação necessária. Para os demais que terminam seus estudos, a escola contribui em parte, visto que hoje são vários os espaços de aprendizagem e socialização, não cabe apenas à escola – e também existe o peso da responsabilidade de ser um bom aluno. Os jovens precisam ser contemplados em suas especificidades, por meio da escuta e de uma formação que o ajude a trilhar seu destino (DAYRELL, 2007).

Para Dayrell (2005), a educação possui uma relação intrínseca com o processo de construção do sujeito enquanto ser humano. Então, a escola tem que se adequar no sentido de buscar atuar em cada uma das fases do estudante mediante metodologias próprias. A categoria *juventude* precisa ser vista a partir do conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo. Essa fase não deve ser vista apenas como um período de transição para a vida adulta, mas como um fim em si mesma, em que o sujeito vai se formando e se constituindo. Isso acontece no seu grupo mediante as relações de troca que os jovens desenvolvem em seu meio social. Esse fato repercute na forma que ele constrói o ser jovem (DAYRELL, 2005).

Em outras palavras, quando falamos em cultura juvenil, é preciso compreender todas as nuances que abarcam o ser jovem em nosso país. Diante das mazelas do sistema capitalista, muitos jovens se veem excluídos por não se enquadrarem nos modelos, sobretudo quando os meios digitais a todo momento ditam como deve ser o jovem maneiro, descolado e popular. A

juventude vivencia essas contradições presentes no meio social e digital, e esses conflitos interferem na sua formação e aprendizagem. Logo, a escola precisa estar atenta na busca por alternativas para abraçar esses jovens em suas necessidades, a fim de que não seja mais um espaço de reprodução da desigualdade. Todas as iniciativas nesse sentido são perspicazes, e os estudos de Dayrell (2005) – por intermédio de suas pesquisas e discussões teóricas acerca das juventudes, desenvolvidas, sobretudo, com jovens de condição social mais humilde – mostraram-se como uma base importante e fundamental, oportunizam ao professor da Educação Básica várias reflexões sobre juventude, projeto de vida etc., cujo objetivo vai além da dimensão aluno.

As ideias apresentadas nos despertam para avaliar o ser jovem nessa conjuntura. O fato é que, na condição de professores, precisamos pensar o ser jovem hoje – e nossa responsabilidade é deveras grande. O homem mudou o mundo com todo o aparato digital, e tudo isso adentrou pela escola, que precisa cotejar mudanças no sentido de desenvolver um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades desses jovens.

Parece claro o modelo de escola promotora de um presente e futuro promissor para os nossos jovens alunos – e com a implementação do Novo Ensino Médio já iniciada em algumas escolas, como projeto piloto, esse desafio se torna ainda maior. De acordo com Frigotto (2021), o Novo Ensino Médio significa uma traição às gerações jovens, por negar as ferramentas básicas de preparação para a cidadania política e econômica. Desse modo, para o autor, o Novo Ensino Médio contribui para o aprofundamento do “*apartheid*” social marcado pelo desmonte da educação pública.

Acresce-se a isso a implantação da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017. Alvo de críticas, ela representa a hegemonização de uma certa concepção de educação que não leva em conta os antagonismos da realidade social e que aos poucos vem se mostrando como parte importante desse momento sob apoio das Instituições privadas, conforme preconiza Macedo (2019).

Diante dessa problemática, e das mudanças que estão chegando à escola, algumas questões continuam sem respostas, tais como: *é possível construir uma aprendizagem pautada na individualidade quando se tem um modelo que preconiza a massificação materializada em salas de aulas lotadas?* O cumprimento de tarefas burocráticas dificulta cada vez mais o olho no olho e aproximação com os estudantes – saber o nome do aluno já é um grande desafio. A questão que se coloca é como cumprir as exigências dos órgãos reguladores e, ao mesmo tempo, conseguir auxiliar o estudante em suas necessidades e diferenças. São perguntas que continuarão nos atormentando.

A disparidade entre o que preconizam as leis e diretrizes e as especificidades da prática cria um abismo que as separam. Doravante, precisamos acreditar que uma escola mais humana é possível, em que nossos jovens alunos consigam “[...] tecer relações, exercitar a arte da convivência coletiva, com suas regras básicas, como a confiança, o respeito e a solidariedade [...]” (DAYRELL, 2005, p. 17).

### **3.5 O passado que não passa: reflexos da Ditadura**

A forma como o período militar é confrontado no meio virtual – em muitos casos com visões controversas pautadas no revisionismo – não preconiza o conhecimento proveniente da ciência da História. Esse fato aliado a outras mudanças que adentram o ambiente escolar sugere a necessidade de repensar outras opções de abordagem da temática que considerem questões políticas e ideológicas do presente. Logo, nesta proposta de trabalho, o meme é visado como fonte histórica para a problematização do conteúdo Ditadura, de modo que possibilite o pensar historicamente por meio do acesso aos procedimentos da pesquisa histórica e de relações com a vida prática.

É sabido que discutir sobre a Ditadura brasileira não é tarefa fácil, em função da emergência de narrativas controversas, motivadas pelas ideologias de extrema direita, que utilizam do revisionismo histórico sem base científica para defender seus ideais. Desse modo, como elucida Alberti (2021), é preciso se respaldar em documentos oficiais que deem sustentação para visões que legitimam os direitos humanos com compromisso com a historicidade e, desse modo, talvez seja possível desenvolver análises mais aprofundadas que atribuam relevância ao passado em sua relação com o presente. Assim, o uso de documentos pode favorecer a compreensão da complexidade do passado sem perder de vista as outras fontes de igual importância como os testemunhos e demais espaços de memória. É notória a forma como acontece no Brasil o trato com as memórias da Ditadura no sentido de minimizar seus efeitos e também sua política de opressão e repressão (ALBERTI, 2021).

No que tange aos espaços de memória sobre o período, a autora Verena Alberti (2021) faz menção ao Memorial da Resistência, de São Paulo, inaugurado nos anos 2000, local do antigo Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS), lugar de prisões durante o Estado Novo (1937-1945) e Ditadura (1964-1985). Somam-se a isso os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, aprovada por lei em 2011 e instalada em 2012. De todo modo, autora ratifica que, embora a Constituição de 1988 estabeleça um caminho para estabelecimento da democracia, não se houve de fato um rompimento com os poderes do período ditatorial, e a

própria forma de transição contribuiu para isso, visto que até hoje forças que defendem esse tipo de regime continuam no poder como herdeiros diretos desse período (ALBERTI, 2021).

Nesse sentido, Joffily (2018) corrobora a ideia de que a transição para a democracia em 1980 havia sido negociada, tendo o envolvimento dos militares que se sustentavam no discurso de que haviam livrado o país do Comunismo. Por outro lado, conforme Napolitano (2015), citado por Joffily (2018), a memória social ia se constituindo forjada por uma burguesia que havia arquitetado o Golpe – e tendo sido afastada durante o regime, agora absorvia os elementos da esquerda não armada. Então, a democracia se consolida com a herança autoritária e excludente voltada para os interesses das classes empresariais dominantes (JOFFILY, 2018).

Ademais, considerando que o processo de passagem para o período democrático, para Fico (2017), significou a frustração das esperanças, “[...] a Constituição de 1988 foi marcada pelas demandas que mobilizaram as manifestações sociais do final da ditadura. Mas a saída do regime militar foi controlada pelos militares [...]” (p. 66).

Vale salientar, de acordo com Joffily (2018), que o momento posterior à década de 1980 representou a ressignificação da democracia, as pautas revolucionárias das esquerdas foram substituídas pelos ideais democráticos como único caminho passível de mudanças e pelos direitos humanos (JOFFILY, 2018).

Além do mais, para Alberti (2021), as formas como os outros países – a exemplo da Argentina – lidam com as memórias da ditadura, com respaldo e com defesa aos direitos humanos, muito se diferem do Brasil, onde as recomendações oriundas da comissão Nacional da Verdade não têm sido bem exploradas – embora disponíveis na internet, muitos nem conhecem. E, mais ainda, muitas dessas orientações são desrespeitadas. Nessa perspectiva, tomamos como exemplo a determinação do governo atual em fazer comemorações indevidas ao Golpe de 1964.

Uma reflexão sobre a memória da Ditadura Empresarial-Militar hoje pressupõe compreender uma grande guinada no que tange à valorização da memória nos anos que antecederam o Golpe de 2016, que destituiu a Presidente Dilma Rousseff. É importante salientar que esse golpe apoiado pela grande mídia, forças parlamentares, empresários e o judiciário foi contra as propostas reformistas populares, em muito foi comparado com o ocorrido em 1964, salvaguardo as especificidades do contexto histórico específico – gera uma série de questionamentos acerca de um passado que sempre é tomado como referência para compreensão do presente (JOFFILY, 2018).

Deste modo, a partir de então, assistiu-se ao retrocesso que ocasionou uma política de revisão no que tange ao passado, ofuscando os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade criada em cerimônia de pompa em 2012, com presença de todos os ex-presidentes vivos do pós-ditadura. Além disso, a partir de 2010, com o crescimento da esquerda brasileira, os discursos conservadores da extrema direita começaram a se expandir sob pano de fundo do ideário anticorrupção, conservadorismo e defesa das forças armadas como instância competente para governar o país (JOFFILY, 2018).

Hoje, os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade e suas políticas de reparação têm sido pouco evidenciados. As vozes dos grupos adeptos da extrema direita no Brasil ganham força e utilizam da intimidação como forma de silenciar qualquer tentativa de crítica, sobretudo nas salas de aula, em que qualquer argumentação precisa estar bem fundamentada sob pena de sofrer retaliações.

Alberti (2021) corrobora com a assertiva acima quando destaca que as posições dos setores governamentais com vieses antidemocráticos têm dificultado o trabalho do professor em sala de aula devido ao fortalecimento do ponto de vista de defesa à ditadura. Desse modo, a autora sugere utilizar os documentos realizados pelas comissões da verdade, que podem ser recursos potentes para se usar na aula de História, como amostra de outras vertentes sobre a violência durante o período para romper com aquela visão dicotômica da violência do Estado contra violência armada dos grupos (ALBERTI, 2021).

O estudo da Ditadura nas aulas de História é uma necessidade urgente e necessária. As autoras Gasparotto e Bauer (2021) ratificam essa carência quando nos alertam sobre narrativas que visam falsear os relatos acerca do período ditatorial no Brasil, com argumentos que se fundamentam em pedidos de intervenção militar. São opiniões ancoradas em falsos argumentos e que se potencializam em função de opiniões como do ex-ministro Ricardo Vélez Rodrigues, que em 2019, em uma entrevista, defendera o regime ditatorial, classificando-o como um suposto regime democrático, conforme aborda as autoras. A disseminação dessas narrativas, sobretudo de caráter negacionista, traz certo receio no trato com a temática em sala de aula, em função das disputas constantes entre a memória individual e coletiva, ocasionando a necessidade de problematização e compreensão dessas temáticas.

A sala de aula tem sido lugar de disputa de narrativas. É comum os estudantes caracterizarem esse momento histórico como de prosperidade econômica e sem corrupção. Esses fatores vistos como positivos, de certa forma, tentam ocultar a face violenta do regime. A discussão sobre o assunto muitas vezes fica tratada como se fossem opiniões divergentes



entre professor e aluno – soma-se que muitas vezes ao professor são cobrados os dois lados da história. Essa visão dicotomizada disseminada em livro, vídeos etc., relativiza as discussões sobre ditadura, sem contar que muitos estudos preconizam a visão cronológica e linear com foco sob os cinco presidentes e sob a óptica do binômio repressão e resistência. De acordo com as autoras, ainda se carece de uma discussão mais ampla que problematize a questão da violação dos direitos humanos do período em consonância com os dias atuais (GASPAROTTO; BAUER, 2021).

É importante salientar que essas visões negacionistas aconteceram ainda durante a Ditadura, por meio da divulgação de notícias falsas e da censura, responsáveis por forjar uma representação acerca do regime cuja aceitação repercute até os dias de hoje mediante a memória dos apoiadores. Vale destacar que essas visões negacionistas ficaram mais em evidência devido a internet e Fake News, que impulsionaram e disseminaram essas narrativas com tamanha rapidez. É importante dar visibilidade ao passado por meio do espaço público como lugar de memória, pois as parcas políticas de preservação da memória sobre a ditadura contribuem para o esquecimento. Nas capitais, ainda se veem museus, arquivos que reúnem documentação sobre o período. No entanto, no interior, em menor número, mas se veem homenagens aos ditadores como nomes de ruas, monumentos etc. Portanto, o tratamento desse tema em sala de aula visa que os alunos se apropriem de conceitos que facilitem o entendimento. Para tanto, o uso de fontes favorece a construção do conhecimento e mostra ao estudante que não se trata de construir uma mera opinião, mas um estudo amparado nos pressupostos teóricos e metodológicos. Outrossim, a temática deve ser abordada de forma mais ampla, não se fechando apenas à repressão para problematizar que o período não se restringiu apenas à violência física, mas abordar outros aspectos no que tange às políticas públicas no âmbito econômico, social e até moral (GASPAROTTO; BAUER, 2021).

Vale ratificar que uma aula sobre Ditadura precisa contemplar a complexidade do período, entender que muitas informações eram proibidas por causa da censura. Então, essa ideia que se criou de um período de prosperidade e bem estar social não condiz com o que aconteceu. Os dados mostram a inflação alarmante e grande desigualdade social, ademais muito se explora sobre os grupos rebeldes ou sobre o Estado opressor, “[...] não deveríamos dividir os agentes históricos entre mocinhos e bandidos, pois haveria sempre posições nuançadas, ambivalentes [...]” (FICO, 2017, p. 20). É preciso por trás desse binômio buscar as especificidades do período.

Nessa perspectiva, de acordo com Fico (2017), muitas ideias revisionistas partem de argumentos frágeis e rasos sem considerar o papel dos sujeitos envolvidos e suas ações, não se trata de conceber se a Ditadura foi executada por militares com apoio de civis ou apenas parte dos civis – o que de fato tem relevância é o papel desses sujeitos e suas ações que culminaram com o desenvolvimento histórico do período ditatorial, “[...] o que define a natureza dos eventos da história política não é a rede de apoios com que contam, mas os sujeitos históricos que os engendram [...]” (FICO, 2017, p. 34). Ele ressalta que vai muito mais além do que as explicações marxistas que demarcaram esse período como um momento de luta entre o Estado burguês contra a massa proletária. Não se trata também de justificar o período sob a visão da modernização, isso não muda o fato de ter havido um momento de recessão, e que também essa questão não ocorreu da noite para o dia, mas que veio desde o momento histórico anterior, a citar o plano de metas e outros momentos em que houve também ampla modernização econômica (FICO, 2017).

Além disso, de acordo com Toledo, o Golpe de 1964 representou os interesses de setores políticos e militares insatisfeitos desde 1950 com a expansão da democracia brasileira. As reformas de base propostas por Goulart iam contra os interesses do capital estrangeiro. Na visão dos que protagonizaram o golpe, as classes populares vinham angariando certo grau de consciência e mobilização política, o que podia ameaçar o sistema econômico e político vigentes. O autor reitera que o golpe vinha sendo construído pelas forças liberais e conservadoras e setores mais duros das forças armadas desde décadas atrás – caracterizadas por seu perfil contrário às reformas, ao Comunismo e em defesa da supremacia do imperialismo norte-americano (TOLEDO, 2004).

Outra questão importante destacada por Toledo (2004) acerca do contexto de golpe remete ao fato de extrema polarização política marcada pelos anseios da direita em tomar o poder diante da incapacidade da esquerda em se organizar para fazer uma frente de fato, a exemplo da Frente Ampla, minada pelos discursos radicais que apenas serviram para mobilizar a direita civil e militar. Um golpe de Estado não se impõe somente com palavras, e a fragilidade do governo de Jango se mostrou na ocasião de sua deposição. De resto, vale ressaltar o apoio dos serviços de inteligência norte-americanos no planejamento do golpe, conforme documentação e produção historiográfica (TOLEDO, 2004).

Os debates acerca da democracia liberal não podem ser cessados, principalmente em se tratando de um país como o nosso, marcadamente desigual, intolerante no que tange à participação popular nos rumos da política e caracterizado por sua tradição de domínio de uma

elite golpista. Nesse contexto, os estudos sobre a Ditadura precisam dar conta desse passado excludente, arbitrário e autoritário, de modo que esse momento histórico seja repensado como mais um episódio dentro da tradição de exclusão social e política das classes populares. Não se pode perder de vista que esse campo da memória é bastante disputado, inclusive como forma de justificar certas posturas do presente, são muitos interesses em voga nos âmbitos políticos, sociais, acadêmicos etc. (JOFFILY, 2018).

Se Toledo (2004) afirmara na ocasião que o termo cunhado *Revolução de 1964* vinha encerrando sua carreira por parte dos protagonistas do Golpe, visto que não havia motivos para rememorar e comemorar naquele momento dos 40 anos da Ditadura, o futuro não diria o mesmo. Ao contrário do que havia pensado Toledo no ano de 2004, a despeito de que a ideia de um golpe de Estado deveria ser banida da cultura e da prática dos militares, o episódio de abril de 1964 tem mostrado que está longe de ser considerado página virada em nossa história política. A história seguiu outro curso, o governo do nosso país foi assumido por um capitão reformado do exército e, como vice-presidente, Antônio Hamilton Martins Mourão – um general da reserva do Exército Brasileiro. Essa circunstância concedeu mais evidência ao poder dos militares e conseqüentemente a aspiração por intervenção militar começou a ganhar os holofotes. Por outro lado, os revisionistas, por meio de especulações, reintroduzem teses e significações para justificar o Golpe, tecendo o arcabouço teórico que tem servido de base para justificar e defender o ideário antidemocrático da extrema direita. Perceber e analisar a ditadura a partir das fontes documentais pode servir de base para combater “as falácias reacionárias” (TOLEDO, 2004, p. 45). Em analogia ao período ditatorial, é notório no contexto atual de avanço das forças de extrema direita, o mesmo aparato ideológico centrado na defesa da moral cristã, do conservadorismo e da moralização mediante a violência. Tudo isso se apresenta sob a égide de combate ao Comunismo e em defesa da democracia, uma democracia branca, hétero e elitizada, endossada pelo discurso da meritocracia que camufla a falta de oportunidade em decorrência da restrição de políticas públicas inclusivas.

Para Fico (2014), a Ditadura militar de alguma forma ainda continua nos assombrando – a forma como ocorreu o processo de transição para a democracia por meio da conciliabilidade entre as forças da política brasileira, sem punição aos torturadores, muitas questões não resolvidas e “satisfações incompletas” (FICO, 2014).

