

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

SIMONE ALMEIDA PINTO

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: possibilidades de
ensino e produção de trajetos de memória da história da
ditadura militar brasileira (1964-1985)**

Rio de Janeiro

2024

SIMONE ALMEIDA PINTO

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: possibilidades de ensino e produção de
trajetos de memória da história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659 Pinto, Simone Almeida
História, memória e educação : possibilidades de ensino e produção de trajetos de memória da história da ditadura militar brasileira (1964-1985) / Simone Almeida Pinto. – Rio de Janeiro, 2024.

38 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Ditadura militar, 1964-1985 - Brasil. 3. Memória. 4. Direitos humanos. I. Malafaia, Wolney Vianna. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

SIMONE ALMEIDA PINTO

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: possibilidades de ensino e produção de
trajetos de memória da história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 12 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia (Orientador)
Especialização em Ensino de História/Colégio Pedro II

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva
Especialização em Ensino de História/ Colégio Pedro II

Profa. Dra. Maria Paula Nascimento Araujo
PPGHIS/UFRJ

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito (Suplente Interno)
Especialização em Ensino de História / Colégio Pedro II

Prof. Dr. Lucas Pedretti Lima (Suplente Externo)
IESP/UERJ

Rio de Janeiro

2024

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos e
afilhados amados, Maria Clara, Maria
Luísa, Gustavo e Théo, que me ensinam e
dão forças para acreditar e lutar por uma
nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei na Especialização em Ensino de História no Colégio Pedro II, em 2022, nossa sociedade ainda vivenciava um processo de medo, dor e luto coletivo devido à pandemia. Jamais esquecerei do primeiro dia de aula na especialização, quando peguei o trem pela primeira vez desde 2020, atravessei a passarela da estação de São Cristóvão e percorri o trajeto até o colégio. Nesse dia percebi que a vida seguia em frente e que o futuro poderia ser uma coisa bonita. Por isso, agradeço ao Colégio Pedro II.

Agradeço aos meus pais, Maria de Lourdes Almeida Pinto e Ricardo dos Santos Pinto, por todo amor, acolhimento e por sempre acreditarem em mim.

Agradeço à minha avó, Sylvia dos Santos Pinto, que infelizmente nos deixou em 2021, por ter me ensinado a sorrir e a viver plenamente mesmo diante das adversidades.

Às minhas irmãs Sylvia Almeida Pinto e Silvana Almeida Pinto Afonso por compartilharmos o amor, a amizade, os segredos, as risadas e toda uma vida.

Ao meu cunhado Gilmar Lorencini Afonso, que é um irmão que a vida me deu.

Às minhas sobrinhas e afilhadas Maria Clara Pinto Chaves e Maria Luísa Pinto Chaves e aos meus sobrinhos e afilhados Gustavo Pinto Afonso e Théo Ranquini Guimarães, que me ensinam sobre todo encanto e beleza que existem nesse mundo.

Às minhas tias que desde pequena me mostraram a força da mulher.

Aos meus avós, tios, primos, primas e toda a família pela alegria, afeto e tudo que compartilhamos.

Aos meus amigos e amigas, Adriana Eugênio, Amanda Othéro, Caio Matheus, Camila Miranda, Douglas Gonçalves, Fernanda Albuquerque, Gabriela Oliveira, Isadora Gomes, Juliene Almeida, Jullia Silveira, Jully Santana, Lays Corrêa, Leonardo Gonçalves, Letícia Borges, Letícia Maia, Lucas Falsett, Ludmila Müller, Marcella Larrate, Richard Marques, Rodrigo Maroja, Talita Ferreira, Thais Freitas e tantos que marcam e marcaram minha trajetória e me ensinaram o valor de uma amizade.

Às companheiras e companheiros do Núcleo de História Oral e Memória da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em especial, à professora-amiga, Maria Paula Araujo, pelos ensinamentos, conselhos e afeto.

Aos professores que cruzaram meu caminho, me acolheram e inspiraram. Em especial, aos professores da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II.

Ao meu orientador, Wolney Malafaia, minha profunda gratidão pela disponibilidade e gentileza ao contribuir para que este trabalho fosse finalizado. Ao professor Leonardo Brito,

por toda atenção e pelas colocações sempre pertinentes. Ao professor Paulo Aprígio, que mais uma vez se faz presente no meu processo de formação docente.

Por fim, agradeço a Deus por seguir ao meu lado e me apontar os caminhos.

*São vozes que negaram liberdade concedida
Pois ela é bem mais sangue
É que ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
O grito da batalha
Quem espera, nunca alcança
Ê ê, quando o Sol nascer
É que eu quero ver quem se lembrará
Ê ê, quando amanhecer
É que eu quero ver quem recordará
Ê eu não quero esquecer
Essa legião que se entregou por um novo dia
Ê eu quero é cantar, essa mão tão calejada
Que nos deu tanta alegria
E vamos à luta*

(Gonzaguinha, 1981)

RESUMO

PINTO, Simone Almeida. **História, Memória e Educação:** possibilidades de ensino e produção de trajetos de memória da história da ditadura militar brasileira (1964-1985). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo debater sobre o Ensino de História, a ditadura militar brasileira e a potência educativa dos lugares de memória. Refletimos sobre as especificidades e possibilidades para um ensino de história da ditadura militar que contribua para a educação em direitos humanos e sobre questões fundamentais referentes a memória e sua construção. Para tal, sugerimos como produto pedagógico o projeto didático “Trajetos da Memória: espaços de repressão e resistência à ditadura militar no Rio de Janeiro”, a ser trabalhado com turmas do 3º ano do Ensino Médio na educação básica.