Portanto, é evidente a urgência do estudo da temática em sala com o objetivo de desenvolver a empatia histórica, isto é, a compreensão da ação dos sujeitos dentro do seu tempo histórico. Segundo Lee (2003), é importante que o estudante entenda porque as pessoas de

determinada época agiram daquela forma e como isso impactou ações em seu tempo. Essas questões podem ser respondidas quando os estudantes conseguem entender os vestígios como evidência, e dessa forma a História se alicerça na mente dos alunos (LEE, 2003). O fato de entendermos os sujeitos históricos e fatos nos despidendo de preconceitos e visões do homem do presente permite nos aproximarmos do passado. Portanto, busca-se uma aprendizagem voltada para os direitos humanos, para a liberdade e dignidade humana. Ditadura nunca mais!

## 4 O MEME HISTÓRICO COMO FONTE DE ABORDAGEM DO CONTEÚDO DITADURA E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

### 4.1 “Aprender história importa”: Educação Histórica como fundamento para a prática

A Educação Histórica surgiu na década de 1960 na Inglaterra e, de lá para cá, vem se expandido por vários países mediante pesquisas e estudos acerca do processo ensino e aprendizagem em História que tomam por base as carências de orientação dos alunos. Ela visa relacionar ciência histórica e prática de ensino, e nesse sentido se dedica ao estudo da formação do pensamento histórico se referenciando no campo da Filosofia e da Teoria da História (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

A aprendizagem é concebida como mecanismo de mudança social, por meio da compreensão do passado mediante o desenvolvimento das competências, como evidência, narrativa e empatia. A Educação Histórica no Brasil dialoga com as discussões portuguesas, canadenses, estadunidenses e espanholas. Em nosso país, ela já se apresenta como um campo consolidado e desenvolve sua investigação com base em, Peter Lee, Peter Seixas, dentre outros. Consideram-se a importância da vida prática e a busca de sentido por meio da consciência histórica concretizada mediante as produções do LAPEDUH-UFPR (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

A Educação Histórica estuda as formas de ensino e aprendizagem em variados espaços, a partir das reflexões, pesquisas e práticas de professores e historiadores, e vai mais além com um arcabouço teórico e filosófico da Ciência da História como fonte de sustentação. Ela abarca desde as novas abordagens de pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem dos variados sujeitos, até as atribuições de sentidos e significados. Também enfatiza a relevância da consciência histórica, explicada por Rüsen como “[...] um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática [...]” (RÜSEN, 2001 *apud* CERRI, 2011, p. 30). A operação mental que faz parte da consciência histórica é responsável para dar sentido às experiências temporais e explicar os fenômenos que ocorrem no tempo de forma intencional ou não (CERRI, 2011).

Tem-se pretensão, a partir dos estudos da Educação Histórica, de alcançar uma Literacia histórica (LEE, 2006) que entenda o aprender História como uma capacidade de transformar informações em conhecimento para desenvolver formas mais complexas de pensamento histórico. Constata-se que a função do ensino de História não é transformar os alunos em historiadores, mas a pensar historicamente. Para tanto, o professor deve perseguir em sala de

aula o caminho metodológico de técnicas de pesquisa e métodos comuns na produção do conhecimento histórico (SCHMIDT; URBAN, 2018).

Pensar historicamente o passado significa a elaboração de bons argumentos pautados na ciência da História. Às vezes é preciso contar histórias que nem sempre são as preteridas, da mesma forma que se precisa debruçar no passado com respeito aos sujeitos desse momento histórico sem ser subserviente aos interesses do presente. O conhecimento sobre o passado não se trata de uma opinião (LEE, 2008 *apud* SCHMIDT, 2020). Vale salientar que a aprendizagem histórica, quando acontece de fato, possibilita uma interpretação do passado de forma dialógica com o conhecimento histórico e possibilita mudanças externas. O conhecimento pressupõe também autoconhecimento (LEE, 2008 *apud* SCHMIDT, 2020).

Além do que, a função da aprendizagem histórica é a construção do pensamento histórico e a potencialização da consciência histórica. De acordo com Schmidt e Urban (2018), em contraposição às visões lineares do tempo, é preponderante que as consciências históricas focalizem na compreensão do passado para orientação temporal do presente. Desse modo, o conhecimento histórico como algo transmitido não cria uma rede de significados no sentido de orientação para o aprendente. O saber histórico precisa ter significado para o sujeito que aprende, não pode estar dissociado de sua experiência. Por isso, é relevante considerar a importância da cultura juvenil, as percepções desse estudante. A História não pode ser apresentada como algo destoante e sem sentido, pois desse modo não vai orientar e criar a rede de significados. A Educação Histórica se preocupa com as ideias históricas dos sujeitos e com sua vida prática (SCHMIDT; URBAN 2018).

De acordo com Lee (2006), a História não compreende apenas um emaranhado de informes sobre o passado. Todas as atividades, por mais motivantes, e todo o conhecimento produzido – se não tiver relação com os “pré-conceitos” que os alunos já trazem – tornam-se inúteis (LEE, 2006). Quando chegam à escola, as crianças já portam um conjunto de ideias relacionadas à História, oriundas de saberes vindos dos demais meios de convivência que têm acesso, conhecimentos do senso comum que precisam ser organizados e melhor elaborados (BARCA, 2001).

Na perspectiva da Educação Histórica, uma aula de História não deve se concentrar na exposição de conteúdos com ênfase na cronologia dos fatos em que a história é aquela canônica dos livros e manuais, mas a partir das carências e conhecimentos prévios dos estudantes, buscase uma aprendizagem com sentido e que traga contribuições para a vida do sujeito, considerando a cultura escolar e a cultura histórica.

Entender a história é necessário para compreender o conceito de cada sociedade em torno do que é humanidade. Aprender significa estruturar a ideia de tempo, em geral relacionada à humanidade. Aprender História é aprender a temporalizar a humanidade [...] (RÜSEN, 2016, p. 20).

O ser humano, enquanto ser pensante, ser cultural e, portanto, histórico, é possuidor de uma consciência histórica. De acordo com Cerri (2011), vários elementos a constituem, tendo a identidade coletiva como primordial, tudo que é atributo e caracteriza o *nós* e *os outros*. A consciência é histórica, é integrante da nossa vida no tempo e faz parte desse processo, portanto carrega as especificidades de seu tempo (CERRI, 2011).

Nessa perspectiva Cerri (2011) nos alerta para o fato de que o ensino de História não dá conta de formar a consciência histórica dos nossos alunos, eles já chegam com essa formação. O espaço da sala de aula deve ser pautado no diálogo e no debate, com o objetivo de dar complexidade às formas de atribuição de sentido que eles já trazem. Para aprender História, é preciso que o conhecimento contribua para a vida dos estudantes, como forma de orientação no tempo, relacionando o que se aprende do passado com experiências individuais e coletivas do presente. Um letramento histórico se mostra completo se for além do reconhecimento linguístico e capaz de voltar à vida prática (CERRI, 2011).

Esse letramento histórico, denominado por Lee (2016) *literacia histórica*, quando adquirido é capaz de mudar a visão dos estudantes. O passado é percebido como histórico e não apenas em função de objetivos e anseios do momento presente. Para tanto, divisa-se um ensino de História que contemple o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, pois o papel da História na educação só vai ser cumprido se possibilitar ver historicamente o mundo. O conhecimento substantivo precisa ser organizado para favorecer a relação passado, presente e futuro. Ele salienta que, se a Escola não conseguir cumprir esse papel, não haverá ninguém mais apto a fazê-lo (LEE, 2016).

Segundo Lee (2016), os conteúdos substantivos, ou conteúdos históricos, são importantes em consonância com os conceitos de segunda ordem, que são eles: narrativa, explicação, evidência etc., são a essência da disciplina História, sendo relevante investigar as ideias das crianças sob pena de permanecerem com ideias erradas caso não haja interferência (LEE, 2016).

A Educação Histórica traz os princípios para se pensar uma aula de História voltada para reflexão e discussão de nosso tempo. Quantas vezes nos enganamos, pensando que todas as vezes que o aluno reproduziu a nossa fala ou conteúdo, estávamos contribuindo para formação de seu senso crítico e, mais ainda, que dessa forma conseguiríamos a mudança que

queríamos? A Educação Histórica vai ao encontro desse desejo de mudança e permite entender como deve ser realizada uma prática pedagógica emancipadora que promova aprendizagem, não nesse modelo das teorias da Psicologia ou nos moldes da educação neoliberal, amparada na teoria das competências e às demandas do mercado. A Educação Histórica amplia os horizontes, por meio do entendimento de conceitos de vida prática, consciência histórica, aprendizagem histórica e letramento histórico. Nesse percurso, a aula histórica é um caminho possível para tracejar na prática os pressupostos desse campo teórico.

Ao utilizar tal proposta de aula, comungamos com os ideais defendidos por Maria Auxiliadora Schmidt em seu livro *Didática Reconstitutivista da História*. A autora, com base na Didática da História, na Matriz do Pensamento Histórico de Jörn Rüsen, nas ideias de Peter Lee, Peter Seixas e Isabel Barca, referencia a ideia de ensino e aprendizagem da História voltada para a constituição de sentido para professores e estudantes, bem como para a vida prática como ponto de chegada e de partida para a aprendizagem histórica.

A pretensão por um ensino em que o aluno tome gosto pela disciplina já é algo que vem sendo almejado em nossas salas de aula. A Educação Histórica enquanto campo teórico fundamentado na Didática da História, como ciência da aprendizagem, oferece argumentos plausíveis para pensar esse aprender História de forma significativa. A autora compartilha do ideal freiriano de transformação da práxis, preconiza o processo de humanização em Freire (1970), o qual ocorre na prática e na relação com os outros homens por meio da consciência crítica, entendida como a capacidade de os indivíduos perceberem as injustiças e intervir na realidade com vistas à sua transformação (FREIRE, 1970 *apud* SCHMIDT, 2020). Ela também partilha com Rüsen (2015), para quem esse humanismo pressupõe conceber o ser humano em tempos e espaços distintos (RÜSEN, 2015 *apud* SCHMIDT, 2020).

Diante desses fundamentos, a aula histórica se apresenta como uma metodologia plausível no objetivo de pôr em prática a proposta de aula que fomente a construção do conhecimento pelos estudantes, tomando como fundamental sua capacidade de criação e análise a partir dos estudos oriundos do trabalho com documentos históricos.

Essa proposta contempla nossos anseios, visto que a ideia de uma aula histórica vai contra o modelo de transposição didática que centraliza no professor como depositário de informações e o estudante como receptor, em que o manual didático se configura como o conhecimento único e verdadeiro. Nesse sentido, a aula histórica preconiza o papel do professor enquanto pesquisador de sua prática, o que potencializa os horizontes do trabalho docente, com



ênfase no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes mediante a articulação do passado com o presente (SCHMIDT, 2020).

Cainelli, no prefácio do livro *Didática Reconstitutivista da História*, afirma que a aula histórica se apresenta como um caminho profícuo a ser trilhado por professores e alunos de forma autônoma, protagonizando a construção do saber enquanto centro do processo. A ciência da didática da História sustenta a base teórica para a aprendizagem histórica, pautada no desenvolvimento das competências do pensamento histórico. Essa é a função de acordo com a *Didática Reconstitutivista da História*. Quando o aluno chega à escola, ele já traz suas ideias constituídas a partir de suas vivências, – essas competências como empatia, significação e compreensão histórica vão ajudar o estudante a entender o passado a partir das demandas do presente, de modo a orientar sua vida e construir sua identidade a partir das ações e posições do presente no âmbito não só individual como também coletivo (CAINELLI, 2020).

Desse modo, Schmidt (2020) destaca que o termo *reconstitutivista* apresenta-se como a novidade, que a autora utiliza em função do papel dos professores em percorrer o método de produção do conhecimento histórico nas aulas de forma reconstitutivista, objetivando produzir outras narrativas e outras interpretações, tomando por base carências e interesses do tempo presente.

A *Didática Reconstitutivista da História*, enquanto ciência da aprendizagem, traz os fundamentos para suscitar reflexões para se pensar as relações de aprendizagem desempenhadas pelos alunos e professores nas aulas, de modo que permite associar teoria e prática, tomando como objeto o pensar historicamente enquanto fundamento para desenvolver as capacidades da consciência histórica. Para tanto, a utilização em sala de aula do mesmo método que utiliza o historiador em suas pesquisas propicia criar pontes para construção do conhecimento com base nas relações e analogias entre passado e presente, com resultados para vida e para as demandas da vida dos sujeitos professores e alunos (SCHMIDT, 2020).

De acordo com Schmidt (2020), a função do conhecimento histórico é potencializar a consciência histórica dos estudantes e, por meio da relação temporal, contribuir para constituição de sentido para influir no processo de tomada de decisão do sujeito no decurso de sua vida. Nesse sentido, a autora retoma Peter Lee (2016) para pensar até que ponto a aprendizagem histórica pode influir na maneira como os estudantes concebem o mundo à sua volta, e em Rüsen preconiza a importância da formação da consciência histórica que contemple a cultura histórica de seu tempo. Desse modo, os planejamentos precisam contemplar as aspirações dos jovens no momento vivido, e isso está interligado também a essa cultura escolar

que muitas vezes ignora essas especificidades do ser jovem hoje em dia, até porque não consegue contemplar todas as exigências que são postas no modelo de educação para o século XXI, que exige muito da Escola, mas não oferece condições para realização.

A aula histórica, juntamente com os princípios da didática reconstrutivista da história e a Educação Histórica permite-nos reflexões sobre as possibilidades de como favorecer a construção de uma aprendizagem histórica com alternativas que possam facilitar ações capazes de auxiliar na forma de compreensão do mundo por parte dos estudantes. As reflexões tecidas neste trabalho com proposições de ações já indicam uma possibilidade de transformação. Não resta dúvida de que a aula histórica e a Educação Histórica se mostram como divisor de águas em nossa prática, pois oportunizam um novo olhar sobre o planejamento e sobre a função do ensino de História com alternativas de intervenção pedagógica.

## **4.2 A Aula Histórica**

A aula histórica sofre influência inicialmente da aula oficina proposta por Isabel Barca (2004), que atribui ao professor a função de investigador dos conceitos prévios dos estudantes com objetivo de desenvolver as três competências do pensamento histórico, a partir da interpretação, compreensão contextualizada das fontes e comunicação do resultado desse processo. (BARCA, 2004 *apud* SCHMIDT, 2020).

A “Aula Histórica” se apresenta como uma proposta metodológica do ensino de história, que envolve a culturas histórica e escolar, os temas controversos a memória e o patrimônio. Pressupõe desenvolver em sala de aula o método da ciência da história no processo de construção do conhecimento histórico, tomando as fontes como caminho profícuo, com os pés na vida prática e na busca de sentido para orientação temporal enquanto centro de preocupação da aula histórica (SCHMIDT, 2020).

A autora reverbera que o ponto de partida para o conhecimento histórico racional são os interesses do sujeito que expressam as indagações de sua vida, com autonomia para se apropriar do passado e lhe dar significação do lugar que ocupa no presente, e também significar esse presente por meio do passado, assim configura a cognição histórica situada que se pauta na atribuição de sentido partir das mudanças no tempo do ponto de vista da ideia de humanidade. E nesse emaranhado algumas questões se colocam pertinentes, a aprendizagem tem que fazer sentido para o aprendiz, de modo que ele possa situar nesse intercurso das mudanças temporais seus objetivos individuais e coletivos (SCHMIDT, 2020).

Essa aula de história é que queremos construir, que sai dos livros para despertar sentimentos nos sujeitos, que abra os seus olhos para questões de nosso tempo, muitas das vezes distorcidas e menosprezadas, mas que são caras para compreensão do que somos e do nosso papel enquanto integrantes de uma sociedade culturalmente constituída.

Nessa perspectiva objetiva-se fazer uso das fontes em sala de aula, não como mera informação do passado, mas interrogando-as, tratando como evidências, isto é, o que elas podem mostrar do passado. É importante observar as ideias dos estudantes e auxiliar para que essas ideias se tornem mais complexas (ASHBY, 2006).

Posto isto, propõe-se um produto educacional seguindo os passos da aula histórica. Essa ideia se configurou como uma possibilidade de elaboração de um conjunto de aulas que favorecessem relações entre as discussões teóricas realizadas no âmbito do ProfHistória com a prática. Ademais, contribuir com o professor da educação básica no sentido de desencadear uma reflexão e fomentar novas possibilidades de trabalho, visto que, por conhecimento de causa em função das inúmeras atribuições da profissão, muitas vezes é difícil para o professor buscar uma formação ou até mesmo repensar sua prática.

Em se tratando da temática Ditadura, a infinidade de fontes, sites, e material que tratam do tema requer um trabalho minucioso de pesquisa e seleção de material. Este trabalho demanda muito tempo. Então pensar uma aula histórica, se apresenta como uma possibilidade de reunir documentos, sugestões de materiais e atividades articuladas que possam auxiliar ao professor, que poderá adequar de acordo com a sua realidade. Vale ressaltar que temos que ter cuidado ao tratar de temas como esses, já que o espaço da sala de aula tem mostrado como um espaço vigiado, então um planejamento bem fundamentado e pautado nas prescrições é importante.

A aula histórica é uma metodologia bastante proficiente para se pensar uma intervenção didática com alunos como partícipes em seu processo de conhecer e que oportuniza caminhos para alcançar uma aprendizagem histórica que favoreça a atribuição de sentidos pelo aluno, com vistas a pensar historicamente o mundo a sua volta.

### **4.3 A Base para o Ensino de História: caminhos possíveis**

*Grosso modo*, não podemos deixar de registrar novamente o contexto distópico que estamos vivendo assolados pela pandemia do Covid-19 que ceifou centenas de milhares de vidas no Brasil e no mundo. Em nosso país, acrescenta-se um cenário controverso marcado pela

negação da ciência e guerra ideológica contra a eficácia das vacinas, que contribui para que mais mortes continuem ocorrendo, acrescido a um cenário de alta de inflação e crise econômica.

No âmbito da educação, é relevante

[...] demarcar o ano de 2020 em suas contradições no que se refere à tecnologia digital em ações educativas no contexto da pandemia da COVID-19. Antigos problemas – como a desigualdade de acesso, a falta de infraestrutura em grande parte das escolas e universidades do país, etc. – vieram à tona, sinalizando a urgência do debate. (FRANCO; COSTA, 2021, p. 327).

Conforme elucidado por Ribeiro e Mendes (2016), o Brasil, na tentativa de melhorar os índices que apontam como um dos piores no que tange à educação dos jovens, busca soluções imediatistas. A Reforma do Ensino Médio, aparentemente democrática, sinaliza para a construção de saberes superficiais. Sugere que o aluno tenha a autonomia de escolha para disciplina que quer estudar, disciplinas fundamentais são colocadas como optativas, consequentemente gera a simplificação do processo do aprender, podendo resultar em um ensino tecnicista (RIBEIRO; MENDES, 2016).

Vale ressaltar que a construção da Base Nacional Comum Curricular, enquanto política direcionadora de currículo, foi resultado de articulações políticas que fomentaram debates e críticas distintas, considerando os antagonismos sociais para pensar os sentidos para a qualidade da educação no Brasil. Em contrapartida, com o avanço do conservadorismo advindo dos novos grupos no poder após o impeachment da Presidente Dilma Roussef e depois ascensão de Jair Bolsonaro, acabaram se consolidando interesses em que as ideias que vinham sendo discutidas durante a implementação da Base foram desaparecendo, e aos poucos ela foi se mostrando como parte importante desse momento, apoiada por instituições privadas (MACEDO, 2019).

Nesse propósito, considerando-se as amplas críticas ao caráter neoliberal e mercadológico da Base Comum Curricular com seu foco no desenvolvimento de competências e habilidades, ainda se evidenciam os diversos problemas que apresenta em face de seu caráter conservador e sem intencionalidade de alteração das injustiças sociais. Sem considerar as especificidades regionais e locais, sinaliza-se como um retrocesso na educação, reflexo do cenário caótico em que vivemos no Brasil. Ainda que seja como documento norteador, ao ser colocada em prática, não poderíamos deixar de abordar mais uma vez toda a indignação que acometeu parte da sociedade, educadores, pesquisadores e teóricos da educação.

Para pôr em prática os pressupostos da BNCC, é relevante um olhar cuidadoso ao que nos orienta a área de Ciências Humanas, no sentido de traçar caminhos que superem as contradições presentes na BNCC e nesse caminho se apresenta a proposta desse trabalho

pautada num ideal de educação e aprendizagem mais democrática, crítica, humana e transformadora. Nesse sentido, a disciplina possui um papel muito importante, e concordamos que “[...] mesmo que as abordagens adotadas sejam simplistas e equivocadas, os governos não estão errados em reconhecer que a história pode mudar a forma como as pessoas veem o seu mundo” (LEE, 2016, p. 131).

É importante que o ensino de História possa contemplar as ações dos sujeitos em diferentes tempos como constituidoras da história. Os estudos com conteúdos do passado devem estar articulados com o presente, na perspectiva de formar sujeitos críticos que compreendam o real significado de cidadania, talvez a maior potencialidade da História seja essa, interferir positivamente na sociedade (RIBEIRO; MENDES, 2016).

No Ensino Médio, a Base Nacional Curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estabelece, dentre outras questões, uma proposta de educação que leve em conta “[...] a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). Ela propõe que haja entre os indivíduos uma postura ética, dialógica, que considere distintas culturas, saberes e nacionalidades, além do desenvolvimento das habilidades estabelecidas pela área, por meio do desenvolvimento das atividades de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de determinado objeto, alvo do conhecimento, para daí desenvolver hipóteses e argumentos com base nos dados de fontes seguras, como caminho para investigação científica, questionando a ideia de verdades absolutas (BRASIL, 2018).

É preciso estar ciente nesse percurso de estudo com fontes em que todas as informações devam ser consideradas dentro do contexto em que foram produzidas suas especificidades culturais, tempo e sujeitos envolvidos, jogos de interesse e posicionamentos políticos, até mesmo as limitações no processo de construção desse conhecimento dentro de seu tempo. O conhecimento é provisório, e as verdades têm que ser perenemente submetidas à dúvida e à possibilidade de refutação a fim de que não sejam construídos dogmas (CERRI, 2011).

Após dois séculos de “combates pela história”, o conhecimento histórico acadêmico logrou tornar-se a principal referência para o pensar historicamente da sociedade, mas o momento exige que se reconheça que não é o único, sob pena de limitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. Isso coloca questões referentes ao método, seleção de conteúdos e os fundamentos da história ensinada na escola [...] (CERRI, 2011, p. 50).

Vale ressaltar que, um programa de estudo pautado na Educação Histórica prioriza a importância de que o estudante aprenda a selecionar e ler diferentes fontes históricas para confirmar ou refutar hipóteses, que consiga relacionar o nós e os outros em diferentes tempos e espaços e o levantamento de novas hipóteses de investigação (GERMINARI, 2011).

Os questionamentos e as problematizações podem ser acrescidos nessas atividades, não basta compreender e interpretar se isso não ocasionar em transformações da vida prática. “[...] Afinal, as coisas como dados prontos e acabados fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só resta submeter-se são a descrição da postura conformista” (CERRI, 2011, p. 50). Nesse sentido, a Base carece de direcionamentos mais específicos, pois traz ideais bastante generalizados. Cabe ao professor com a autonomia adequar às suas carências e de seus estudantes, embora continue sendo inadmissível “[...] que uma proposta curricular que se queria (quer) uma ‘base nacional comum’ elimine de seu horizonte político pedagógico alguns dos fundamentos essenciais do saber/fazer históricos – casos das categorias/conceitos históricos de cunho explicativo” (PAZIANI, 2017, p. 60).

A BNCC preconiza a importância do diálogo com o outro e com as novas tecnologias, ressalta também a relevância do uso consciente dessas. Embora as mídias possuam influência negativa em algumas situações, é preciso considerar seus limites e suas possibilidades. Destaca-se a importância de que a área estabeleça ações em prol do protagonismo juvenil com uso de linguagens variadas e trabalhos de campo. A partir desses pressupostos, os estudantes devem ser entendidos como “[...] construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania” (SCHMIDT, 2019, p. 70).

Dessa forma, aprender História não significa acumular conteúdos – ainda que se faça uso de metodologias ativas e lúdicas. O ensino de História deve favorecer uma consciência histórica que rompa com concepções lineares de tempo, com foco na elaboração de ideias históricas complexas que fundamentem a relação presente e passado. Nesse sentido, com base na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2012), a compreensão histórica está ligada à compreensão da ideia de tempo, de modo a conhecer a mudança temporal na perspectiva do entendimento da ideia de mudança na história da humanidade (SCHMIDT, 2017).

Conforme a BNCC, no que tange às categorias de tempo e espaço, afirma-se que, não podendo ser dissociadas, cabe no Ensino Médio a análise, comparação e compreensão de acontecimentos com ênfase em semelhanças e diferenças, continuidade e rupturas. Mais uma vez, objetivos de comparar, compreender e analisar para dar conta de abordar a complexidade

envolta no tema diversidade social e cultural. Propõe-se o estudo do tempo enquanto objeto de várias áreas do conhecimento. Evidencia-se o rompimento com a dimensão cronológica e linear, embora não haja clareza, pois apresenta uma definição bastante ampla e vaga sobre o tempo.

Chama nossa atenção, para além de outras categorias que também são abordadas na BNCC, o trato com as temáticas *política* e *trabalho*. Tem-se como basilar o pensamento filosófico acerca de política, bem como a importância da geopolítica na contemporaneidade, inclusive pertinente e necessária, mas se apresenta como algo distante da nossa prática. O foco para o empreendedorismo ratifica o ideário mercadológico da BNCC ao tempo em que camufla as desigualdades sociais e econômicas, esse discurso pautado no individualismo desconsidera que em nosso país não existe igualdade de oportunidades para todos.

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio deve permitir aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades [...] (BRASIL, 2018, p. 568-569).

Por fim, ressalta-se a importância do desenvolvimento das competências específicas juntamente com as respectivas habilidades, conforme pressupostos da Educação Básica e da área de Ciências Humanas. De acordo com Schmidt e Urban (2018), o contexto de globalização e avanço de mercados que têm marcado alguns países têm de certo modo “simplificado as propostas curriculares”. Elas citam Lee (2016), para quem o fato está relacionado à tentativa de que as competências necessárias para as empresas ganhem espaço na Escola com o objetivo de formação de mão de obra (SCHMIDT; URBAN, 2018). No Brasil, tal realidade se assemelha com o ensino fundamentado em competências e habilidades. Dessarte, o estudo dos conceitos substantivos e de segunda ordem é importante para que os estudantes desenvolvam seu pensamento histórico, buscando responder a questões da vida prática e não a competências restritas às necessidades do mercado de trabalho (RIBAS; VIEIRA; CASTEX; SUKOW, 2018).

Concordamos com Cerri (2011) acerca da importância da experiência vivida em consonância com os temas históricos que não podem ser esquecidos. A função da Escola é mostrar as diferentes realidades. Para compreender o sistema político em que se vive, é preciso conhecer outros pontos de vista para estabelecer uma possibilidade de crítica. A ideia de

considerar a diferença é importante para apreender o passado, mesmo aquilo que não aconteceu, como os projetos dos vencidos, para não cair na armadilha de pensar que o presente que temos foi a única alternativa possível, e para entender que a realidade é histórica, passível de mudança pela ação humana. Por isso, vale a pena vencer o individualismo em prol do coletivo, indo contra a óptica neoliberal em voga, numa perspectiva de futuro para impulsionar ações humanas no presente (CERRI, 2011).

#### **4.4 Memes como fontes de evidência**

A abordagem acerca das fontes como evidências históricas surgem no século passado, em contraposição aquela visão positivista de estudo de fontes pautada na objetividade e neutralidade do sujeito. As relações entre o historiador e as fontes foram modificadas e nesse processo as fontes passaram a ser problematizadas, tendo que considerar seu contexto histórico com atenção na historicidade de sua produção, isto é, foram tomadas como evidência do passado. A fonte utilizada como evidência precisa responder a determinada pergunta de investigação, pressupõe interpretar o passado por meio das inferências históricas que por sua vez se percebem no presente. (BERTOLINI; MIRANDA; SANTOS, 2020).

Segundo ASHBY (2003), a diferença entre fonte e evidência é percebida entre os vestígios que foram deixados do passado e as evidências que são as interpretações e narrativas acerca da história desse passado. Conforme a autora para os estudantes é complexo fazer a distinção entre as fontes e evidências, pois muitos tratam as fontes como se falassem por si mesmas e se apresentassem o passado exatamente como aconteceu.

Conforme Cadena (2018), os memes podem ser compreendidos como fontes, pois por meio deles podemos perceber como o passado está sendo interpelado para atender a demandas do presente, embora não tenham a obrigatoriedade de seguir critérios de acordo com a ciência da história, visto que não é uma produção acadêmica.

Desse modo, o estudo com memes contribui para fazer essa relação temporal, utilizando-os como fonte no presente para fazer uma leitura do passado, ao tempo em que permite também compreender a narrativa como expressão do momento em que se vive. Obviamente, esses memes precisam ser confrontados com outras fontes históricas. Conforme elucidada Caimi (2008),

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses,



reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (p. 141).

O desafio que se coloca é o de explorar os memes, não como ilustração ou informação pronta, mas de questionar, pois, tomados como fonte, representam “saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor” (CAIMI, 2008, p. 147). Isso significa entender o gênero meme como fonte de evidência. Ele não fala por si só, são as problemáticas que vão trazer as respostas, e desse modo os estudantes “necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam” (ASHBY, 2006, p. 155).

É preciso que se tenha clareza no conceito de evidência. Entende-se aqui que as fontes são o que restou do passado, mas não dão acesso direto a ele, as fontes não são dados, é a forma como elas são tratadas e questionadas que faz delas uma evidência (ASHBY, 2003).

O estudo da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil exige dos docentes que estejam pautados em um planejamento fundamentado e bem guiado metodologicamente, conforme nos alerta Gasparotto e Bauer (2021). É preciso abrir mão de documentos diversos, que sejam elucidadas variadas experiências durante o período, que sejam abertos espaços para a livre discussão, que se levem para sala de aula memórias que existem na sociedade para serem problematizadas, entender por que algumas foram hegemônicas em detrimento de outras, destacando a diferença entre memória e história. Ashby (2003) orienta que,

Para compreender as fontes como evidência, os alunos têm de ser capazes de fazer a distinção entre a natureza intencional de uma fonte e a sua natureza não intencional. O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo? Estas são duas questões importantes para levar os alunos a fazer uma aproximação mais eficaz à análise da fonte. Ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo a que nunca pensaram chegar (p. 50).

A Ditadura em sala de aula elucidada a partir da análise de fontes diversas possibilita que os alunos construam seu conhecimento e tirem suas conclusões a partir do confronto entre documentos variados. Para Gasparotto e Bauer (2021), estudos sobre Ditadura e regimes autoritários se configuram em momentos ímpares para discutir direitos humanos e suas violações ocorridas tanto no passado quanto no presente, tomando como base as experiências

dos estudantes (GASPAROTTO; BAUER, 2021). Importante que os estudantes desenvolvam a competência da *empatia histórica*, capacidade de entender por que motivo as pessoas de determinada época agiram daquela forma e como isso impactou ações em seu tempo. Faz-se uso da evidência para analisar as pessoas em seu contexto específico. A História se alicerça na mente dos alunos quando eles conseguem entender os vestígios como evidência que possa responder a suas questões (LEE, 2003).

O fato de entendermos os sujeitos históricos e fatos nos despoja de preconceitos e visões do homem do presente permite nos aproximarmos do passado. Para tanto, Caimi (2015) nos apresenta algumas orientações para a promoção da aprendizagem. Esse caminho se inicia com o reconhecimento das dificuldades e possibilidades inerentes à produção do conhecimento histórico, com foco nos conhecimentos prévios dos estudantes, com o professor como pesquisador da própria prática. Os acontecimentos históricos precisam ser analisados sob a multiperspectividade. As experiências dos sujeitos do presente devem estar análogas com as experiências de outros sujeitos no passado, de modo que os estudantes fundamentem seus pontos de vista e desenvolvam o pensamento histórico bem como a capacidade de orientação temporal.

Não é possível se esquecer de promover a problematização das fontes pelos estudantes. É preciso entender a História enquanto saber cientificamente conduzido, de modo que se identifique o caminho traçado pelo historiador no trato com o passado. Isso pode ajudar a promover o entendimento de como a história é construída. É sabido que um ensino de História nessa perspectiva pode auxiliar o estudante pensar historicamente e desenvolver argumentos lógicos de explicação do presente a partir da ciência de referência (CAIMI, 2015).

#### **4.5 Produto**

Na página seguinte tem início o plano de desenvolvimento das atividades, com sugestões que poderão ser utilizadas por professores e professoras em aulas de História, com uso da metodologia da Aula Histórica, para abordagem do tema “Ditadura Empresarial-Militar no Brasil”.

## [Aula Histórica]

## O meme como fonte de abordagem do conteúdo Ditadura Empresarial-Militar

*O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia.<sup>14</sup>*

- Verena Alberti -

A ideia de desenvolver este trabalho surgiu diante da emergência de narrativas apologéticas à ditadura por parte dos alunos durante as aulas, sobretudo a partir de 2018. Esse fato gerou alguns questionamentos sobre como essas narrativas vinham sendo forjadas. Vê-se melhor quando se vê de fora – e hoje já é possível compreender que existem outros espaços de aprendizagem, o saber sistematizado produzido na Escola não é o determinante.

Vale salientar que muitas narrativas proferidas em sala de aula não se mostram condizentes com os fundamentos da Ciência da História, no entanto não devem ser desprezadas, pois elucidam questões da vida desses sujeitos e do seu entendimento acerca da História. Então, a metodologia da aula histórica possibilita investigar essas carências de orientação, ao tempo em que lança possibilidades de desenvolver a aprendizagem histórica. De acordo com a metodologia da aula histórica, o ponto de partida é a investigação das carências dos indivíduos, isso retoma aos conceitos prévios (SCHMIDT, 2020).

O estudo das fontes como evidência se constitui como um caminho bastante profícuo para suscitar reflexões e favorecer a reconstrução da história do período com ênfase no desenvolvimento dos conceitos epistemológicos como: *empatia histórica, evidência histórica, explicação histórica, narrativa histórica e interpretação histórica*, no sentido de analisar, problematizar e interpretar os eventos e fatos dentro de seu tempo.

A denominação Ditadura Empresarial-Militar está fundamentada nos estudos de Eliane de Almeida Bortone (2016). Ela faz um levantamento das empresas estatais federais e dos seus dirigentes, em especial os provenientes do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), entre 1964-1967, com a finalidade de demonstrar que havia uma parte da burguesia que influenciava nas decisões do Estado e que representavam os interesses políticos e econômicos de toda a classe burguesa, com foco no fortalecimento do capital e nos interesses de multinacionais.

<sup>14</sup> ALBERTI, 2019, p. 107 *apud* ALBERTI, 2021, p. 12.

Propõe-se o uso de memes como fonte de estudo da Ditadura, pois,

Uma vez usados como fontes, os memes tornam-se capazes de flexibilizar, junto aos discentes, noções de temporalidades, abstrações, diferenciações e outros sentidos que o permitam compreender e significar a aprendizagem histórica (ABREU, 2021, p. 84).

Além do mais, o humor presente na linguagem dos memes pode ser um caminho perspicaz, no sentido não só de desenvolver uma aula mais descontraída, mas por possibilitar ter acesso às variadas narrativas acerca da Ditadura, oportunizando vários caminhos de análise em cruzamento com outras referências e outras fontes.

Desse modo, este trabalho busca, a partir da Educação Histórica, que é um campo de investigação do ensino de História e da matriz da Aula Histórica, que os nossos alunos potencializem sua consciência histórica e desenvolvam mecanismos para pensar historicamente o mundo, porque “a reconstrução do conhecimento histórico possui uma relação orgânica com a práxis [...] de modo tal que passa a interferir na vida dos que o realizam (individualmente e coletivamente) [...]” (SCHMIDT, 2020, p. 12). O estudante é visto como sujeito construído culturalmente e que possui suas visões e experiências prévias que não podem ser desprezadas, sobretudo quando se preza por uma prática pedagógica dialógica e democrática.

<b>Disciplina</b>	História
<b>Público-alvo</b>	Estudantes do 3º ano do Ensino Médio
<b>Objetos de conhecimento Conceito Substantivo</b>	A Ditadura: repressão, Atos Institucionais, os governos, modernização conservadora, resistência à ditadura militar, enfraquecimento da ditadura.
<b>Habilidades</b>	(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
<b>Tempo de duração</b>	11 aulas
<b>Materiais necessários</b>	Livro didático, caderno, quadro branco, pincel, material impresso, computador ou celular, internet, datashow, textos complementares, memes e documentos históricos.

## Aula 1

Uma Aula Histórica se inicia com o levantamento das carências dos estudantes. Desse modo, para desenvolver o tema “Ditadura”, começaremos com algumas perguntas para os alunos refletirem acerca do que eles já sabem sobre o assunto.