Palavras-chave: ensino de história; ditadura militar brasileira; memória; lugares de memória;

ABSTRACT

PINTO, Simone Almeida. **História, Memória e Educação:** possibilidades de ensino e produção de trajetos de memória da história da ditadura militar brasileira (1964-1985). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The aim of this paper is to discuss the teaching of history, the Brazilian military dictatorship and the educational power of places of memory. We reflect on the specificities and possibilities for teaching the history of the military dictatorship that contributes to human rights education and on fundamental issues relating to memory and its construction. To this end, we suggest as a pedagogical product the didactic project "Trajectories of Memory: spaces of repression and resistance to the military dictatorship in Rio de Janeiro", to be worked on with 3rd year high school classes in basic education.

Keywords: history teaching; brazilian military dictatorship; memory; places of memory;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ENSINO DE HISTÓRIA E O PASSADO RECENTE: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR	13
2.1 Refletindo sobre o Ensino de História	13
2.2 Ensino de História: o passado recente e temas sensíveis em sala de aula	16
3 HISTÓRIA, MEMÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA	20
4 LUGARES DE MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	24
4.1. Projeto Trajetos da Memória: espaços de repressão e resistência à ditadura militar no Rio de Janeiro	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
6 REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com as discussões sobre o ensino de história referente ao tema da ditadura militar brasileira. A partir do estudo sobre o ensino de história, a ditadura militar e os lugares de memória, a pesquisa elabora a sugestão de um projeto didático a ser trabalhado com turmas do 3º ano do Ensino Médio. Refletir sobre essas questões em 2024 é simbólico, afinal este ano marca a *descomemoração* dos 60 anos do golpe civil-militar que deu início à ditadura que perdurou até 1985.

Entre os anos 1960 e 1980 diferentes países da América Latina passaram por ditaduras militares, cujas estratégias de repressão perpassavam práticas como prisão, tortura, sequestro, assassinato e desaparecimento forçado. As estratégias de implementação do terror utilizadas pelas ditaduras latino-americanas foram pensadas e estruturadas pelos Estados autoritários, como parte de um projeto que apostou no terror como forma de dominação política. Esta opção foi uma escolha racional dos militares durante as ditaduras e não uma fatalidade ou ação cometida por um agente isolado (Bauer, 2012, p. 37).

No Brasil, além de reprimir opositores políticos, o regime ditatorial reprimiu outros grupos sociais e étnicos, como os povos indígenas, o movimento negro, as mulheres, os trabalhadores, entre outros. Neste período as forças militares utilizaram espaços legais e clandestinos para praticar violações de direitos humanos. Em contrapartida, outros espaços foram utilizados por militantes, grupos políticos e sociais para diversas atividades e representam a resistência ao período. Estes espaços podem configurar-se como *lugares de memória* (Nora, 1993) sobre o passado de violência.

Nos últimos anos, devido a um período de forte acirramento político, discursos negacionistas invadiram a cena pública. Percebemos que essas disputas e o negacionismo adentram também o ambiente escolar. Cada vez mais se popularizam conteúdos em que professores são criminalizados, questionados e acusados de doutrinarem os estudantes. Podemos refletir que o processo de justiça de transição brasileiro possivelmente é um dos fatores que contribuiu para esta visão social sobre o período ao garantir o perdão aos agentes da repressão com a Lei de Anistia (1979) e não consolidar políticas públicas de memória como políticas de Estado. Apenas nos anos 2000, o Estado Brasileiro criou a Comissão Nacional da Verdade (CNV), com vigência no período de 2012 a 2014. A CNV teve como objetivo geral esclarecer as violações de direitos humanos praticadas no período de 1946 e 1988, “com a

finalidade de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional”.¹

Entretanto, o processo de redemocratização que o Brasil viveu desde o fim da Ditadura Militar não foi suficiente para promover uma cultura de respeito e valorização dos Direitos Humanos. As políticas de segurança pública adotadas no país até hoje alimentam uma cultura de violência e repressão. As instituições que representam o Estado, principalmente policiais e militares, reproduzem práticas de tortura, desaparecimento forçado e assassinato violando direitos básicos garantidos na Constituição de 1988. As forças policiais e militares cometem abusos e crimes, sobretudo contra jovens moradores de favelas, pobres e negros. Como enfatiza a historiadora Maria Paula Araújo, estas violações de Direitos Humanos cometidas por agentes públicos configuram-se como violências de Estado e violências políticas porque são perpetradas por representantes do Estado e negligenciadas pelo poder público que também não os responsabiliza, assim como têm como marcas o racismo e a criminalização da pobreza (Araújo, 2020). Diante disso, a presente pesquisa busca refletir e sugerir mecanismos para que o ensino da história do passado recente autoritário possa contribuir na formação de jovens e cidadãos conscientes e que valorizem os Direitos Humanos. Pensar a violência de Estado no passado nos ajuda a entender o presente e projetar o futuro. Acreditamos que a educação deve cumprir um papel social e político, comprometido com a construção de uma nova sociedade.

Para iniciar a discussão, no primeiro capítulo realizaremos um breve debate sobre educação e ensino de história. Dialogaremos com autores cujas contribuições vem ao encontro do que consideramos fundamental nos conteúdos ensinados e no trabalho docente. Depois, refletiremos especificamente sobre o ensino de história de temas sensíveis, como a ditadura militar. No segundo capítulo faremos uma discussão sobre questões centrais referentes aos temas de história, memória e lugares de memória. Apresentaremos perspectivas de teóricos clássicos nos temas em diálogo com trabalhos mais recentes.

No último capítulo, debateremos a proposta pedagógica desta pesquisa, que consiste em um projeto didático. O produto final tem como referências o conceito de lugares de memória e a experiência das aulas de campo, entendendo que os lugares de memória podem ser importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Neste projeto, que denominamos como *Trajetos da Memória: espaços de repressão e resistência à ditadura militar no Rio de Janeiro*, propomos que os estudantes realizem visitas em locais que foram marcados por eventos durante a ditadura militar.

¹ BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. Volume I. Brasília: CNV, 2014.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E O PASSADO RECENTE: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

Neste capítulo apresentaremos algumas reflexões que são fundamentais para a pesquisa. Primeiro, debateremos algumas questões gerais sobre educação e ensino de História. Depois, faremos uma breve discussão sobre a História do Tempo Presente, o ensino da história da ditadura militar, iniciado pelo golpe civil-militar de 1964, e os caminhos que podem ser trilhados pelo docente em sala de aula.

2.1. Refletindo sobre o Ensino de História

Adentrando a questão da educação, existem diversas pesquisas e trabalhos importantes que versam sobre didática, pedagogia, os saberes e prática docentes, entre outras questões. Aqui, apresentaremos brevemente contribuições de autores e educadores que foram fundamentais e que ajudaram a orientar nossa reflexão e formulação de proposta pedagógica. Antes de nos aprofundarmos no estudo e ensino da ditadura militar brasileira, consideramos ser de extrema importância pensar em aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, da ação docente e do Ensino de História.

Como sugere Antoni Zabala, as propostas metodológicas, a prática docente e as concepções do processo de ensino-aprendizagem estão relacionadas ao valor que se dá ao ensino. Ao refletir sobre a função social do ensino, o autor defende que as escolhas e a atuação dos professores em sala de aula influenciam na formação dos estudantes:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (Zabala, 1998, p. 29).

Portanto, refletir sobre a prática docente, os conteúdos e os desafios e demandas que se apresentam à escola é fundamental no trabalho do educador. A tipologia de conteúdos apresentada por Zabala pode ser uma ferramenta para compreender o papel que o ensino pode desempenhar. O pesquisador aponta a importância que determinadas tipologias de conteúdo recebem em detrimento de outras consideradas de menor relevância. Para o autor, os conteúdos de aprendizagem não podem se restringir às capacidades cognitivas, mas sim abarcar tudo aquilo que possibilita o desenvolvimento de outras capacidades nos educandos, como

capacidades motoras e afetivas. Em uma perspectiva de ensino que tenha como objetivo a formação integral do aluno, a distribuição do tempo e do valor dado à cada tipo de conteúdo será equilibrado, ainda que uma ou outra tipologia seja mais mobilizada em determinado ano de escolaridade. Corroboramos com a concepção de Zabala, pois compreendemos que todos os tipos de conteúdo que atravessam o ensino possuem uma importância significativa em uma educação que busque ser emancipadora.

Zabala disserta sobre quatro tipologias de conteúdos, que abordaremos brevemente, são eles: os conteúdos *factuais*, *atitudinais*, *conceituais* e *procedimentais*. Os *factuais*, como a própria denominação sugere, se referem aos fatos, dados e fenômenos concretos. Os *conteúdos conceituais* já retratam termos mais abstratos, referindo-se “**ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato [...] e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação.**” (Zabala, 1998, p. 42). Os *conteúdos procedimentais* são conjuntos de ações que buscam concretizar um objetivo. E, por último, os *conteúdos atitudinais* são aqueles que podem ser agrupados em atitudes, normas e valores. Esta tipologia de conteúdos proposta por Zabala foi mobilizada na produção do produto pedagógico sugerido nesta pesquisa.

Especificamente sobre o Ensino de História, para Flávia Caimi, a História possui o importante papel de produzir reflexões sobre o tempo presente, sobre o mundo e sobre nós mesmos. Partindo também do pressuposto de que a História é uma disciplina essencial pela sua atuação na formação crítica de novas gerações, a pesquisadora dialoga com autores do campo da História, do Ensino de História e da Educação e discute as demandas que se apresentam aos professores da disciplina na atualidade e o lugar central do professor no processo de ensino-aprendizagem (Caimi, 2015).

A metodologia adotada por Caimi nos remete às contribuições de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna que entendem o ensino de história como **lugar de fronteira**. Para os autores, o ensino de história deve buscar dialogar e articular debates oriundos do campo da história e do campo da educação. Partindo de questões fundamentais como a relação do docente com os saberes ensinados, a especificidade do saber escolar e o processo operado pelos professores para possibilitar o ensino-aprendizagem, os autores se propõem a analisar trechos de aulas investigadas durante a pesquisa, identificando os saberes ensinados e produzidos em lugar de fronteira e as contribuições da análise retórica (Monteiro; Penna, 2011).

Durante a ação educativa podemos encontrar distintos “obstáculos epistemológicos” que dificultam o ensino de História, como a frequente presença da metodologia expositiva, as pré-concepções dos alunos sobre um objeto de conhecimento, visões equivocadas dos docentes em

relação ao ensino da disciplina, entre outros. Para superar estes obstáculos, o professor deve refletir sobre as práticas pedagógicas e articular saberes para o processo de ensino e aprendizagem e para contribuir para uma educação libertadora. Nesse sentido, recuperamos a frase emblemática de Flávia Caimi: “**Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João**” (Caimi, 2015, p. 111). Possuir o conhecimento específico da disciplina e da historiografia não são ferramentas suficientes, tampouco o domínio de ferramentas pedagógicas, no campo da didática e da educação sozinhos são suficientes para ensinar História. Na verdade, estes dois exemplos figuram o que Caimi apresenta como “conteúdo sem forma” e “forma sem conteúdo”.