### Objetivos:

- Perceber a relevância dos memes como fontes de evidência acerca do passado.
- Problematizar memes que tratam sobre a Ditadura.

**Recorte histórico:** Golpe de 1964

**Recursos utilizados:** Material impresso, caderno, lápis, caneta e borracha.

**Organização da turma:** Estudantes em dupla.

**Introdução:** Apresentar o tema da aula de forma breve e explicar que o conteúdo será abordado a partir do uso de documentos históricos e outras fontes, a exemplo do meme. O objetivo é identificar os conhecimentos que os alunos já trazem acerca do tema.

**Desenvolvimento:** Organizar os alunos em dupla, entregar dois memes para cada dupla dialogar e refletir; em seguida, poderão responder à ficha de análise histórica sobre os memes.



### INVESTIGANDO

*“De modo bem objetivo, compreendemos atualmente os memes como uma linguagem ou um gênero comunicativo próprio do ambiente digital, e que costuma ser materializado na forma de uma imagem legendada, um vídeo viral, um bordão engraçado ou uma animação extravagante. Além disso, grande parte da riqueza dos memes está expressa em sua característica intertextual. Eles frequentemente trazem referências à cultura pop, uma novela, uma série de tevê, um reality ou o último acontecimento político do noticiário. Próprios do universo das comunidades online, os memes são geralmente lidos como conteúdos efêmeros, vulgarmente encarados como “besteira” ou “cultura inútil”, fruto de sua interpenetração com a linguagem do humor. Mas precisam, sim, que os levemos a sério!”*

**Fonte:** Museu de Memes. *O que são Memes?* Disponível em: <https://museudememes.com.br/o-que-sao-memes>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Observe as imagens abaixo com atenção:



Fonte: Internet. Disponível em: <https://media.makeameme.org/created/o-erro-da.jpg> .  
Acesso em: 25 jan. 2022.



Fonte: Twitter. Disponível em:  
<https://twitter.com/HistoriaNoPaint/status/1377258132884312067/photo/1> .  
Acesso em: 25 jan. 2022.



### IDENTIFICANDO A FONTE

1. Como podemos classificar as imagens? São charges, fotografias ou memes? Quais características lhe ajudaram a identificar de que tipo de gênero se trata?
2. Você costuma utilizar esse gênero? Com que frequência? Por quê?
3. Esse gênero pode nos auxiliar na compreensão da história sobre o período? De que forma?



### FICHA DE ANÁLISE HISTÓRICA

Observe as duas imagens anteriores e responda:

1. Quando você acha que foram produzidas?
2. Quem você acha que as produziu?
3. Sobre qual fato histórico as imagens se referem? O que você lembra sobre ele?
4. que você acha que essas imagens querem mostrar?
5. Qual é a intencionalidade de quem produziu esses memes?
6. Qual das duas imagens seria a mais correta? Por quê?
7. que um fato histórico precisa para ser considerado verdadeiro?
8. De acordo com essa fonte podemos perceber o período como um golpe ou uma revolução?
9. Com qual dessas imagens você concorda. Por quê?
10. De alguma forma o conteúdo dessas imagens interfere na sua vida, ou de sua sociedade?
11. Que sentido tem para você aprender os conteúdos históricos do passado?

Quando conseguimos perceber as ideias que os alunos já trazem sobre o tema, identificamos as carências dos estudantes. O direcionamento do professor no processo ensino aprendizagem com base no saber da ciência de referência favorece ao estudante o desenvolvimento das competências do pensamento histórico (evidência, explicação histórica, argumentação, interpretação). Daí o aluno parte para um pensamento mais elaborado e muda sua visão acerca do conteúdo substantivo, por meio da consciência histórica. Esse ciclo não se

fecha, sempre surgem novas carências e novos interesses (FRONZA, 2020). “A categoria da protonarrativa, ou narrativas prévias expressam tipos de consciência histórica e precisam ser consideradas como ponto de partida da aprendizagem histórica” (SCHMIDT, 2019, p. 45). Entendem-se conhecimentos substantivos e conhecimentos epistemológicos.

[...] os conceitos substantivos que são referidos aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, empatia [...] (LEE, 2005 *apud* FRONZA, 2020).

**Conclusão:** As fichas podem ser recolhidas para que o professor analise as possíveis carências dos estudantes e conduza seu planejamento no direcionamento das necessidades observadas. Vale ressaltar a necessidade de entender qual o sentido de orientação que esses alunos apresentam, se compartilham da visão do senso comum, como concebem a ciência histórica e qual relação desenvolvem com o conhecimento. De acordo com Lee (2001), é importante pesquisar as ideias dos estudantes, e verificar como esses estudantes desenvolvem os conceitos epistemológicos de narrativa, explicação, evidência e etc. que dão consistência à história.

Como sugestão, em casa, os estudantes podem fazer a leitura dos textos sugeridos (e também de outros que acharem pertinentes) e realizar uma entrevista para a próxima aula.



## ENTREVISTA

Pergunte para sua família ou amigos acima de 50 anos o que lembram sobre a Ditadura do período de 1964 a 1985 e registre as respostas no seu caderno.

1. O que você se lembra de quando viveu esse período?
2. Você sabe o que é uma ditadura? Ouvia-se falar que estávamos vivendo um período de ditadura?
3. De alguma forma, esse regime atingiu você ou alguém que você conheça? Como?
4. Você tem algum material sobre o período? Fotografia, jornal, cartas ou algo que lhe faça lembrar esse momento histórico? (Se for possível, seria interessante que o estudante levasse para a sala de aula caso seja autorizado pelo depoente).



O estudante pode fazer outras perguntas, caso tenha alguma dúvida que não está contemplada nessas questões.

Transcreva as falas na íntegra para não alterar o sentido.

Confronte as repostas com os textos sugeridos e apresente suas conclusões aos colegas.



### HORA DA LEITURA

Sugestões para leitura:

- **História global.** Gilberto Cotrim. 3.ed. São Paulo: Saraíva, 2016.
- **Ditadura Militar e Democracia no Brasil:** história, imagem e testemunho. Organização: Maria Paula Araújo, Izabel Pimentel da Silva, Desirree dos Reis Santos. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- **7 mitos e meias verdades sobre o Golpe de 1964.** Joelza Ester Domingues. Blog Ensinar História. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/mitos-e-meias-verdades-sobre-o-golpe-de-1964/> . Acesso em: 25 jan. 2022.
- **Origens do Golpe.** Site Memórias da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe/> . Acesso em: 25 jan. 2022.

De início, os alunos necessitam algum tipo de ponto de partida, alguma base a partir da qual possam avançar, alcançada mediante a exploração ou apresentação de informação factual.

(BERTOLINI; MIRANDA; SANTOS, 2020, p. 77)

## Aulas 2 e 3

O professor de História precisa entender que aprender história não compreende a acumulação de conteúdos, mesmo que de forma lúdica, não significa vaguear, percorrer ou trilhar ou ainda andar pelo lado do senso comum ou do bom senso, mas de promover mudanças na prática. (SCHMIDT; URBAN, 2018).

### Objetivos:

- Desenvolver a capacidade da explicação histórica.
- Perceber como se dá a construção do conhecimento histórico e a importância das fontes para a História.
- Desconstruir anacronismos históricos acerca da Ditadura.

**Recorte histórico:** O saber histórico científico, Golpe de 1964, narrativas sobre a Ditadura, papel dos sujeitos sociais no Golpe, cenário histórico mundial, ditadura no cone Sul.

**Recursos utilizados:** Quadro branco e pincel.

**Organização da turma:** Em círculo.

**Introdução:** O professor pode falar sobre a importância da fonte como evidência para o historiador. Falar dos vários tipos de fontes. Explicar sobre o meme enquanto fonte de evidência, discutir o conceito de verdade histórica e que, quando eles questionam a fonte, levantam hipóteses, eles estão seguindo os mesmos caminhos que percorre o historiador na produção do conhecimento histórico. Explicar sobre a importância em não utilizar a fonte como um dado, ilustração ou confirmação, mas interpelar e desconfiar, buscando decifrar o que está por trás (como um detetive que trabalha com pistas).

Nesse momento, o professor pode trazer uma breve introdução ao tema, trazendo questões que considera pertinente para contextualização a partir das carências identificadas na atividade com memes. Não há necessidade de explicar o conteúdo descrevendo o governo de cada presidente, mas trazer questões mais gerais, no que tange à contextualização do cenário histórico mundial em consonância com o Brasil. Abordar o contexto do Golpe de 1964, os diversos grupos sociais envolvidos e o papel dos sujeitos.

**Desenvolvimento:** Roda de conversa. Momento em que os alunos vão trazer suas conclusões acerca da entrevista realizada e também das leituras, assim como seus questionamentos sob a mediação do professor.

Com certeza algumas narrativas que aparecerão já são de conhecimento do professor e já têm recorrência nas mídias, na sociedade e também na Escola. É preciso uma intervenção pedagógica bem fundamentada, afinal, o objetivo dessa aula histórica é favorecer o pensar historicamente. E para desconstruir os anacronismos e revisionismos do senso comum, é profícuo fazer uso do conhecimento histórico científico, bem fundamentado e bem argumentado, solidificado pelo trabalho com as fontes não como prova, mas como evidência de um passado que vem sendo construído para atender a interesses de determinados grupos, herdeiros diretos da Ditadura que ainda continuam no poder. Essas discussões devem desenvolver a capacidade da explicação histórica, isto é, não apenas narrar fatos de forma cronológica, mas construir argumentos históricos elucidativos, considerando as ações dos sujeitos no respectivo contexto, objetivando a construção de uma consciência histórica. (RIBAS; BUENO; BECKER; NUNES, 2020).

**Conclusão:** Solicitar que os estudantes leiam em casa as bibliografias sugeridas para análise de documentos na aula seguinte.



### HORA DA LEITURA

Sugestões para leitura:

- **História Global.** Gilberto Cotrim. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- **1964: História do Regime Militar Brasileiro.** Marcos Napolitano. São Paulo: Contexto, 2014.
- **Resenha do livro “1964: História do Regime Militar Brasileiro”.** Thiago Fidelis. Revista História e Cultura, Franca-SP, v. 3, n. 2, p. 527-534, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285225144\\_NAPOLITANOMarcos\\_1964\\_historia\\_do\\_regime\\_militar\\_brasileiro\\_Sao\\_Paulo\\_Contexto\\_2014](https://www.researchgate.net/publication/285225144_NAPOLITANOMarcos_1964_historia_do_regime_militar_brasileiro_Sao_Paulo_Contexto_2014). Acesso em: 22 jun. 22.

- **Decreto o Ato Institucional nº 5 (AI-5).** Site Ensinar História; prof. Joelza Ester Domingues. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/decretado-ato-institucional-ai-5/> . Acesso em: 22 jun. 22.

- **Passeata dos Cem Mil, Rio de Janeiro.** Site Ensinar História; prof. Joelza Ester Domingues. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/decretado-ato-institucional-ai-5/> . Acesso em: 22 jun. 22.



## JOGO INTERATIVO

Sugestão de jogo na internet:

- **50 anos do golpe.** UOL Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/infograficos/2014/cinquenta-anos-do-golpe-de-64/> . Acesso em: 25 jan. 2022.

## Aulas 4 e 5

Ao utilizar documentos em sala de aula, precisamos estar atentos, porque, para os historiadores, a fonte é a matéria prima de seu trabalho, por onde escrevem a história, pois o historiador já possui domínios de conceitos, teorias e metodologias necessárias para a análise histórica, o que se difere de uma situação em sala de aula. Por isso, é preciso alguns cuidados para utilização de documentos em sala de aula, visto que o objetivo pedagógico não é a produção historiográfica inédita. A introdução de documentos como recurso didático requer o cuidado no que tange ao tipo de documento, grau de complexidade, nível de dificuldade do vocabulário, grande extensão, tempo da aula. Atentar para que sejam documentos menos extensos e que motivem e estimulem a curiosidade do estudante e tenham clareza em relação aos objetivos traçados. Os estudantes precisam conceber o documento enquanto marcas do passado (BITTENCOURT, 2008).

### Objetivos:

- Analisar a Ditadura Empresarial-Militar, estabelecendo relações entre o passado e o presente.
- Perceber as ações dos sujeitos dentro de seu tempo histórico para desenvolver a empatia histórica.
- Construir anacronismos com base no estudo das fontes históricas.

**Recorte histórico:** Desenvolvimento econômico e concentração de renda; Censura; Movimentos sociais; Repressão; Corrupção; A luta das mulheres.

**Recursos utilizados:** Material impresso, caderno, lápis, caneta e borracha.

**Organização da turma:** Estudantes em dupla.

**Introdução:** Nesta aula os alunos vão problematizar o conteúdo *Ditadura Empresarial-Militar* a partir de variados documentos.

Quando o documento é analisado, problematizado considerando a descrição do documento, mobilização dos conhecimentos prévios, explicação do documento, contextualização, identificação da natureza até chegar ao processo de crítica, isso favorece a formação do pensamento histórico mediante a mobilização dos conceitos de segunda ordem (evidência, interpretação, explicação histórica etc) (BITTENCOURT, 2008).

**Desenvolvimento:** Organizar os alunos em dupla e deixar que eles escolham 01 par de documentos (1 e 2, 3 e 4 e assim sucessivamente) para fazer a interpretação e problematização mediante Ficha de Análise, sob a coordenação do professor, que pode auxiliar os estudantes esclarecendo as dúvidas. Os estudantes podem consultar o material que dispuserem, bem como

consultar a internet, se for possível, ou por meio do celular ou no laboratório da escola, se houver. É interessante que os estudantes anotem tudo no caderno para a etapa posterior, quando eles vão confrontar os referidos documentos com o par de memes correlato.

OBS: Os memes serão analisados na etapa final, devendo ser apresentados aos alunos em outra etapa.

É importante que eles entendam que a fonte só vai se tornar uma evidência se for questionada e problematizada: “a investigação a partir das fontes ajuda os alunos a serem ativos na elaboração do conhecimento e a compreenderem de que maneira se faz a história, mediante o uso da evidência para respaldar as afirmações” (BERTOLINI; MIRANDA; SANTOS, 2020, p. 80). Esses autores nos norteiam para pensar o trabalho com fontes. Abaixo, algumas questões pertinentes para orientar o desenvolvimento do pensamento histórico, por meio do estudo das fontes.



## DOCUMENTOS PARA ANÁLISE

### [Doc. 1] Trechos do pronunciamento do presidente João Goulart no Rio de Janeiro durante o comício da Central do Brasil em 13 de março de 1964.

*“Dirijo-me a todos os brasileiros, não apenas aos que conseguiram adquirir instrução nas escolas, mas também aos milhões de irmãos nossos que dão ao Brasil mais do que recebem, que pagam em sofrimento, em miséria, em privações, o direito de ser brasileiro e de trabalhar sol a sol para a grandeza deste país. (...)”*

*Democracia para esses democratas não é o regime da liberdade de reunião para o povo: o que eles querem é uma democracia de povo emudecido, amordaçado nos seus anseios e sufocado nas suas reivindicações.*

*A democracia que eles desejam impingir-nos é a democracia antipovo, do anti-sindicato, da anti-reforma, ou seja, aquela que melhor atende aos interesses dos grupos a que eles servem ou representam.*

*A democracia que eles querem é a democracia para liquidar com a Petrobrás; é a democracia dos monopólios privados, nacionais e internacionais, é a democracia que luta contra os governos populares e que levou Getúlio Vargas ao supremo sacrifício. (...)”*

*Democracia é o que o meu governo vem procurando realizar, como é do seu dever, não só para interpretar os anseios populares, mas também conquistá-los pelos caminhos da legalidade, pelos caminhos do entendimento e da paz social.(...)*



*Cerca de 200 mil pessoas se reuniram na Central do Brasil para ouvir o discurso de Jango em defesa das reformas de base (Arquivo Nacional / Correio da Manhã)*

*Estaríamos, sim, ameaçando o regime se nos mostrássemos surdos aos reclamos da Nação, que de norte a sul, de leste a oeste levanta o seu grande clamor pelas reformas de estrutura, sobretudo pela reforma agrária, que será como complemento da abolição do cativo para dezenas de milhões de brasileiros que vegetam no interior, em revoltantes condições de miséria.(...)*

*Àqueles que reclamam do Presidente de República uma palavra tranqüilizadora para a Nação, o que posso dizer-lhes é que só conquistaremos a paz social pela justiça social.(...)*

*Não receio ser chamado de subversivo pelo fato de proclamar, e tenho proclamado e continuarei a proclamando em todos os recantos da Pátria – a necessidade da revisão da Constituição, que não atende mais aos anseios do povo e aos anseios do desenvolvimento desta Nação.*

*Essa Constituição é antiquada, porque legaliza uma estrutura sócio-econômica já superada, injusta e desumana; o povo quer que se amplie a democracia e que se ponha fim aos privilégios de uma minoria; que a propriedade da terra seja acessível a todos; que a todos seja facultado participar da vida política através do voto, podendo votar e ser votado; que se impeça a intervenção do poder econômico nos pleitos eleitorais e seja assegurada a representação de todas as correntes políticas, sem quaisquer discriminações religiosas ou ideológicas.(...).*

*O caminho das reformas é o caminho do progresso pela paz social. Reformar é solucionar pacificamente as contradições de uma ordem econômica e jurídica superada pelas realidades do tempo em que vivemos.(...)*

*Ao encerrar, trabalhadores, quero dizer que me sinto reconfortado e retemperado para enfrentar a luta que tanto maior será contra nós quanto mais perto estivermos do cumprimento de nosso dever. À medida que esta luta apertar, sei que o povo também apertará sua vontade contra aqueles que não reconhecem os direitos populares, contra aqueles que exploram o povo e a Nação.*

*Hoje, com o alto testemunho da Nação e com a solidariedade do povo, reunido na praça que só ao povo pertence, o governo, que é também o povo e que também só ao povo pertence, reafirma os seus propósitos inabaláveis de lutar com todas as suas forças pela reforma da sociedade brasileira. Não apenas pela reforma agrária, mas pela reforma tributária, pela reforma eleitoral ampla, pelo voto do analfabeto, pela elegibilidade de todos os brasileiros, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e pelo progresso do Brasil.”*

**Fonte:** Memória EBC. *Discurso de Jango na Central do Brasil em 1964*. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964> . Acesso em: 12 jan. 2022.