Para ensinar História, é preciso cruzar distintos elementos que são indispensáveis na ação docente. O professor precisa dominar o conhecimento histórico, o conhecimento pedagógico e saber provocar os estudantes intelectualmente. Flávia Caimi nomeia esses três aspectos como: **os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender**. Nesse sentido, a autora defende o papel do educador como agente mediador decisivo e conclui que as habilidades e saberes que o docente precisa articular para ensinar História vão além de visões reducionistas. A História ensinada nas escolas é resultado de relações sociais e definições políticas.

Em relação aos **saberes a ensinar**, a autora argumenta que todo professor de História precisa saber História, ou seja, o docente precisa ter o domínio dos conteúdos que serão ensinados. Assim, poderá selecionar e organizar fatos, informações e conceitos da melhor forma para conduzir o aprender (Caimi, 2015, p. 113). Somado ao conhecimento específico da disciplina, o docente deve mobilizar o conhecimento pedagógico, os **saberes para ensinar**. Quando ensina um conteúdo em sala de aula, o professor se utiliza de seu conhecimento pedagógico para encontrar formas de transformar o conhecimento produzido cientificamente em “saberes escolares ensináveis”.

A tarefa de ensinar passa pela decodificação da cultura disponível e é feita por um mediador decisivo que se interpõe entre o chamado currículo prescrito e os alunos: o professor. O que ensinamos cotidianamente nas escolas é uma adaptação transfigurada de forma pedagógica da cultura disponível na sociedade (Caimi, 2015, p. 115-116)

Os **saberes do aprender** estão relacionados à capacidade e mobilização intelectual que o professor deve provocar no estudante. Somente a apresentação de conteúdos não é capaz de desenvolver o pensamento histórico, aquele que ensina precisa se preocupar e problematizar a tarefa de aprender (Caimi, 2015, p. 118). Este ponto nos ajuda a pensar em nossa prática, estamos cotidianamente fazendo planejamento de aulas, cursos e optando por distintos materiais e mecanismos que nos auxiliem a ensinar, mas um ponto chave que não pode ser

deixado de lado é exatamente a discussão sobre o aprender. A mesma metodologia de ensino conseguirá efetivar a aprendizagem de todos os educandos? Todos respondem aos mesmos estímulos cognitivos, físicos e emocionais?

Por fim, para ensinar História e para que os alunos verdadeiramente aprendam a disciplina, um aspecto fundamental é que o educador conheça a realidade dos alunos e atue a partir dessa realidade. Para alcançar uma educação significativa, o professor precisa estar disposto a conhecer a realidade do educando, sejam suas expectativas e trajetória, sejam seu meio social, a história de sua comunidade e das pessoas que vivem no local. Dessa forma, podemos compreender os conhecimentos prévios do educando e suas expectativas, atuando sobre essas questões. Para Celso Vasconcellos, a ação educativa precisa partir da existência. Segundo o autor, a primeira ação do educador deve ser conhecer a realidade e aprender com os alunos, partindo da concretude da existência. Assim, conseguirá despertar o interesse dos alunos e auxiliar a construção do conhecimento em sala de aula (Vasconcellos, 1992, p. 6).

2.2. Ensino de História: o passado recente e temas sensíveis em sala de aula

Ao lidar com processos históricos cujos sujeitos ainda disputam memórias e o sentido do passado, a História do Tempo Presente enfrenta inúmeros desafios. Marieta Ferreira nos chama atenção que a tradição historiográfica do século XIX, em um momento de afirmação dos historiadores profissionais, sustentou a concepção de que a produção da história científica estava ancorada à necessidade de um distanciamento temporal dos fatos ocorridos. Nesse sentido, para possuir objetividade na escrita da história, deveria haver uma ruptura entre passado e presente:

Foi nesse quadro de afirmação dos historiadores profissionais que se formulou uma condição indispensável para se fazer uma história científica – a visão retrospectiva. A afirmação da concepção da história como uma disciplina que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, que tinha uma prática regular de decifrar documentos, implicou a concepção da objetividade como uma tomada de distância em relação aos problemas do presente. Assim, só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica. Se se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. Para que os traços pudessem ser interpretados, era necessário que tivessem sido arquivados. Os historiadores de profissão deveriam, portanto, rejeitar os estudos sobre o mundo contemporâneo, uma vez que nesse campo seria impossível garantir a objetividade de sua reflexão. (Ferreira, 2018, p. 82)

Esta **visão retrospectiva** continuou influenciando a historiografia, que desconfiava da história do tempo presente, por acreditar que a objetividade da pesquisa seria comprometida

pela ação e testemunhos de sujeitos vivos. Sua preocupação era de que estes sujeitos contestassem o trabalho dos historiadores. Ferreira salienta que nas últimas décadas do século XX o fazer historiográfico passou por transformações.

O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates acerca da memória, suas relações com a história como objeto de pesquisa pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado. (Ferreira, 2018, p. 84)

Segundo a historiadora, no caso brasileiro, a aceitação da história do tempo presente esteve relacionada a expansão do uso da história oral. Após o período de redemocratização, ampliou-se o interesse por resgatar e preservar a memória de grupos reprimidos pela ditadura militar. Apesar dessas transformações, os desafios da história do tempo presente permanecem e são atualizados, especialmente para os historiadores-professores ligados ao ensino de história (Ferreira, 2018).