**[Doc. 2] Circular reservada do Chefe de Estado Castelo Branco (20 mar. 1964)**

*Ministério da Guerra  
Estado-Maior do Exército  
Rio, 20 de março de 1964*

*Do Gen. Ex Humberto de Alencar Castelo Branco, Chefe do Estado Maior do Exército*

*Aos Exmos Generais e demais militares do Estado-Maior do Exército e das organizações subordinadas*

*Compreendendo a intranqüilidade e as indagações de meus subordinados nos dias subseqüentes ao comício de 13 do corrente mês. Sei que não se expressam somente no Estado-Maior do Exército e nos setores que lhe são dependentes, mas também na tropa, nas demais organizações e nas duas outras corporações militares. Delas participo e elas já foram motivo de uma conferência minha com o Excelentíssimo Senhor Ministro da Guerra.*

*São evidentes duas ameaças: o advento de uma constituinte como caminho para a consecução das reformas de base e o desencadeamento em maior escala de agitações generalizadas do ilegal poder do CGT. As Forças Armadas são invocadas em apoio a tais propósitos.*

*Para o entendimento do assunto, há necessidade de algumas considerações preliminares.*



*Os meios militares nacionais e permanentes não são propriamente para defender programas de Governo, muito menos a sua propaganda, mas para garantir os poderes constitucionais, o seu funcionamento e a aplicação da lei.*

*Não estão instituídos para declararem solidariedade a este ou àquele poder. Se lhes fosse permitida a faculdade de solidarizarem-se com programas, movimentos políticos ou detentores de altos cargos, haveria, necessariamente, o direito de também se oporem a uns e a outros.*

*Relativamente à doutrina que admite o seu emprego como força de pressão contra um dos poderes, é lógico que também seria admissível voltá-la contra qualquer um deles.*

*Não sendo milícia, as Forças Armadas não são armas para empreendimentos antidemocráticos. Destinam-se a garantir os poderes constitucionais e a sua coexistência.*

*A ambicionada constituinte é um objetivo revolucionário pela violência com o fechamento do atual Congresso e a instituição de uma ditadura.*

*A insurreição é um recurso legítimo de um povo. Pode-se perguntar: o povo brasileiro está pedindo ditadura militar ou civil e constituinte? Parece que ainda não.*

*Entrarem as Forças Armadas numa revolução para entregar o Brasil a um grupo que quer dominá-lo para mandar e desmandar e mesmo para gozar o poder? Para garantir a plenitude do grupamento pseudo-sindical, cuja cúpula vive na agitação subversiva cada vez mais onerosa aos cofres públicos? Para talvez submeter a Nação ao comunismo de Moscou? Isto, sim, é que seria antipátria, antinação e antipovo.*

*Não. As Forças Armadas não podem atraiçoar o Brasil. Defender privilégios de classes ricas está na mesma linha antidemocrática de servir a ditaduras fascistas ou síndico-comunistas.*

*O CGT anuncia que vai promover a paralisação do País no quadro do esquema revolucionário. Estará configurada provavelmente uma calamidade pública. E há quem deseje que as Forças Armadas fiquem omissas ou caudatárias do comando da subversão.*

*Parece que nem uma coisa nem outra. E, sim, garantir a aplicação da lei, que não permite, por ilegal, movimento de tamanha gravidade para a vida da nação.*

*Tratei da situação política somente para caracterizar a nossa conduta militar.*

*Os quadros das Forças Armadas têm tido um comportamento, além de legal, de elevada compreensão em face das dificuldades e desvios próprios do estágio atual da evolução do Brasil. E mantidos, como é de seu dever, fieis à vida profissional, à sua destinação e com continuado respeito a seus chefes e à autoridade do Presidente da República.*

*É preciso aí perseverar, sempre "dentro dos limites da lei". Estar prontos para a defesa da legalidade, a saber, pelo funcionamento integral dos três Poderes constitucionais e pela*

*aplicação das leis, inclusive as que asseguram o processo eleitoral, e contra a revolução para a ditadura e a Constituinte, contra a calamidade pública, a ser promovida pelo CGT, e contra o desvirtuamento do papel histórico das Forças Armadas. O Excelentíssimo Senhor Ministro da Guerra tem declarado que assegurará o respeito ao Congresso, às eleições e à posse do candidato eleito. E já declarou também que não haverá documentos dos ministros militares de pressão sobre o Congresso Nacional.*

*É o que eu tenho a dizer em consideração à intranqüilidade e indagações oriundas da atual situação política e a respeito da decorrente conduta militar.*

*General-de-Exército Humberto de Alencar Castelo Branco,  
Chefe do Estado-Maior do Exército*

**Fonte:** Documentos Revelados (site). Circular reservada do Chefe de Estado Castelo Branco. 20 mar. 1964. Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2020/08/circular-reservada-do-chefe-de-estado-convertido.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022

[MEME]



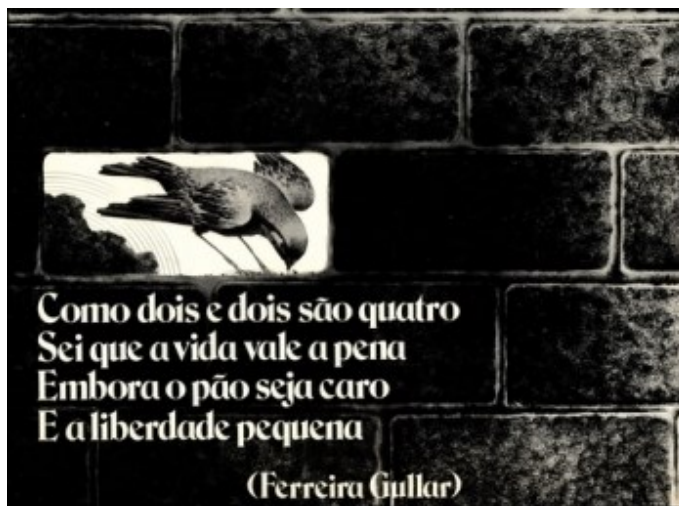
**Fonte:** Tudo Sim É História (blog). Jun. 2012. Disponível em: <https://tudosimehistoria.blogspot.com/2012/06/quanta-besteira-nesse-blog.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

[MEME]



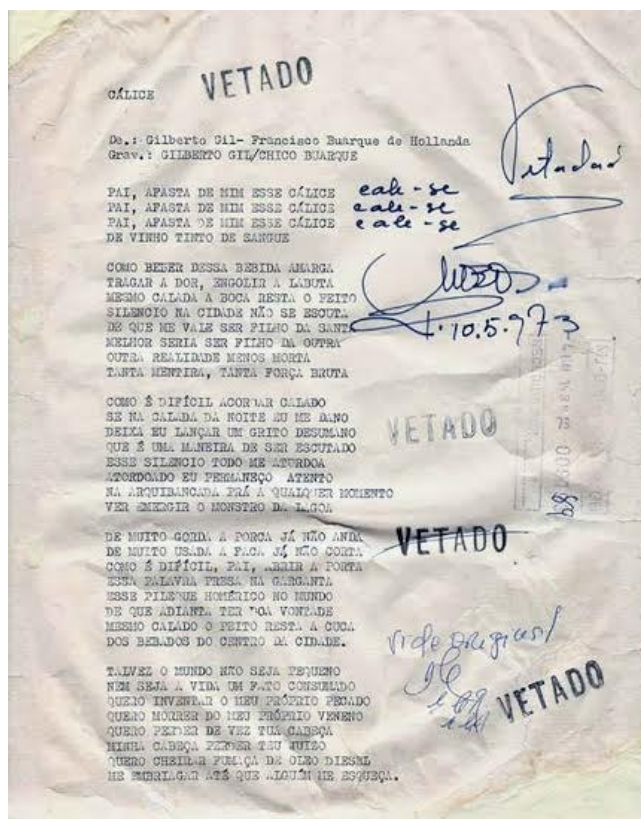
**Fonte:** História no Paint (perfil do Twitter). Maio 2021. Disponível em: <https://twitter.com/historianopaint/status/1390826460039024644>. Acesso em: 25 jan. 2022.

[Doc. 3] Cartaz da anistia com trecho do poema *Dois e dois: quatro*, de Ferreira Gullar, 1966.



Fonte: MultiRio (site). 13 dez. 2018. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14688-o-ensino-da-ditadura-civil-militar-nas-escolas> . Acesso em: 12 jan. 2022

[Doc. 4] Letra da composição *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque de Hollanda, censurada em maio de 1973.



Fonte: Arquivo Nacional, Serviço de Censura de Diversões Públicas. Disponibilizado por Documentos Revelados (site). Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2014/08/calice.jpg> . Acesso em: 15 jan. 2022

[MEME]



Fonte: História no Paint (perfil do Instagram). Jun. 2012. 15 set. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CT21wj-FgG4/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

[MEME]



Fonte: @RaquelCostaRod3 (perfil do Twitter). 14 maio 2018. Disponível em: <https://twitter.com/marmilbr/status/995340326037573632>. Acesso em: 25 jan. 2022.

## [Doc. 5] Enterro do estudante Edson Luís



**Fonte:** Arquivo Nacional/Correio da Manhã. Disponibilizado por El País Brasil (online), 09 jun. 2018.  
Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/05/cultura/1528224984\\_573224.html#?prm=copy\\_link](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/05/cultura/1528224984_573224.html#?prm=copy_link) . Acesso em: 15 jan. 2022

## [Doc. 6] Carta de Thiago de Mello para Anísio Teixeira

Thiago de Mello

AT 64.05.08  
0479 Santiago, 8 maio  
Recp no dia 14.5.64

Mestre Anísio,

saúde e alegria para Você e  
sua casa. No dia mesmo em que soube que  
também Você fora atingido pela mão torpe  
da ditadura facista que desgracadamente abate  
nossa pátria, imediatamente lhe mandei  
um telegrama, via Western, nos seguintes  
termos: — Receba Mestre Anísio minha  
total solidariedade. Orvalho-me ser seu  
amigo.

Dois dias depois recebo da Companhia  
um telegrama informando que ~~o~~ <sup>no</sup> endereço  
indicado não se encontrara o destinatá-  
rio.

Hoje, conversando com o novo amigo  
comum, Roberto Monstra <sup>que chegou há 2 dias no Brasil</sup> soube de um  
meio para lhe fazer chegar minha  
palavra companheira.

**Fonte:** Documentos Revelados (site), ago. 2020. Disponível em:  
<https://documentosrevelados.com.br/perseguido-pela-ditadura-o-educador-anisio-teixeira-foi-expulso-da-universidade-e-assassinado-pela-ditadura-militar/> . Acesso em: 15 jan. 2022.

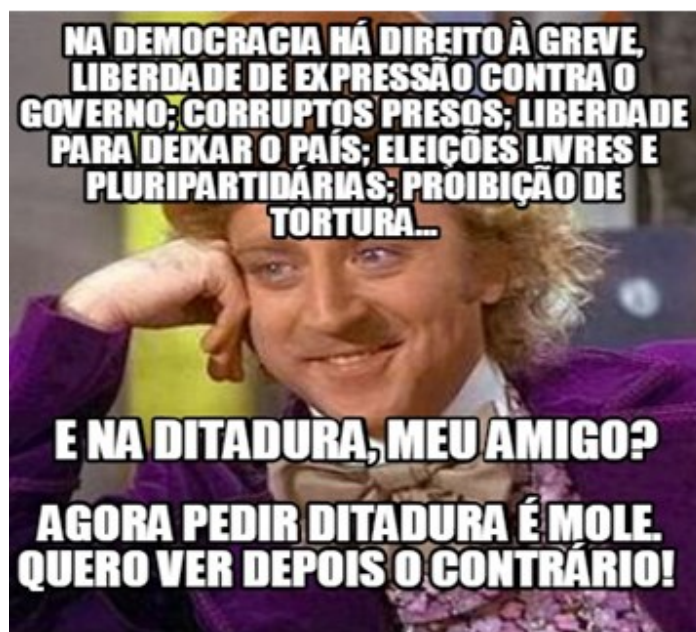
[MEME]

Na época da Ditadura  
**"Os Dias eram Assim..."**



Fonte: Disponível em: <http://f.i.uol.com.br/folha/ilustrada/images/17115321.jpeg> .  
 Acesso em: 20 jan. 2022.

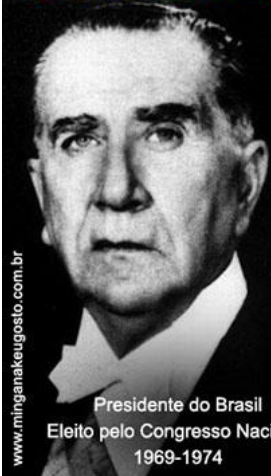
[MEME]



Fonte: Meme Creator (site). Disponível em: <https://www.memecreator.org/meme/na-democracia-h-direito-greve-liberdade-de-expresso-contra-o-governo-corruptos-p/> .  
 Acesso em: 25 jan. 2022.

[Doc. 7]

**Os dias eram assim**



*"Sinto-me feliz todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante após um dia de trabalho".*

Presidente do Brasil  
Eleito pelo Congresso Nacional  
1969-1974

General Emílio Garrastazu Médici  
1905-1985

www.minganakeugosto.com.br

Fonte: Internet. Disponível em: <https://www.minganakeugosto.com.br/os-dias-eram-assim.html> .  
Acesso em: 15 jan. 2022.

[Doc. 8] **Torturas e aborto no quartel do Exército em Volta Redonda. Relato da estudante de arquitetura e militante da juventude operária católica**

390



<b>Nome:</b> Estrella Bohadana	<b>Segunda prisão:</b> em São Paulo
<b>Codínome:</b> Marina	<b>Tempo de prisão:</b> dois anos entre Doi Codi.
<b>Ano da prisão:</b> 1970	Presídio Talavera Bruce, Presídio de Barra Mansa, Oban e Presídio Tiradentes (Torre das Donzelas)
<b>Acusações:</b> comunismo e subversão	<b>Idade atual:</b> 63 anos
<b>Organização em que militava:</b> POLOP - Organização Revolucionária Marxista Política Operária e Partido Operário Comunista	<b>Profissão atual:</b> Filósofa e professora de dança
<b>Primeira prisão:</b> em uma frente operária em Barra Mansa, no Rio de Janeiro	

*Estrella Dalva Bohadana era estudante de arquitetura e militante da Juventude Operaria Católica, quando foi presa em dezembro de 1970. Logo após sua prisão, foi levada para o 1º BIB, em Volta Redonda. Na primeira noite no quartel do Exército recebeu tapas no rosto, socos no estômago, “telefones” e começaram os choques nos seios, nas mãos, na língua e na vagina.*

*Estrella dormia numa cela gelada, isolada, que na segunda noite já não tinha mais colchão e deitava-se sobre as molas de ferro, onde era amarrada. Durante a madrugada, em que militares entravam na penumbra, e alisavam seu corpo que estava nu e amarrado na cama de molas de ferro, sem colchão.*

*Numa noite, Estrela estava nua, amarrada nas molas de colchão onde aplicavam choques elétricos. De repente, entra um seminarista também preso que baixava o rosto para não vê-la nua e os torturadores gritavam: “olhe, olhe essa puta comunista” e o seminarista, bastante machucado, desviava o olhar. Diante dessa situação, Estrela falou, “olhe para mim, eu não estou nua, estou vestida com nossos sonhos que não conseguirão destruir”*

*Nas seções seguintes, além dos choques mais intensos, foi pendurada no pau-de-arara e foi queimada com cigarros. Alguns dias depois, foi encaminhada para o DOI CODI. Novamente, mais choque, muito pau-de-arara e socos. Após dias de torturas, seu corpo estava muito debilitado, estava grávida e sofreu aborto, com muita hemorragia.*

**Fonte:** Documentos Revelados (site). *Torturas e aborto no quatel [...]*. 06 fev. 2021. Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2020/08/circular-reservada-do-chefe-de-estado-convertido.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

[MEME]



**Fonte:** Memes Históricos (perfil do Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/memesd4historia/photos/a.370470683143535/1361513870705873/?type=3&source=54&rdr>. Acesso em: 25 jan. 2022.





**Fonte:** PET História UFPR. 29 maio 2018. Disponível em: <https://pethistoriaufpr.wordpress.com/2018/05/29/memes-extrato-da-disputa-de-memoria-sobre-a-ditadura-militar-brasileira/> . Acesso em: 25 jan. 2022.

[Doc. 9] **Manchete censurada – Jornal O Estado de São Paulo, 10 maio 1973**



**Fonte:** Memorial da Democracia (site). *Governo impõe censura prévia à imprensa*. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/governo-impoe-censura-previa-a-imprensa> . Acesso em: 02 jan. 2022.

[Doc. 10] Página 89 do livro “Infância Roubada”



## Palavras presas

por Denise Oliveira Lucena

Meu nome é Denise Oliveira Lucena. Eu sou gêmea de Adilson Oliveira Lucena. Minha mãe engravidou de mim e um mês depois engravidou dele. Nós nascemos no mesmo dia, na mesma hora, mas ele é mais novo que eu um mês.

Acho que a maioria das coisas o meu irmão já falou. Mas foi realmente muito duro para nós sairmos daqui em 1970 da maneira que foi. Meu pai foi morto na nossa frente. Eu fiquei com muito medo. Na hora que eu saí de dentro de casa, ele estava caído no chão. Fiquei com muito medo. Foi uma situação muito difícil para nós porque a gente só tinha 9 anos.

A gente foi para o juizado de menores em São Paulo. Fomos muito maltratados. Sofremos muito, mas, hoje as coisas mudaram. Então eu acho que a gente tem que resgatar a história deste país e a gente também faz parte da história deste país.

Então é um momento que já passou. E eu não consigo falar mais.

---

**DENISE OLIVEIRA LUCENA** nasceu em São Paulo no dia 2 de outubro de 1960. É técnica de enfermagem e, no momento, está impossibilitada de trabalhar por uma questão de saúde.

Denise, Cuba, 1970

**Fonte:** São Paulo (Estado). Assembleia Legislativa. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". *Infância Roubada: Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo : ALESP, 2014. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf) . Acesso em: 10 jan. 2022.

[MEME]



**Fonte:** História no Paint (site). *10 memes de História que vão te ajudar no Enem*. 02 nov. 2018. Disponível em: <https://www.historianopaint.com/2018/11/primeira-edicao-do-enem-e-no-proximo.html> . Acesso em: 13 jan. 2022.

[MEME]

“Vivi a ditadura militar e posso garantir, não teve época melhor! Só temia quem era vagabundo”



**Fonte:** Universidade Federal de Memes (perfil no Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/universidadefederaldememes1/photos/a.756270977878277/1031853573653348> . Acesso em: 15 fev. 2022.