Especificamente em relação ao ensino do passado autoritário da ditadura militar brasileira, percebemos que nos últimos anos a sociedade brasileira vem passando por um período acirramento político, que também se desdobra na sala de aula. Muitos estudantes chegam na escola com saberes prévios sobre processos históricos a partir da transmissão de memórias, experiências de familiares e informações oriundas das redes sociais, afinal, como apontam Gasparotto e Padrós, **“a história não é apreendida apenas dentro do sistema e da dinâmica escolar; muitos são os agentes e os espaços de interação na relação ensino-aprendizagem”** (Gasparotto; Padrós, 2010, p. 1). Os discentes têm contato prévio com o tema do passado ditatorial em livros, novelas, filmes, séries e vídeos em plataformas digitais, como o *Youtube*. No entanto, a escola é um lugar privilegiado para tratar e debater períodos autoritários. (Jelin; Lorenz, 2004)

Cabe ressaltar que o ensino de questões sensíveis, como afirma Verena Alberti, **“não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão.”** (Alberti, 2014, p. 3). Portanto, há uma dimensão ética no trabalho do docente, o ensino não pode propiciar a espetacularização da violência nem traumatizar os estudantes. Segundo Alberti, o docente precisa saber trabalhar os temas sensíveis e controversos, não deve ficar satisfeito ao causar a **“sensação de bolo no estômago”** nos alunos. O estudo desses temas deve levantar questionamentos, suscitar o debate sobre o passado

e o presente, pensando, por exemplo, os casos de violações de direitos humanos praticadas na atualidade.

Essa questão nos remete a algumas considerações de Miguel Arroyo em *Currículo: Território em Disputa*, que nos chama atenção para o saber de si como direito ao conhecimento. O pesquisador salienta que os educandos devem saber o processo histórico, como foram segregados e invisibilizados, até mesmo para aprenderem a resistir e a reagir diante das desigualdades, discriminações e injustiças sociais. Por outro lado, as escolas, os educadores e educandos, precisam explorar saberes positivos, afinal o direito a saber-se também inclui o conhecimento de si como sujeito da história. Um aspecto fundamental desse processo é o entendimento do mundo em que se vive para entender-se. Além das experiências dos sujeitos históricos passados, é importante a inclusão, nos currículos e didáticas, das experiências sociais vividas no presente pelos nossos educandos e educadores. Abrindo espaços para essas experiências, supõe-se que os docentes e discentes são sujeitos ativos inseridos em processos históricos. (Arroyo, 2013)

Ao analisarem os desafios da escola diante do ensino da história do tempo presente, Gasparotto e Padrós corroboram essa perspectiva ao evidenciarem que os docentes devem ter a possibilidade de incorporar as experiências dos alunos no ensino. A relação entre o conteúdo programático do currículo e as histórias de vida dos discentes, permite que o professor proponha reflexões sobre a interação e diálogo entre essas experiências:

A origem familiar, os deslocamentos geográficos, a história de pais e avós, a situação socioeconômica pregressa e a realidade social atual, tudo isso faz parte de um conjunto de informações que pode potencializar as formas de vinculação com um passado ainda muito presente em desdobramentos e impactos. Portanto, simultaneamente à operação de dar inteligibilidade a um passado pouco conhecido (a história recente da Ditadura Civil-Militar), é possível ao docente, através do trabalho formal em sala de aula, ampliar o compromisso social com a memória coletiva. Desta forma abre a possibilidade de incorporar novos sujeitos sociais e suas experiências de vida, procurando inseri-los em um processo histórico onde recuperem o rol de protagonistas [...] (Gasparotto; Padrós, 2010, p. 12-13).

Além disso, para Gasparotto e Padrós, o ensino do passado autoritário implica algumas questões ao docente, como: o cuidado e cautela com o uso de testemunhos, que devem ser sempre analisados em uma perspectiva histórica; a constante atualização com o campo da História Recente, mantendo-se informado e dialogando com informações que invadem o espaço público; a criação de recursos e estratégias para o ensino da temática; o questionamento e desmistificação de conteúdos presentes na mídia, estimulando a leitura crítica.

Mas, principalmente, a grande contribuição que o docente escolar pode realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém melhor do que ele para: ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado; aferir de que forma podem ser construídas pontes entre o conteúdo e seus alunos; gerar atração e reflexão sobre o que é proposto; potencializar espaços e metodologias interativas que extrapolem os materiais disponibilizados e estimulem uma produção textual autônoma e própria dos discentes. (Gasparotto; Padrós, 2010, p. 13).

Dessa forma, **“se concordamos que o dever de memória gera consciência histórica [...] então, o papel da escola e o papel docente passam a ser profundamente estratégicos para a consolidação da percepção de cidadania e da própria democracia.”** (Gasparotto; Padrós, 2010, p. 17-18) Para os autores, **“isto é a constatação do caráter decididamente político na intenção docente de trabalhar a História Recente.”** (Gasparotto; Padrós, 2010, p. 18)

3. HISTÓRIA, MEMÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA

Neste capítulo nos aprofundaremos nos estudos sobre a memória, dialogando com pesquisadores fundamentais nesse campo. Um trabalho pioneiro nos estudos sociais sobre a memória, foi o de Maurice Halbwachs referente à memória coletiva. Em seu ponto de vista, as memórias individuais são construídas socialmente, ou seja, estão ligadas a uma vivência em grupo. Um indivíduo recorda com o auxílio do outro, sendo a memória um processo coletivo formulado a partir do consenso (Halbwachs, 2006).

Aprofundando-se nesse campo, o sociólogo Michael Pollak nos apresenta sua dimensão conflitiva e política. Em *Memória, Esquecimento, Silêncio*, Pollak parte dos estudos de Halbwachs e acrescenta que os processos de constituição e formalização da memória coletiva e nacional são formulados a partir de disputas entre a memória oficial, dominante, e as **memórias subterrâneas**, silenciadas, porém guardadas por grupos sociais e políticos (Pollak, 1989).

Segundo o sociólogo, essas lembranças **“proibidas, indizíveis ou vergonhosas”** se mantem **“escondidas”** perante a sociedade dominante, mas são transmitidas em redes de sociabilidade afetivas ou políticas e em determinados contextos políticos emergem e invadem a cena pública.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa [...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (Pollak, 1989, p. 8)

A memória é responsável por integrar e definir identidades, pertencimento e fronteiras sociais. **“Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum.”** (Pollak, 1989, p. 9) O autor retoma a ideia de “memória enquadrada”, de Henry Rousso. O processo de enquadramento de memória se refere a um trabalho que

se alimenta do material fornecido pela história [...] guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (Pollak, 1989, p. 10)

Dessa forma, certos elementos indesejáveis são excluídos da construção de uma memória. Outra contribuição importante é formulada pelo historiador Pierre Nora ao refletir sobre a sociedade francesa. Pensando a relação entre história e memória, Nora discorre que ambas trabalham a partir do mesmo objeto: o passado. No entanto, uma se opõe à outra,

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A história porque operação intelectual e laicizante,

demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. (Nora, 1993, p. 9)

Para Nora, com o processo de aceleração da história surge a necessidade social de guardar vestígios e lembranças do passado. Nesse sentido, o historiador apresenta a categoria de lugares de memória, que **“nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações [...] porque essas operações não são naturais.”** (Nora, 1993, p. 13) Apesar do trabalho de Nora se preocupar especificamente com o contexto francês, a categoria de lugares de memória é utilizada por diversos pesquisadores e será mobilizada nessa pesquisa no sentido de materialização de espaços, territórios e lugares na cidade do Rio de Janeiro que marcaram a trajetória de grupos sociais e políticos no contexto da ditadura militar brasileira. Como chama atenção a historiadora Samantha Quadrat, o Rio de Janeiro foi palco de diversos e importantes acontecimentos desde o golpe civil-militar de 1964 (Quadrat, 2023).

No livro *Lugares de memória: ditadura militar e resistências no estado do Rio de Janeiro*, de José Maria Gómez, são identificados e escolhidos 101 lugares de memória na cidade e no estado do Rio de Janeiro. Gómez ressalta que, sob a chave da dimensão repressão estatal/resistências, esses lugares se dividem em dois tipos: 1) os espaços utilizados pela repressão, onde ocorreram violências contra os “inimigos” do regime autoritário. 2) espaços utilizados pela resistência, em que ocorreram reuniões, manifestações, lutas sociais e políticas. (Gómez, 2018)

Por meio de uma perspectiva comparativa entre o Rio de Janeiro e outras cidades como São Paulo, Buenos Aires, Santiago e Montevideú, Vinícius Ávila ressalta que nestas cidades há espaços que funcionam como lugares de memória, enquanto no Rio de Janeiro estes espaços estão invisibilizados (Ávila, 2018). Dois exemplos da construção de memórias da ditadura por meio de museus e memoriais são os casos do Memorial da Resistência em São Paulo e do Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA), em Buenos Aires. No caso da ex-ESMA, cuja sede abrigou um centro de detenção em que ocorreram assassinatos e desaparecimentos forçados perpetrados por agentes do estado, Deborah Neves revela que sua utilização para a prática da violência de estado foi um dos motivos que levou à preservação do espaço (Neves, 2011).

Na Argentina, o debate sobre a memória e o terrorismo de Estado dos anos setenta foi incorporado à agenda pública. No prólogo do livro *La consagración de la memoria: una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado em la Argentina*, de Ana Guglielmucci, a pesquisadora Ludmila Catela afirma que a

consagração da memória sobre o terrorismo de Estado está relacionada a conquista de centros clandestinos e espaços utilizados pela repressão como sítios de memória.

El Estado consolidó un rol como promotor de una política pública que modificó la espacialidad de la memoria, dando lugar a un proceso de creación de nuevas ‘instituciones’: archivos, centros culturales y museos de sitio. Se pasó así de un problema social al establecimiento de una política de Estado. Esta consagración de la memoria, hubiera sido imposible sin la creación de estos lugares, como resultado de años de disputa y conflictos. (Catela. IN: Guglielmucci, 2013, p. 10).

O processo de transição à democracia argentino ficou conhecido como o que alcançou maior êxito por ter colocado os militares no banco dos réus, mas também foi marcado por altos e baixos. Entre tantas reviravoltas como as leis de impunidade e os indultos aos militares², durante seu governo o então presidente Carlos Ménem revelou sua intenção de demolir os edifícios da ESMA. Todavia, segundo Deborah Neves, a mobilização popular impediu que a intenção se concretizasse (Neves, 2011, p. 56).