[Doc. 11] **Carta de Frei Betto para Luiz Fernando Libanio Christo (trecho)**

*Presídio Tiradentes, terça, 30 de dezembro de 1969, cela 7*

*Meu caro Nando,\**

*Há tempos penso em escrever-lhe. Minha intenção é tranquilizá-lo quanto aos fatos decorridos de minha prisão. Sei que, fora, as pessoas imaginam o pior; temos gravada na mente a imagem do cárcere como lugar depressível, onde são guardados ladrões e assassinos.*

*Não lhe escrevi antes porque fiquei incomunicável de 9 de novembro — ao ser preso, às 7h30, na avenida Independência, em Porto Alegre — ao último dia 12, em que se decretou minha prisão preventiva. Papai conseguiu avistar-se comigo no Dops de Porto Alegre e no Dops de São Paulo — a condição de juiz facilitou-lhe o acesso.*

*Fui preso por um major e um coronel do serviço secreto do Exército. Na mesma manhã, iniciaram-se os interrogatórios presididos, em Porto Alegre, pelo diretor do Dops e um major. Só descansei a partir das cinco horas da manhã seguinte.*

*No Dops gaúcho, fiquei em cela improvisada por tabiques no meio de um corredor. Havia dois beliches com colchões e cobertores. A luz ficava acesa durante a noite; estranhei de início, logo me acostumei. A comida vinha em bandejas, tipo restaurante estudantil. Não havia sanitário na cela.*

*Dias depois, transferiram-me para outra cela, com cama individual. Consumi o tempo — quando não era interrogado — lendo Pearl S. Buck, Somerset Maugham, Erico Verissimo e a Bíblia. Escrevi um diário espiritual, apreendido no Dops paulista.*

*Em Porto Alegre, interrogaram-me policiais do Dops paulista, do serviço secreto da Marinha (Cenimar) e do Exército. Recebi a visita do cardeal Scherer,\*\* em presença do secretário de Segurança e do diretor do Dops. Durante o período em que estive foragido, doze jesuítas do Seminário Cristo Rei foram levados ao Dops para depor a meu respeito.\*\*\**

[...]

\* Luiz Fernando Libanio Christo, meu irmão.

\*\* Dom Vicente Scherer (1903-96), arcebispo de Porto Alegre.

\*\*\* Ao ser preso, eu cursava Teologia no seminário dos jesuítas em São Leopoldo (RS).

[Doc. 12]



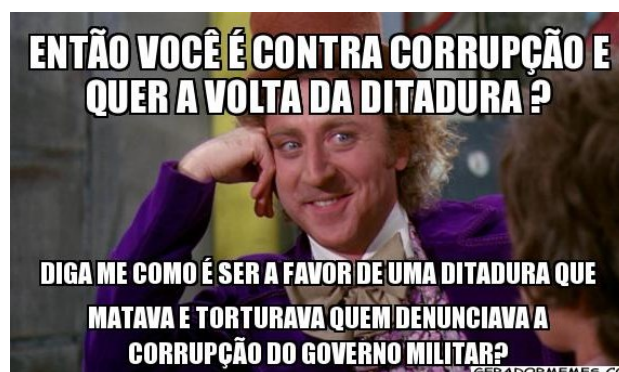
Fonte: Pinterest (internet). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/394909461049070858/> .  
Acesso em: 13 jan. 2022.

[MEME]



Fonte: Internet. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/VZgx6nyHJhI/maxresdefault.jpg> .  
Acesso em: 13 jan. 2022.

[MEME]



Fonte: Internet. Disponível em: <https://jornalcontato.com.br/home/wp-content/uploads/2018/07/Quer-volta-da-Ditadur.jpg> .  
Acesso em: 13 jan. 2022.



## FICHA DE ANÁLISE HISTÓRICA

Faça uma primeira leitura, em seguida pesquise os termos ou fatos desconhecidos:

1. Identifique a origem da fonte: data, lugar e quem produziu.
2. Investigue o contexto em que foi produzida, ou seja, em que circunstâncias foi produzida.
3. Se possível, pesquise informações sobre o autor. Quem foi ele? Onde e quando viveu? Qual o seu papel?
4. A fonte parece ser confiável? Percebe outras possíveis autorias presentes na fonte que não foram evidenciadas?
5. Qual a intenção do autor do documento? Alterou o conteúdo da fonte?
6. O que essa fonte pode nos mostrar acerca do período da Ditadura?
7. Para quem e com que objetivo essa fonte foi produzida?
8. Como você imagina que era viver na ditadura?
9. Qual a postura dos autores? Se apresentam como apoiadores, resistentes ou são indiferentes?
10. Será como o regime atingiu a vida dessas pessoas?
11. Quais perguntas você faria a essa fonte?
12. A fonte lhe sugere alguma possível resposta para essa sua pergunta? Se não, você teria uma suposição ou uma hipótese? Faça uma inferência.

Algumas questões (8, 9 e 10), citadas no trabalho da autora Alberti (2021) e por nós adaptadas, podem fazer com que os estudantes analisem os sujeitos do período não como uma sociedade homogênea, mas do ponto de vista da diversidade (grupos com diferentes perspectivas), favorecendo o pensar historicamente. O objetivo do trabalho com documentos nos permite compreender as ações dos sujeitos do período e como foram afetados pelo regime, além de fazer o estudante se conduzir em determinadas situações, ou adquirir um conhecimento superficial, permite possibilidades de aquisição do conhecimento histórico (ALBERTI, 2021). Perceber os sujeitos dentro de seu tempo possibilita o desenvolvimento da empatia histórica. “É assim que precisamos trabalhar com livros e filmes em sala de aula: como fontes às quais

perguntamos quem, quando, por que, para quem e como foram produzidas, difundidas e preservadas” (ARBERTI, 2021, p. 29).

Quando, em nossas aulas de História, enfatizamos a denúncia em vez da historicidade, não proporcionamos a nossos alunos e alunas a possibilidade de saírem do registro ético. O trabalho com documentos possibilita um efetivo estudo e aprendizado não apenas sobre a ditadura, mas também sobre as operações intelectuais envolvidas na produção do conhecimento histórico (ALBERTI, 2021, p. 29).

**Conclusão:** Os estudantes devem se preparar para apresentar na aula seguinte suas conclusões acerca da análise dos referidos documentos.



### HORA DA LEITURA

Sugestões para leitura:

- **Memórias da Ditadura** (portal da internet). Texto: Corrupção. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/corruptao/> . Acesso em: 25 jan. 2022.

## Aulas 6 e 7

### **Objetivos:**

- Desenvolver formas de argumentação com base no conhecimento histórico, primando pelo combate a inverdades e anacronismos sobre o tema.
- Debater sobre o tema e emitir argumentos por meio do diálogo, de forma democrática e com respeito ao outro.

**Recorte histórico:** Desenvolvimento econômico e concentração de renda; Censura; Movimentos sociais; Repressão; Corrupção; A luta das mulheres.

**Recursos utilizados:** Projetor, material impresso, caderno, lápis, caneta e borracha.

**Organização da turma:** Estudantes em círculo – Roda de conversa.

**Introdução:** Organizar a turma para que os alunos apresentem suas conclusões acerca do tema de forma dialógica e com respeito à posição do outro.

**Desenvolvimento:** A proposta é que os alunos socializem suas conclusões após a análise de documentos realizada na aula anterior. Sugerimos a utilização da dinâmica de grupo GV (Grupo de verbalização) e GO (Grupo de observação).

OBS.: Se necessário, ver orientações de como realizar essa dinâmica de grupo no site “Professoras na Web” ([professorasnaweb.com](http://professorasnaweb.com)), no tutorial disponível pelo seguinte link: <http://www.professorasnaweb.com/2015/02/grupo-de-verbalizacao-e-grupo-de.html>.<sup>15</sup>

Embora seja uma temática interessante, é importante que os alunos se mantenham concentrados na discussão. Então, essa dinâmica desperta o interesse por favorecer a concentração, análise e reflexão do que está sendo socializado, visto que os alunos que observam terão um momento para expor suas conclusões acerca do que foi explanado pelo grupo de verbalização. Ademais, esse trabalho permite, além da avaliação escrita de acordo com objetivos traçados, avaliação da participação oral dos estudantes.

**Conclusão:** As considerações do professor ocorrem ao final da dinâmica, no sentido de trazer problematizações e questões pontuais sobre o que foi ou não abordado pelos estudantes.

---

<sup>15</sup> Acesso em: 15/01/22



## Aulas 8 e 9

### Objetivos:

- Compreender o papel do Estado enquanto defensor dos direitos humanos.
- Refletir sobre os conceitos de democracia, liberdade e direitos humanos, para pensar ações em prol de uma sociedade mais justa e mais humana.
- Relacionar o conhecimento histórico com a vida prática por meio da relação passado e presente.

**Recorte histórico:** Lei da Anistia, transição para o Regime Democrático, violação dos direitos humanos.

**Recursos utilizados:** Projetor, Material impresso, caderno, lápis, caneta e borracha.

**Organização da turma:** Estudantes em círculo – Roda de conversa.

**Introdução:** Nesta aula, o professor pode promover uma discussão sobre democracia e direitos humanos. Essa discussão perpassa sobre o papel do Estado em uma sociedade, no contexto estudado. Convém abordar os Atos Institucionais, sobretudo o Ato Institucional nº 5 e seus reflexos para a sociedade no que tange aos direitos. Analisar a Anistia dentro desse contexto e como esse processo foi determinante na consolidação de nossa democracia.

**Desenvolvimento:** Iniciar a aula com a exibição do meme e sua posterior problematização com os alunos.



**Fonte:** Internet. Disponível em: <https://historiativanet.files.wordpress.com/2012/06/comissao-verdade2.jpg>. Acesso em: 25 jan. 22.

Nesta aula, vamos relacionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos com as violações que ocorreram na Ditadura e ocorrem nos dias atuais, debater com os estudantes qual o valor atribuído pelas pessoas ao ideal de liberdade e democracia, como estas últimas foram consolidadas em nosso país e qual a nossa responsabilidade enquanto sujeitos sociais. É interessante comentar sobre o processo de transição sem punição aos militares e o processo de Anistia.

[...] Como bem notou Napolitano (2015), se os vencidos foram vitoriosos nas batalhas da memória social sobre a Ditadura, isso não se traduziu na construção de uma sociedade amplamente democrática e receptiva aos direitos humanos. A convivência de uma memória de rechaço à ditadura e ao autoritarismo por ela implementada com uma disparidade brutal de distribuição de renda, crescimento exponencial da população carcerária e prática cotidiana de assassinato de jovens negros e mestiços nas periferias, ajuda a explicar a pouca adesão popular a uma temática em muitos aspectos restrita a setores de classe média intelectualizada (JOFFILY, 2008, p. 207).

A sala de aula deverá ser dividida em grupos com três pessoas. Eles terão 20 min para fazer a leitura da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e de trechos e situações sobre exemplos de violações durante a Ditadura Militar e hoje em nosso país. A partir das questões norteadoras, realizar a discussão no grupo maior.

De acordo com Alberti (2021), “[...] ao ensinar a Ditadura Militar, uma das questões com as quais precisamos lidar é a ideia distorcida de que os crimes cometidos pelo Estado são da mesma ordem que aqueles que teriam sido cometidos pelas organizações que resistiram à Ditadura” (ALBERTI, 2021, p. 8). Ademais, a autora nos lembra que é importante ratificar o papel do Estado Democrático de Direito enquanto instância que não pode cometer violações de direitos humanos, precisa inclusive zelar para que esses direitos não sejam violados. Podem ser trabalhados casos de violação dos direitos humanos de pessoas que não pegaram em armas, isso pode desconstruir um pouco a ideia de que o Estado só combateu terrorista; também violações contra indígenas antes e durante a Ditadura (ALBERTI, 2021). Ademais, narrativas de que o período foi de avanço econômico, ausência de corrupção e de segurança para toda a sociedade ainda ganham muito espaço, sendo relevante desconstruí-las.



## DOCUMENTOS PARA ANÁLISE

### [Doc. 1] Declaração Universal dos Direitos Humanos (trechos)

#### **Preâmbulo**

*CONSIDERANDO que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,*

*CONSIDERANDO que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade, e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade,*

*CONSIDERANDO ser essencial que os direitos do homem sejam protegidos pelo império da lei, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,*

*CONSIDERANDO ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,*

*CONSIDERANDO que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos do homem e da mulher, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,*

*CONSIDERANDO que os Estados Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem e a observância desses direitos e liberdades,*

*CONSIDERANDO que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,*

*A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente "**Declaração Universal dos Direitos do Homem**" como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.*

**Artigo 1**

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

**Artigo 2**

I) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

II) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

**Artigo 3**

Todo o homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

**Artigo 4**

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos estão proibidos em todas as suas formas.

**Artigo 5**

Ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

**Artigo 6**

Todo homem tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

**Artigo 7**

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

**Artigo 8**

Todo o homem tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

**Artigo 9**

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. [...]

**Artigo 13**

I) Todo homem tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

II) Todo o homem tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

**Artigo 14**

I) Todo o homem, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

II) Este direito não pode ser invocado em casos de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas. [...]

**Artigo 18**

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

**Artigo 19**

Todo o homem tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras. [...]

**Artigo 21**

I) Todo o homem tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

II) Todo o homem tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

III) A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto. [...]

**Fonte:** Organização das Nações Unidas - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> . Acesso em: 12 jan. 2022.

**[Doc. 2] Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas**

[...]

*No plano político do início dos anos 1980, negociava-se a transição para a democracia sob a tutela dos militares, cujo discurso sustentava-se no argumento de terem salvado o país do comunismo. Por outro lado, instalava-se uma contradição identificada com acuidade por Marcos Napolitano (2015): uma memória social construída por setores liberais que contribuíram a arquitetar o golpe e a ditadura, mas que foram paulatinamente afastando-se de seu núcleo de poder, e incorporaram elementos da interpretação de setores oposicionistas da esquerda não armada. Conviveram assim, nesse complexo processo: 1. uma memória crítica à ditadura, difundida pela grande imprensa, pelo discurso dos principais partidos políticos de centro e de esquerda, mas também por parte dos movimentos sociais, que tendia a concentrar o grosso da responsabilidade do arbítrio no setor militar, subdimensionando o papel das elites civis; 2. uma transição democrática feita por cima, a despeito da mobilização popular, com a participação de políticos da base de sustentação da ditadura na transição; e 3. os legados autoritários da ditadura militar.*

*A transição brasileira foi marcada pela massiva campanha das Diretas Já (1984), cuja derrota foi em certa medida ofuscada pelas esperanças suscitadas em torno da Constituinte (1987). A elaboração da nova Carta Magna mobilizou diversas agendas dos setores de esquerda, refletindo a renovação do campo com a emergência de grupos com reivindicações diferenciadas (feministas, negros, homossexuais, ambientalistas) e de setores de base que surgiram nos anos 1970 e 1980 (novo sindicalismo, clubes de mães, movimentos de favelas). Nesse contexto de alargamento das pautas, gestou-se um importante questionamento historiográfico a respeito da atuação da esquerda armada e de suas relações com as camadas da sociedade que pretendia representar e liderar. É importante notar que, diferentemente da versão argentina, o Nunca mais brasileiro não apagou a militância dos mortos e desaparecidos brasileiros, o que significa que o engajamento político das vítimas não chegou a se constituir em tabu [...]. (p. 212-213)*

**Fonte:** JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018204/8050> . Acesso em: 10 jul. 2022.

**[Doc. 3] Tortura: nunca mais**

*Diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que “ninguém será submetido a tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante.”*

*Em 20 anos de regime militar, esse princípio foi ignorado pelas autoridades brasileiras. A pesquisa do projeto “Brasil: nunca mais” (1964-1979) mostrou quase uma centena de modos diferentes de tortura mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos*

*mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros [...] como o “pau de arara”, o choque elétrico, “o afogamento”, “a geladeira”, a “cadeira do dragão”, o uso de produtos químicos etc.*

*[...] crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.*

*O emprego da tortura foi peça essencial da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964. (ARNS, 1985, p. 34-35)*

**Fonte:** ARNS, Dom Paulo Evaristo. Prefácio. In: Brasil nuna mais: um relato para a História. Petrópolis: Vozes, 1985. [Apud] COTRIM, Gilberto. *História global*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016. p.244.