Apesar de no Brasil as políticas e centros de memória serem mais escassos, cabe ressaltar que os avanços sociais e políticos nesse sentido são resultados e conquistas da atuação de movimentos sociais, ex-militantes, familiares de vítimas da ditadura e pesquisadores. Simultaneamente à discussão sobre os lugares de memória, outro tema importante inserido nesse debate se refere ao patrimônio. As escolhas de patrimônios revelam na verdade aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido pela sociedade. Deborah Neves evidencia que

Segundo Paul Ricoeur, a memória, fragmentada e pluralizada, se aproxima da história pela sua “ambição de veracidade”, mas a memória não é história, e vice-versa. A memória é objeto da história, e só o é porque é passível de manipulações de ordem política e ideológica, tal qual o patrimônio que, enquanto materialização de uma memória, é igualmente um campo de disputas e tensões. Assim, como afirma Jacques Le Goff, “o patrimônio se situa entre a memória e a história”. (Neves, 2011, p. 53)

² As “leis de impunidade” referem-se às Leis “Punto Final” (Ley nº 23.492, de 23 de dezembro de 1986) e “Obediencia Debida” (Ley nº 23.521, de 4 de junho de 1987). A lei “Punto Final” encerrava o prazo de abertura de novos processos contra os envolvidos na repressão ao estabelecer um prazo de 60 dias para a apresentação de novas ações referentes às violações de direitos humanos praticadas na ditadura. Já a lei de “Obediencia Debida” presumia a inocência e impedia processos contra oficiais subalternos, pois eles seriam isentos de culpa já que atuavam cumprindo ordens do comando superior. No governo seguinte, de Carlos Saúl Menem (1989-1999), são concedidos indultos aos militares envolvidos na repressão que haviam sido condenados em 1985. Apesar das leis de “Punto Final” e “Obediencia Debida” e da concessão de indultos, organismos de direitos humanos e familiares de vítimas da repressão seguiram na luta por memória, verdade e justiça. Em 24 de março 2004, data que marcava os 28 anos do golpe militar, o então presidente Néstor Kirchner ordena a retirada dos quadros de Jorge Rafael Videla e Reynaldo Bignone da galeria de honra do Colégio Militar. No mesmo dia, anuncia a transformação de um dos principais centros clandestinos de tortura e assassinato durante a ditadura, a antiga Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), em “Espacio para la Memoria y para Promoción y Defensa de los Derechos Humanos”. Além disso, Kirchner fez um pedido público de desculpas às vítimas da repressão. Para saber mais: GALLO, Carlos Artur. A HISTÓRIA NO BANCO DOS RÉUS: Leis de impunidade, memória da repressão política e as decisões da Suprema Corte na Argentina e no Brasil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Aprofundando os estudos sobre a memória na América Latina, entre 1998 e 2005 a socióloga argentina Elizabeth Jelin coordenou um projeto de pesquisa interdisciplinar que deu origem a uma série de livros intitulada *Memorias de la represión*. Em uma dessas obras, *Los trabajos de la memoria*, publicada em 2002, Jelin defende a noção da memória como trabalho. Segundo a pesquisadora, o trabalho coloca o indivíduo em uma posição ativa e produtiva, dessa forma, falar sobre os trabalhos da memória significa que ela precisa da ação do indivíduo que transforma a si mesmo e ao mundo social. Portanto, a memória é objeto de trabalho de sujeitos ativos nas disputas e elaborações de sentidos do passado (Jelin, 2002).

No livro *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, organizado por Elizabeth Jelin e Victoria Langland, as pesquisadoras trazem reflexões sobre o estudo das marcas territoriais e monumentos como pontos de análise para as lutas pela memória e os sentidos sociais atribuídos ao passado de repressão política na América Latina. Para elas, os processos que definem a marcação de espaços, lugares, a construção de monumentos e museus sobre o passado sempre são realizados pela ação humana:

los procesos sociales involucrados en marcar espacios implican siempre la presencia de ‘empreendedores de memoria’, de sujetos activos en un escenario político del presente, que ligan en su accionar el pasado (rendir homenaje a víctimas) y el futuro (transmitir mensajes a las ‘nuevas generaciones’). (Jelin; Langland, 2003, p. 4).

Os denominados **empreendedores** ou **agentes de memória** são pessoas ou grupos que cumprem o papel de demarcar e manter vivas as memórias de um passado. Eles são determinantes para o impedimento de que algumas memórias caiam no esquecimento público e sejam apagadas pela memória oficial. De certa forma, podemos entender o ensino de história como um empreendedor de memória.

4. LUGARES DE MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Como produto pedagógico, propomos o projeto didático “Trajetos da Memória: espaços de repressão e resistência à ditadura militar no Rio de Janeiro”, que terá como atividade a visita de espaços que foram utilizados pela repressão da ditadura militar brasileira ou pela resistência à ditadura. Estes espaços podem ser concebidos como lugares de memória do período ditatorial. O projeto tem como público-alvo o 3º ano do Ensino Médio e pode ser realizado em um bimestre. Ele deverá ser implementado após as aulas sobre a ditadura militar brasileira para que os estudantes tenham conhecimentos prévios e possam refletir e problematizar questões que serão trabalhadas durante o roteiro.

O projeto será composto por cinco atividades: **um roteiro pedagógico pelo Centro do Rio de Janeiro, uma aula com o tema “História, Patrimônio e Direitos Humanos: os lugares de memória da ditadura militar brasileira (1964-1985)”, avaliação, uma oficina e uma exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes.** Nosso roteiro terá como recorte geográfico o Centro da cidade do Rio de Janeiro, local que possui diversos espaços que são marcados pela repressão e pela resistência à ditadura militar. Todavia, cabe ressaltar que a ideia aqui apresentada é um exemplo de trabalho a ser realizado, mas este pode ser adaptado de acordo com a localidade, as possibilidades e realidade do docente e/ou escola que queira aplicá-lo.