#### [Doc. 4] O que aconteceu com os torturadores

##### O que aconteceu com os torturadores?



(São Paulo 31/03/2014) Ato que marcou a implantação da ditadura militar no Brasil é lembrado por políticos e familiares das vítimas na Rua Tutóia, em prédio que abrigou o DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informações de Defesa Interna. Paulo Pinto/Fotos Públicas

**Fonte:** GUIA DO ESTUDANTE. *Como a tortura foi usada durante a ditadura militar no Brasil?* 18 dez. 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/atualidades-vestibular/como-a-tortura-foi-usada-durante-a-ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

**[Doc. 5] Violência de Estado Ontem e Hoje****Vala de Perus: uma biografia - Capítulo 8 (trechos)**

*A história da vala de Perus começou a ser contada no dia em que o jornalista Caco Barcellos a descobriu. Quando o buraco clandestino com mais de mil ossadas humanas foi deflagrado, em 4 de setembro de 1990, o repórter pôde registrar o momento em que as primeiras pás revolveram a terra e os primeiros sacos foram retirados. Ele sabia que estava diante de algo grande e que aquele havia sido, por alguns anos, lugar de desova de cadáveres de mortos e desaparecidos políticos, por isso trabalhou ao longo de um mês num Globo Repórter sobre o assunto. O que o havia guiado até aquele cemitério, no entanto, não foram os crimes praticados contra os opositores da ditadura, mas os crimes cometidos pelas Rondas Ostensivas Tobias Aguiar, “a polícia que mata”, segundo o subtítulo que ele deu para o livro Rota 66, lançado em 1992.*

*Enquanto investigava a tropa de elite da Polícia Militar de São Paulo para escrever seu livro, Caco Barcellos concluiu duas coisas. A primeira, que havia todo um sistema que, na prática, autorizava policiais militares a atuar a um só tempo como promotores, juizes e algozes, decretando a pena de morte dos bandidos que cruzassem seu caminho. A segunda, que, em mais da metade das ocorrências, os supostos delinquentes condenados pelo tribunal de exceção não tinham nenhum histórico de atividade criminal nem cometiam qualquer delito no momento da abordagem. Eram pessoas comuns, sem passagem pela polícia, quase sempre jovens, pobres e pretas, assassinadas muitas vezes com mais de três tiros nas costas ou na nuca. [...]*

02

*Passados trinta anos desde a abertura da vala de Perus, o jornalista entende a execução de militantes políticos e os crimes praticados pela PM como faces do mesmo fenômeno: a violência de Estado. “Em 2020, em plena pandemia, a Polícia Militar de São Paulo matou mais de 500 pessoas apenas no primeiro semestre”, diz. “Em seis meses, mais do que a ditadura matou em 21 anos”. Caco Barcellos faz referência aos 434 mortos e desaparecidos políticos listados no relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Este número, é bom lembrar, considera somente as vítimas fatais que exerciam alguma atividade política de oposição à ditadura. Hoje, sabe-se que, para além dos militantes, a ditadura pode ser responsabilizada pelo extermínio de mais de 8.350 indígenas – em apenas dez etnias pesquisadas – e 1.196 camponeses, conforme relatórios elaborados pela mesma CNV. Para além dessas execuções, que podem ter alcançado um número muito maior do que o ora conhecido, a ditadura militar foi responsável por um pacote muito maior de violências: 20 mil pessoas foram torturadas, mais de 4.800 representantes do povo foram destituídos dos cargos para os quais tinham sido eleitos pelo voto direto, e cerca de 200 mil pessoas foram perseguidas.[...]*



03

*“Onde está o Amarildo?”, protestaram artistas, políticos, ativistas e entidades de defesa dos direitos humanos quando o pedreiro Amarildo Dias de Souza desapareceu depois de ter sido detido por policiais militares e conduzido até uma base policial na comunidade da Rocinha, onde morava, em julho de 2013. A repercussão obrigou o Ministério Público e a Polícia Civil a abrir inquérito, o que provavelmente não aconteceria sem que as denúncias ganhassem visibilidade. Em dezembro daquele ano, os peritos concluíram que o pedreiro tinha sido torturado até a morte. Seus algozes foram servidores públicos que deveriam zelar pela segurança da população, inclusive a dele. O corpo nunca apareceu.*

*O Estado que mata também faz pessoas sumirem. Para quem mata, o desaparecimento forçado surge como um dispositivo capaz de afastar a hipótese, mesmo que remota, de punição: se não há corpo, não há crime. [...]*

04

*E quem podia ser morto no Brasil de 1971? Os comunistas, os “terroristas”, os “subversivos”, quase sempre assassinados sob tortura, mas também os pobres, os indígenas, os camponeses, os deficientes, os gays, todos aqueles que não importavam, que eram “descartáveis”, conforme o termo utilizado por Mbembe, que podiam ser abandonados para morrer. E ainda os delinquentes, os “trombadinhas”, os “marginais”, cuja eliminação ficava a cargo das tropas de elite da PM, como a Rota, e dos grupos de extermínio. Muito comuns no período militar, os grupos de extermínio consistiam em estruturas extraoficiais, normalmente paramilitares, que saíam às ruas com autorização tácita para matar quem “merecesse”. Entre os grupos de extermínio mais atuantes nos anos 1960 e 1970 estavam o Esquadrão da Morte de São Paulo, comandado pelo delegado do Dops Sérgio Paranhos Fleury, e a Scuderie LeCocq, do Rio, comandada por policiais como José Guilherme Godinho, o Sivuca, que em 1990 seria eleito deputado estadual repetindo o bordão “bandido bom é bandido morto”.*

05

*Outros brasileiros que podiam ser mortos naquele período eram os “loucos”. Não à toa, a jornalista Daniela Arbex deu o título de Holocausto brasileiro ao livro de 2013 em que narrou os maus-tratos e o genocídio de 60 mil internos no Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena, no interior de Minas Gerais, o maior manicômio do Brasil nos anos 1960. Segundo denúncias, 70% dos internos não tinham diagnóstico de distúrbio mental. Eram os “indesejados”: homossexuais, pessoas com deficiência, alcoólatras, mendigos, moças que haviam perdido a virgindade antes do casamento e empregadas domésticas que haviam sido engravidadas por seus patrões, deixados ali para serem deliberadamente abandonados, para que a sociedade pudesse se esquecer deles. Internados para morrer.(...)Pensando no século XXI, quem “pode morrer” no Brasil de hoje? Todos aqueles, isso é certo, e mais as mulheres, os pobres, a juventude negra e periférica, a população carcerária. O pedreiro Amarildo podia morrer. Marielle Franco, vereadora carioca de um partido de esquerda, preta, periférica, bissexual, ativista dos direitos humanos, também. [...]*

06

*“A carne mais barata do mercado é a carne negra, que vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico”, cantou Elza Soares em 2002 (o reggae A Carne, de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, foi lançado originalmente em 1998 em álbum da banda Farofa Carioca). “Mais de 30 mil jovens são assassinados no país, fruto da violência urbana e cotidiana”, escreveu Juliana Borges em O que é encarceramento em massa?. “Conseguimos afirmar de modo categórico a contradição de que somos um povo e país sem qualquer preconceito ao passo que, destes mais de 30 mil jovens, 23 mil deles sejam jovens negros”. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, as taxas de homicídio aumentaram 11,5% para negros entre 2008 e 2018, enquanto entre os não negros se verificou uma redução de 13% no mesmo decênio.*

07

*Douglas Rodrigues tinha 17 anos e havia saído de casa junto com o irmão mais novo, de 13 anos, para procurar um chaveiro, quando foi baleado no peito por um policial que nem sequer saiu de sua viatura. “Por que o senhor atirou em mim?”, foram suas últimas palavras, em 2013, no Jardim Brasil, Zona Norte de São Paulo. O agente foi absolvido.*

*Mais de 200 tiros foram disparados contra o carro do músico Evaldo Rosa dos Santos em Guadalupe, na Zona Norte do Rio, em 2019. Do total, 83 balas atingiram o carro, nove feriram Evaldo, três delas na cabeça. Evaldo foi confundido com um bandido e morreu na hora. Um dos militares envolvidos na execução fez 77 disparos contra ele. Outro disparou 54 vezes. No total, doze militares participaram da ação e nove foram presos. Por 47 dias.*

*Ágatha Félix tinha 8 anos e voltava de Kombi da escola para sua casa, no Complexo do Alemão, quando foi atingida por uma bala nas costas e morreu. O tiro foi disparado por um policial que havia mirado um motoqueiro que passava ao lado da Kombi. Nenhum confronto, nenhum tiroteio. A versão policial foi de confronto. Os agentes teriam agido em legítima defesa. Era 2019.*

08

*A estratégia de ação das milícias – cobrando mensalidades dos moradores e dos comerciantes, praticando o monopólio na venda de gás e de TV a cabo, mas afastando as drogas e os traficantes para longe – justifica o apoio que esses grupos armados costumam receber nos bairros. Esse apoio acaba facilmente transferido para algum candidato na época da eleição: o candidato que o chefe da milícia indicar. Em regiões conflagradas pela guerra às drogas, onde o Estado formal é ausente quanto ao dever de garantir saúde, educação, emprego e alimentação, e sobretudo segurança, são os milicianos que exercem, na prática, o poder Executivo.*

09

*— Por que falar sobre a vala de Perus em 2020?*

*Esta questão me foi colocada por um conhecido enquanto escrevia este livro. Pensei por alguns minutos antes de arriscar uma resposta. Disse a ele que, em primeiro lugar, falar da*

*violência de Estado dos anos 1970 nos permitiria traçar paralelos e jogar luz sobre a violência de Estado de hoje. Mostraria de onde vem e ressignificaria o desaparecimento político, revelando o quanto é equivocado o argumento negacionista, muito em voga, de que a ditadura militar só foi ruim para quem “mereceu”, para quem era “terrorista”. Mais de mil corpos ocultados na vala clandestina em 1976 não eram de militantes políticos, mas de outras vítimas do Estado. [...]*

10

*Escrever sobre a vala de Perus em 2020 também nos coloca frente a frente com Jair Bolsonaro e sua cosmogonia. (...) Ainda em 2016, Bolsonaro dedicou à memória do torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra seu voto a favor do impeachment de Dilma Rousseff. Dois anos depois, durante a campanha eleitoral de 2018, declarou que seu livro de cabeceira era *A verdade sufocada: A história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*, escrito por Ustra. Dos cinco desaparecidos cujos restos mortais foram identificados na vala entre 1990 e 2020, três foram assassinados no DOI-Codi de São Paulo sob o comando de Ustra. [...]*

11

*Escrever sobre a vala de Perus em 2020 também traz à tona outros aspectos do momento atual. Parte dos corpos ocultados na vala é, segundo anotações feitas nos livros de entrada no cemitério, de vítimas de uma epidemia de meningite que se alastrou pelo país na primeira metade da década de 1970. Muitas crianças morreram. Em São Paulo, quase todas as famílias tiveram pelo menos um primo ou um neto entre as vítimas fatais. Não deixa de ser curioso, e trágico, que em 2020 tenhamos novamente uma pandemia altamente letal e igualmente caracterizada pela subnotificação e pelo descaso das autoridades. Meio século atrás, o Estado já tentava reduzir as estatísticas de modo a evitar manchetes desabonadoras. E reduzia as estatísticas não por meio de ações de prevenção ou de combate ao vírus, mas por meio da ocultação de tudo: das notícias e também dos corpos. Neste ano, muitos cemitérios enfrentaram um aumento exponencial no número de sepultamentos e viram se multiplicar o número de pessoas enterradas às pressas, em cova comum, sem identificação, muitas vezes sem esperar 72 horas. Esses corpos, ocultados sob um regime dito democrático, serão algum dia identificados?*

12

*A violência de Estado tem muitas faces. A história da vala de Perus nos apresenta algumas delas. A perseguição política, a tortura, a prática do extermínio como forma paradoxal de conter a violência por meio do terror, a falsificação de laudos e outros documentos, o desaparecimento forçado e a ocultação de cadáveres. Nenhuma delas desapareceu. E todas, sem exceção, existem em maior ou menor escala desde o Brasil colonial. Foram tributárias do modo de produção escravista e constitutivas da identidade nacional. Ajudaram a forjar as relações sociais, moldaram o comportamento da elite e construíram uma institucionalidade calcada no controle e na opressão, raramente na liderança e no convencimento. Permanecem, através das gerações, embaladas no racismo, no machismo, no controle do corpo feminino, no patrimonialismo, na concentração dos meios de*

*comunicação, no desmatamento, na censura e num modelo socioeconômico que segrega e é, por si, violento. Ou haverá violência de Estado mais corriqueira – e banalizada – do que a fome, a desnutrição, a falta de acesso a saúde, educação e moradia digna?*

*Escrever sobre a vala de Perus em 2020 é falar dos mortos, dos desaparecidos e dos ocultados de ontem e de hoje. Para nos lembrar que a luta e a vigilância não dão trégua. E que a democracia está aí para ser conquistada. Todos os dias.*

**Fonte:** VANNUCHI, Camilo. *Vala de Perus: uma biografia*. Portal Memórias da Ditadura, 2020. [Edição especial online]. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/8-VIOLENCIA-DE-ESTADO-HOJE/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

### Questões norteadoras:

Explicar se o documento analisado se contrapõe aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou os reforça.

Explicar como os princípios de liberdade e democracia foram constituídos no período ditatorial. O que mudou? Quais os limites dessa liberdade ontem e hoje?

A partir do estudo histórico, é possível dizer que vivemos uma democracia plena?

Esses conceitos que estamos estudando influenciam em sua vida de alguma forma?

Por que os direitos humanos não são respeitados? Quais as possíveis respostas para essa pergunta?

Qual o seu papel enquanto sujeito social no que tange à defesa dos direitos e da democracia?

Assistimos já na segunda metade do século XXI à emergência de processos históricos que vão contra os princípios democráticos e fragilidade do projeto de defesa dos direitos fundamentais do homem. Nesse ínterim, é primordial buscar uma aprendizagem histórica que coloque o ser humano como ator nesse movimento do real, no sentido de apropriar do passado como sendo parte de sua história e do mundo. A aprendizagem histórica busca a atribuição de sentido, para que o passado tenha significado para o presente. (SCHMIDT, 2020.)

**Conclusão:** Avisar aos estudantes que na próxima aula haverá uma atividade com memes históricos sobre o tema.

## Aulas 10 e 11

### **Objetivos:**

- Problematizar o tema a partir do estudo dos memes como fonte de evidência em cruzamento com outras fontes.
- Produzir narrativas históricas a partir do uso das evidências pautadas em argumentos bem elaborados.

**Recorte histórico:** Governos; Desenvolvimento econômico e concentração de renda; Censura; Resistência, Repressão; Corrupção; Papel das mulheres.

**Recursos utilizados:** Material impresso, caderno caneta, lápis e borracha.

**Organização da turma:** Estudantes em dupla.

**Introdução:** Organizar a turma e explicar aos estudantes que agora é o momento que eles devem mostrar o que aprenderam, problematizando e interpelando os memes. Vão responder com bastante atenção à Ficha de Análise de fontes e entregar para o(a) professor(a), que vai avaliar observando se houve progressão do conhecimento (o que permaneceu e o que mudou?).

Falar de progressão da aprendizagem histórica significa observar se o estudante absorveu alguns saberes, como leitura de diferentes fontes históricas, consegue realizar seleção de fontes para confirmar ou refutar hipóteses, consegue perceber o nós e os outros em tempo e espaços diferenciados, consegue levantar hipóteses. O desenvolvimento de cada um desses saberes possibilita a progressão (GERMINARI, 2011).

**Desenvolvimento:** Distribuir dois memes para cada dupla e mais dois documentos. Esses documentos já foram analisados e problematizados em sala para facilitar esta etapa do estudo. Desse modo, os estudantes vão interpelar os memes em consonância com os respectivos documentos, conforme a tabela de documentos para análise das aulas 3 e 4.



## IDENTIFICANDO A FONTE

Agora relacione os dois memes que você recebeu sobre a Ditadura; relacione com os documentos, interprete e responda:

1. Essas fontes apresentam semelhanças quais?
2. Quais documentos lhe parecem ser mais confiáveis e por quê?
3. Comparando os documentos, eles se complementam ou se contradizem? Qual conclusão você chegou acerca da mensagem apresentada nos memes após confrontar essas narrativas com os documentos?



## FICHA DE ANÁLISE HISTÓRICA

Observe os memes e responda:

1. Quando você acha que foram produzidos?
2. Quem você acha que os produziu?
3. Sobre qual fato históricos os memes se referem? O que você lembra sobre ele?
4. O que você acha que esses memes querem mostrar?
5. Será qual é a intencionalidade de quem produziu esses memes?
6. Qual das duas imagens seria a mais correta? Por quê?
7. O que um fato histórico precisa para ser considerado verdadeiro?
8. Com qual dos memes você concorda e por quê?
9. De alguma forma, o conteúdo desses memes interfere na sua vida, ou de sua sociedade?
10. Que sentido tem para você aprender os conteúdos históricos do passado?

**Conclusão:** Ao término desta etapa, os alunos individualmente irão produzir um meme que expresse sua conclusão sobre o conteúdo estudado. OBS.: Para produção dos memes, os estudantes podem utilizar o site *Gerar Memes*. É bastante simples e está disponível pelo seguinte link: <https://www.gerarmemes.com.br/>.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Acesso em: 10 jul. 2022.

Para tanto, o estudante deve enfatizar um aspecto que lhe chamou atenção ou que ele mais dominou, ou alguma ideia que foi despertada a partir do estudo. Deixar claro que a narrativa deve ter clareza, com uso de imagens criativas, com humor e sem expressões ofensivas ou desrespeitosas.

Os memes serão divulgados na página do Instagram e do Facebook da escola. Também será realizada uma exposição *Mural dos memes sobre Ditadura no Brasil – 1964/1985*.

[...] a narrativa histórica é a forma de expressão da consciência histórica dos sujeitos e que, por isso mesmo, possibilita um construto para que seja possível compreender as ideias históricas dos estudantes [...]. (FRONZA, 2020, p. 40).

Além do meme, faça uma **narrativa histórica** entre 10 e 15 linhas, identificando:

- Contexto histórico abordado (período, sujeitos históricos envolvidos, fato histórico).
- Intencionalidade desse meme (o que ele pretende expressar?).
- Aspectos em que ele se aproxima ou se distancia da verdade histórica. Apresente evidências tiradas de alguma fonte para dar validade à sua narrativa.
- Relação com a vida prática (como é possível relacionar esse meme e o conteúdo do que ele expressa com o presente?).

O uso de evidências que corroborem as inferências que foram produzidas pelos alunos permite a validação de versões variadas do conhecimento produzido enquanto saber histórico. Compreender a racionalidade histórica e compreender como é produzida a história pressupõe perceber a evidência como um conceito epistemológico essencial ao conhecimento histórico (BERTOLINI; MIRANDA; SANTOS, 2020).

Ademais, a produção de narrativas possibilita a compreensão do passado, pois permite pensar sobre o passado (GEVAERD; SILVA; TORRES, 2018).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo com uso de memes em sala de aula, como fonte de abordagem da Ditadura Empresarial-Militar, é mais uma possibilidade aos professores para utilizarem em suas salas de aula a análise e produção de memes históricos em confronto com outras fontes históricas, para desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes. Fundamentado no campo teórico da Educação Histórica, que visa relacionar ciência histórica e prática de ensino, tem a pretensão de que os estudantes desenvolvam as competências do pensamento histórico, como evidência, empatia, narrativa etc, para que assim consigam elaborar formas mais complexas de compreensão histórica por meio do diálogo entre o presente e o passado. A educação histórica se mostra bastante perspicaz para se pensar o ensino e a aprendizagem histórica que tenha significado para o professor e para o aluno no sentido de refletir sobre questões do cotidiano, em que a sala de aula se torne um ambiente de construção de saberes; em que o estudante compreenda o papel do ofício do historiador no processo de construção do conhecimento histórico e desenvolva argumentos tácitos para combater informações controversas e negacionistas que têm se estabelecido nos meios digitais e midiáticos. O pensamento histórico corresponde à relação do pensamento científico com um contexto histórico específico inerente à história de vida de cada sujeito humano e que perpassa questões de classe social, política, cultural etc. A vida prática está imbuída desses ideais, pois provoca uma relação com o conhecimento do mundo. A reconstrução do conhecimento histórico mediatizado pela aprendizagem histórica possui uma relação orgânica com a práxis. (SCHMIDT, 2020)

Os memes, nesse contexto de análise, mostram-se como elementos potentes por fazerem parte da vida dos jovens e pelas narrativas que expressam acerca da cultura e valores de nossa época, o que permite tecer relações em como a história vem sendo utilizada para atender a interesses do presente. Nesse ínterim, os memes históricos portadores de narrativas sobre Ditadura Empresarial-Militar, se bem confrontados e problematizados em consonância com outras fontes históricas, podem favorecer para que os estudantes desenvolvam formas mais elaboradas de reflexões históricas. É relevante pensar o meme dentro de seu contexto, considerando que a internet hoje faz parte da vida de todos e tem um papel fundamental no sentido de ditar valores, informar, mas também desinformar. Só um conhecimento sólido e bem fundamentado pode preparar os estudantes para utilizarem as benfeitorias do meio digital de forma crítica, em especial no que tange ao tema Ditadura, que tem sido um tema constantemente abordado sob um viés negacionista e revisionista, indo contra estudos fundamentados na ciência



da História. Discussões em torno de direitos humanos e democráticos precisam ser enfatizadas. Não podemos deixar de destacar as lutas pós-1964 em prol dos direitos e da liberdade, principalmente diante do avanço de ideias que fazem apologia à Ditadura após a ascensão de grupos de extrema direita, que hoje se encontram no governo do País.

Desse modo, nota-se que as disputas em torno do conhecimento histórico têm ocupado vários espaços e os estudantes estão inseridos nesses espaços. O papel da Escola enquanto lugar de aprendizagem é fundamental para proporcionar ao estudante tecer outras relações e ver sob outras perspectivas, com base na ciência da História. Nesse sentido, a Aula Histórica, metodologia utilizada para desenvolver a proposição em sala de aula, mostra-se pertinente, e seus passos precisam ser revividos a cada aula por meio da mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, para identificar quais saberes são significativos em suas vivências e quais precisam ser construídos para tentar atender às suas necessidades de aprendizagem.

Ao término desta produção, fruto dos conhecimentos adquiridos durante o Mestrado Profissional em Ensino de História, nos aventuramos a dizer que esse momento marca o início de uma nova etapa, com uma prática pedagógica amparada na teoria e comprometida com uma aprendizagem relevante para a vida de nossos estudantes, que tenha na sala um espaço democrático de debates e reflexões. O produto educacional proposto procura responder às inquietudes de nossa vivência em sala de aula no dia a dia. A reflexão sobre a prática precisa ser um exercício constante, em prol de caminhos que fomentem a mudança necessária para que a aprendizagem ocorra de forma promissora, para que o ser humano se conheça e conheça o outro em prol de um mundo melhor. Talvez essa afirmação revele uma grande utopia, mas é essa utopia que nos move, no anseio de que é possível uma escola mais humana e justa. Que o componente curricular de História ganhe seu lugar de direito, em um tempo de perdas para o Magistério, de desvalorização da carreira, de falta de formação, de falta de incentivo e sem compromisso com a aprendizagem efetiva de nossos estudantes.

Nesse contexto, em que se torna cada vez mais difícil para o docente se qualificar, o presente estudo, mesmo modesto, tem um valor imensurável, pois representa uma possibilidade, dentre tantas outras, de fazer História em sala de aula. E isso se mostra ainda mais belo se considerarmos o momento em que foi produzido, em meio à dor, angústia e medo, em que a morte rondava nossos lares. Em muitos momentos, essa produção foi um refúgio para esquecer os momentos tão tristes por que passava a humanidade, ocasionados pela pandemia de Covid-19 que se alastrou pelo mundo.

Hoje estamos aqui com vida e podendo contemplar mais essa vitória alcançada; *“sin dolor no habrá gloria”*.

Esperamos que esse trabalho seja útil aos colegas da Educação Básica, que possam adequá-lo, modificá-lo e utilizá-lo em sua prática. Almejamos, ainda, que o conhecimento de nossa História do passado possa trazer à luz os ideais de luta de uma geração que resistiu por acreditar que um mundo melhor seria possível; desse modo, sob o sangue de muitos, construiu-se nossa Democracia. Que o sonho por uma sociedade mais justa, humana e democrática seja o nosso lema, que essas sementes continuem sendo disseminadas nas salas de aula de todo o Brasil e que favoreçam ações de transformação na nossa vida e de nossos educandos. Que possamos esperar, seguindo firmes em nossa missão, pois só o conhecimento liberta. “Amanhã há de ser outro dia”!<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> “Apesar de você” (Chico Buarque de Hollanda).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cíntia Benak de. **Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II**. Curitiba: CRV, 2021.

ABUD, Katia Maria. Processos na construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v.11, jul. 2005. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834/10400>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ABUD, Katia Maria. Propostas para o ensino de História: a construção de um saber escolar. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados/MS, v. 18, n. 31, p. 296-304, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588266486016.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, p. 2-34, maio-ago. 2021. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0102> . Acesso em: 13 nov. 2021.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fonte digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, n. 8, v. 3, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/download/16776/11939> . Acesso em: 18 out. 2021.

ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. **Memes Históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26338>. Acesso em: 24 maio 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Museu virtual, prática docente e ensino de história: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 1-11. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847811/mod\\_resource/content/1/MUSEU%20VIRTUAL,%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20E%20ENSINO%20E%20HIST%C3%93RIA.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847811/mod_resource/content/1/MUSEU%20VIRTUAL,%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20E%20ENSINO%20E%20HIST%C3%93RIA.pdf) . Acesso em: 10 jul. 2022.

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (ed.). **Educação Histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 151-170, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9ZBbnNLgGpL7wm4ykWzPQXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Novo Ensino Médio Bahia**: Documento Orientador Rede Pública de Ensino. 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26750>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Histórias vividas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 83-105, 2018. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/429>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Portugal, v. 2, 2001, p.013-021. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em: 11 maio 2021.

BERTOLINI, João da Silva; MIRANDA, Thiago de Carvalho; SANTOS, Fabio Aparecido. Evidência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTONE, Elaine de Almeida. A presença de empresários do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) nas Empresas Estatais Federais: o caso do setor financeiro (1964-1967). In: PICCOLO, Mônica (org.). **Ditaduras e democracias no mundo contemporâneo**: rupturas e continuidades. São Luís: Editora UEMA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BUSS, Danielle Aparecida Barbosa Sella. “**Mas eu vi no Face**”: Ensino de História, juventude e memes. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/573595/2/%E2%80%9CMAS%20EU%20VI%20NO%20FACE%E2%80%9D.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2021.

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. **Narrativas digitais e a história do Brasil**: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História. 2018. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7808?mode=full>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 07 out. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865991/mod\\_resource/content/1/O%20que%20precisa%20saber%20um%20professor%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865991/mod_resource/content/1/O%20que%20precisa%20saber%20um%20professor%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf) . Acesso em: 31 jan. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste** - Laboratório de Ensino de História e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.3, n. 4, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa; NICOLA, Bárbara. Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suporte de informação. **OP SIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 60-69, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34719>. Acesso em: 19 out. 2021.

CALIL, Gillberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC. **Revista Gira Mundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670> . Acesso em: 16 nov. 2020.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, “Dossiê: História Pública: escritas contemporâneas de História”, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, ano 3, p. 35-53, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602> . Acesso em: 22 out. 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. A História e o ensino das encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In: CAVALCANTI *et al.* (org.). **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 313. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/25602/18398> . Acesso em: 22 out. 2021

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 95, p. 1-22, mar. 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119> . Acesso em: 13 set. 2021.

CHAGAS, Viktor; SILVA, Beatrice de Melo Silva. Notas sobre o patrimônio memeal. **Museologia & Interdisciplinaridade - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília/DF**, v.10, n. especial, p. 38-55, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/36893> . Acesso em: 14 set. 2021.

COELHO, Clícia. Que histórias os memes podem nos contar? Pedagogias culturais e currículo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 6, p. 615-628, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3895> . Acesso em: 28 jul. 2021.

COELHO, Mauro Cezar. Textos e contextos do Ensino de História. **História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 320-324, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/348/237> . Acesso em: 29 dez. 2022.

COSTA, Erickson Gabriel Gonçalves da. **Os usos da história em memes do Facebook**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5355/T.C.C%20Erickson%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 16 nov. 2020

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997. Disponível em: <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, Uniandes, Bogotá, Colômbia, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/247582/mod\\_resource/content/0/34-melhoria\\_do\\_ensino\\_ou\\_inovacao\\_conservadora\\_CYSNEIROS.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/247582/mod_resource/content/0/34-melhoria_do_ensino_ou_inovacao_conservadora_CYSNEIROS.pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001. (Coleção O Homem e a Ciência, v. 7).

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, v. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de Estudos sobre juventude**, México, n. 22, p. 296-313, jan./jun., 2005. <http://docplayer.com.br/42698655-juventude-grupos-culturais-e-sociabilidade-1-juarez-dayrell-2.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

FARIAS, José Airton de; OLIVEIRA Danielle Rodrigues de. Ensino de ditadura civil-militar em tempos de “Escola Sem Partido”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2712>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Várias Histórias**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 09 ago. 2021

FICO, Carlos. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador 2013. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/sXzjvFYL6fVVG5VZDPhvZ4k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FICO, Carlos. **Além do golpe**: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05-74. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017005>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, Danilo Ferreira da; GERMINARI, Dongley. História difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 533-552, jul./dez.2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/35078/25507>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; COSTA, Marcella Albaine Farias da. Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Antonio Diogo Greff de. **Consciência histórica no ciberespaço**: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59677?show=full>. Acesso em: 25 set. 2021.

FREITAS, Itamar; DIAS, Margarida Oliveira. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI *et al.* (org.). **História**: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/download/25602/18398>. Acesso em: 17 abr. 2021.



FRIGOTTO, Gaudêncio. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato** (online), Rio de Janeiro, 05 nov. 2021. Seção “Análise. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica> . Acesso em: 18 abr. 2022.

FRONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica).

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação Histórica: A Constituição de um campo de Pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866> . Acesso em: 27 abr. 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834009.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. [Resenha do livro:] SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. (org.). **Passados possíveis: a Educação Histórica em debate**. Ijuí: Unijuí, 2014. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 367-369, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155046191020.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para a Aprendizagem Histórica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.13, n.33, p.254-269 jan./abr. 2018. Disponível em:

GEVAERD, Rose Terezinha Ferrarini; SILVA, Danilo da; TORRES; Patrícia Rogéria de M. Rodrigues. Aprender a Narrativa Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica).

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola. Entrevista – Vera Carnovale: A dor do outro como tema nas aulas de história. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/456>. Acesso em: 16 mar. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, jun. 2018. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430/273> . Acesso em: 16 mar. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio de. Ensino de História com questões sensíveis. **Pensar a Educação em Revista**, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 6, v. 6, n. 2, jun./ago. 2020. Disponível em: [http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Texto\\_EnsinoHistoria.pdf](http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Texto_EnsinoHistoria.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 553-572, jul./dez. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333991257\\_O\\_Passado\\_e\\_a\\_Historia\\_Dificil\\_para\\_o\\_Ensino\\_e\\_Aprendizagem\\_da\\_Historia](https://www.researchgate.net/publication/333991257_O_Passado_e_a_Historia_Dificil_para_o_Ensino_e_Aprendizagem_da_Historia). Acesso em: 14 jun. 2021.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324671932\\_Aniversarios\\_do\\_golpe\\_de\\_1964\\_debates\\_historiograficos\\_implicacoes\\_politicas](https://www.researchgate.net/publication/324671932_Aniversarios_do_golpe_de_1964_debates_historiograficos_implicacoes_politicas). Acesso em: 14 jun. 2021.

KEHL, Maria Rita (2004). A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES; VANNUCHI (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, Fábio. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica).

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAMARÃO, Luisa Quarti. O uso de memes nas aulas de história. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 179-192, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36442>. Acesso em: 13 set. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001. p.13-29. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/perspectivas-em-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé: compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação**: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (Portugal): Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003. p. 19-35. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1217264/mod\\_resource/content/1/2003%20-%20Lee%20-%20N%C3%B3s%20fabricamos%20carros%20e%20eles%20tinham%20que%20andar%20a%20p%C3%A9%20compreens%C3%A3o%20das%20pessoas%20do%20passado.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1217264/mod_resource/content/1/2003%20-%20Lee%20-%20N%C3%B3s%20fabricamos%20carros%20e%20eles%20tinham%20que%20andar%20a%20p%C3%A9%20compreens%C3%A3o%20das%20pessoas%20do%20passado.pdf). Acesso em: 07 fev. 22.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, ed. especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DPFPv67KqKrWcc8nXWLBftM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Tradução Maria Auxiliadora Schmidt. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25834/17271>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 22.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 15, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. p. 1-09. Disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338518449\\_ARQUIVO\\_Ahistoriasemfio-AnpuhRJ-Textocompleto-AnitaLucchesi-31.05.12final.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338518449_ARQUIVO_Ahistoriasemfio-AnpuhRJ-Textocompleto-AnitaLucchesi-31.05.12final.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias; GABRIEL, Carmem Teresa. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 145-169, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704>. Acesso em: 24 dez. 2021

MELO, Francisco Egberto de; MENESES, Sônia. Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

MENDES, Breno. Ensino de História, historiografia e currículo de História. **Revista Transversos**. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-128, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/291418326\\_Aulas\\_de\\_Historia\\_questoes\\_dono\\_tempo\\_presente](https://www.researchgate.net/publication/291418326_Aulas_de_Historia_questoes_dono_tempo_presente). Acesso em: 16 abr. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 157-170, out. 2003. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12081>. Acesso em: 17 set. 2020.

NICODEMOS, Alessandra. ‘Entretenimento on-line’ não substitui a escola. **Esquerda Diário** [portal da internet], seção Opinião, 20 mar. 2020. Disponível em: <http://esquerdadiario.com.br/Entretenimento-on-line-nao-substitui-a-escola>. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane Magalhães; ALVES, André Luiz. Memes de redes sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à educação. **Acta Scientiarum Education**, Universidade Estadual de Maringá, v. 41, e42469, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc>. Acesso em: 04 nov. 2021.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. A quem serve a Base Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História (UNIOESTE). **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/17096>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTOS E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2., 2017, Criciúma. **Anais[...]**. Criciúma: PPGE/UNESC, 2017. 6 p. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PEREIRA Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216166/001102591.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, UFRGS, v. 15, p. 113-128, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em 04/04/2021.

PESSI, Bruno Stelmach. O uso de internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. **Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 2, n. 3 jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/63527>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PIUBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de história: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. **Escritas - Revista do Curso de História Araguaína**, Araguaína, v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020. (Dossiê: História e Educação: práticas e reflexões tempos de pensamentos anticientíficos). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9282>. Acesso em: 23 mar. 2021

RIBAS, Cristina Elena Taborda; BUENO, Dioury de Andrade; BECKER, Geraldo; NUNES Rafaella Baptista. Explicação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica).

RIBAS, Cristina Elena Taborda; VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos; CASTEX, Lilian Costa; SUKOW, Nikita M. Fundamentos teóricos da Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica).

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME Revista de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196>. Acesso em: 07 out. 2021

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon. Aprender a ensinar história na contemporaneidade: desafios necessários para uma disciplina na Berlinda. **Fato e Versões**, Coxim/MS, v. 9, n. 16, p. 129-144, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/3261>. Acesso em: 07 out. 2021.

RIZZATI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ROCHA, Jonas Eduardo; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Ditadura militar e memória discursiva: uma análise a partir do gênero meme. **Letra Magna - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Instituto Federal de São Paulo, ano 14, n. 23, 2º semestre de 2018. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/160>. Acesso em: 17 ago. 2021

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação Histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a Educação Histórica. **MNEME Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. (Dossiê Ensino de História). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/issue/view/482>. Acesso: 08 out. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere - Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica**: contribuições para a metodologia do ensino de História. Curitiba: UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5vkMHKmmftSmsqzjhVM6Nhv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamentos e Ação na Sala de Aula).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22 p. 484-493, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (org.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da Didática da História. Curitiba: W. A. Editores, 2016. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2020/02/jc3b6rn-rc3bcsen-contribuic3a7c3b5es-para-uma-teoria-da-did3a1tica-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Por que a Educação Histórica? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica).

SCHNEIDER, Henrique Nou; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. Cultura juvenil, dependência digital e contingência. **RIOS** - Revista Científica do Centro Universitário do Rio São Francisco, Paulo Afonso/BA, UniRios, v. 14, n. 23, p. 41-54, 2020. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/23/cultura\\_juvenil\\_dependencia\\_digital\\_e\\_contigencia.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/23/cultura_juvenil_dependencia_digital_e_contigencia.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

SHIFMAN, L. **Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SILVA, Marcio Seligmann. Narrar o trauma - A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVA, Marco A.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Natanael de Freitas. Desafios ao ensino de história em tempos de negacionismos e revisionismos Silva. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; PORTO, Nilza (org.) **Ensino de História: Teorias e Metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens; UFMS, 2020. Disponível em: <https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Pedro Telles da Silveira. As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 17, p. 270-296, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/20595>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOUZA, Johnatan Gonçalves de; LIMA, Isabely Custódio. O uso de memes como ferramenta de ensino-aprendizagem: uma proposta metodológica. In: SEMANA ACADÊMICA, 14. **Conexão Fаметro 2018: criatividade e inovação**. [Jacarecanga/CE], 2018. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-c9749c47e6217b7e6f2f6260d5ec5561022e0ff5-arquivo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOUZA, Maria Alice de. Memes de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 193-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/37016>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOUZA, Sirley Aparecida de. Juventudes: é possível falar em cultura juvenil? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1, [2012], Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, [201?]. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4252\\_2299.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4252_2299.pdf) . Acesso em: 16 nov. 2021.



SUSSAI, Matheus H. M. **História e cibercultura**: os “revoltados on line” e as suas manifestações e ideias do Governo Federal Brasileiro (julho a dezembro de 2014). 2017. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2017. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/portal/pages/arquivos/Instrumentos-Pesquisa/TRAB-ACADEMICOS\\_DIGITALIZADOS/HISTORIA/HISTORIA%20E%20CIBERCULTURA%20OS%2093REVOLTADOS%20ON%20LINE94%20E%20AS%20SUAS%20MANIFESTACOES%20E%20IDEIAS%20DO%20GOVERNO%20FEDERAL%20BRASILEIRO%20\(JULHO%20A%20DEZEMBRO%20DE%202014\).pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/portal/pages/arquivos/Instrumentos-Pesquisa/TRAB-ACADEMICOS_DIGITALIZADOS/HISTORIA/HISTORIA%20E%20CIBERCULTURA%20OS%2093REVOLTADOS%20ON%20LINE94%20E%20AS%20SUAS%20MANIFESTACOES%20E%20IDEIAS%20DO%20GOVERNO%20FEDERAL%20BRASILEIRO%20(JULHO%20A%20DEZEMBRO%20DE%202014).pdf) . Acesso em: 21 fev. 2021.

TOLEDO, Caio. 1964: golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 19, p. 27-48, 2004. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo104critica19-A-toledo.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo104critica19-A-toledo.pdf) . Acesso: 20 set. 2021.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 18, set./dez. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277869370\\_A\\_historia\\_das\\_disciplinas\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/277869370_A_historia_das_disciplinas_escolares). Acesso em: 20 set. 2021.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi**: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1rbara-ProfHist%C3%B3ria-A5Defesa.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 125-144, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/696>. Acesso em: 20 out. 2021.