A escolha por nosso recorte geográfico foi feita especialmente por duas motivações. A primeira diz respeito ao papel da localidade na história da ditadura militar brasileira, sendo protagonista de vários acontecimentos marcantes e espaços fundamentais para a repressão e a resistência. A segunda motivação é que o centro da cidade é um local com facilidade de acesso, já que existem diferentes opções de transportes públicos próximos.

Em *Lugares de memória: ditadura militar e resistências no estado do Rio de Janeiro*, de José Maria Gómez, são identificados 34 lugares de memória situados no centro do Rio de Janeiro.³ Destes, escolhemos três espaços para compor nosso roteiro, são eles: o antigo

³ São eles: Departamento de Ordem Política e Social (Dops/GB), Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (Ipcn), Jornal Correio da Manhã, Jornal Lampião, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Automóvel Clube do Brasil, Complexo Penitenciário Frei Caneca, Igreja Nossa Senhora da Salete, Cinelândia, Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Faculdade Nacional de Filosofia, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Panair do Brasil, Restaurante Calabouço, Museu de Arte Moderna (MAM), Central do Brasil, Superior Tribunal Militar (STM), Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (Caco), Federação das Associações de Favelas do Estado da Guanabara (Fafeg/Faferj), Monumento a Zumbi dos Palmares, Palácio Itamaraty, Colégio Pedro II – Campus Centro, Candelária, Rádio Nacional, Navios-prisão, Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, Jornal do Brasil, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Ponte Rio-Niterói, Sindicato dos

Departamento de Ordem Política e Social (Dops/GB), o Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (Caco) da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ e a Cinelândia.

Durante o roteiro o docente buscará apresentar qual foi a funcionalidade desses espaços no período ditatorial e se hoje eles foram devidamente apropriados na cidade do Rio de Janeiro como espaços que remetem à ditadura ou se foram negligenciados, sendo utilizados para outros fins.

4.1. Projeto Trajetos da Memória: espaços de repressão e resistência à ditadura militar no Rio de Janeiro

Tema: História, Memória e Lugares de Memória da ditadura militar brasileira.

Ciclo de aprendizagem: 3º ano do Ensino Médio

Objetivos:

- Reflexão sobre as violências e violações de Direitos Humanos perpetradas pelo Estado.
- Compreensão do aparato repressivo da ditadura sob diversos sujeitos e das lutas sociais no período.
- Compreensão das disputas de memória e narrativas dos espaços físicos e simbólicos.
- Valorização de uma política de respeito aos Direitos Humanos.
- Construção de empatia.

Justificativa:

O estudo da história da ditadura militar brasileira é fundamental tanto por ser um passado recente quanto por esse passado ainda reverberar no presente. Ainda que os historiadores tenham certo consenso sobre a violência política e repressão deste período, é possível ver saudosos dos tempos da ditadura. Nos últimos anos, o Brasil vivenciou e ainda vivencia um período de forte negacionismo, em que a história da ditadura militar brasileira é constantemente contestada e relativizada.

A historiadora Samantha Quadrat aponta que, após a redemocratização, o Brasil não conseguiu conceber uma política de aceitação e valorização dos Direitos Humanos. Muitas

Petroleiros do Rio de Janeiro (Sindipetro), Jornal Última Hora, Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro e Hospital Central do Exército (HCE). Para saber mais: GÓMEZ, José Maria (org.) **Lugares de Memória: ditadura militar e resistências no Estado do Rio de Janeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

vezes eles são apontados como uma defesa de criminosos. Apesar disso, a temática presente nesta proposta justifica-se por três das seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são elas:

Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Competência 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Competência 6: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Além da presença na BNCC, o tema trabalhado se justifica por constar nas recomendações do relatório final da Comissão Nacional de Verdade. A partir de suas conclusões e “com o intuito de prevenir graves violações de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover o aprofundamento do Estado democrático de direito” (BRASIL, 2014a, p. 970), a CNV organizou um conjunto de recomendações. Na recomendação 16 são abordados os direitos humanos na educação:

[16] Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação

34. O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural.

Nesse sentido, o produto proposto neste projeto pode garantir que os educandos compreendam melhor o período ditatorial e inclusive pode contribuir para uma política de respeito e valorização dos Direitos Humanos, ao possibilitar o estudo e pesquisa que partam também da ação dos estudantes e não somente de uma exposição do educador. A produção dos trajetos de memória incentiva um debate sobre os direitos civis e políticos, a repressão, a resistência de agentes sociais e as lutas de classe e raça.

Metodologia:

“Ainda me lembro aos três anos de idade
 O meu primeiro contato com as grades
 O meu primeiro dia na escola
 Como eu senti vontade de ir embora”
 (RENATO RUSSO)

No trecho da música “O reggae” da banda Legião Urbana exposto acima é realizada uma crítica que nos remete aos muros físicos e simbólicos da escola com o mundo exterior. Pensando estratégias para ir além desses muros, este projeto didático busca promover o ensino de história em um espaço de educação não formal, possibilitando que os discentes e o docente tenham uma experiência fora da sala de aula. Ao propor um roteiro com a visitação de distintos espaços, dialogamos com uma perspectiva que compreende a aula de campo como uma excelente ferramenta pedagógica. Nesse sentido, a ideia de aula-passeio, apresentada pelo educador francês Célestin Freinet, inspirou nossa proposta de roteiro pedagógico.

Célestin Freinet nasceu na França, em 1896. Enquanto se formava professor, eclodiu a Primeira Guerra Mundial e foi convocado para o conflito. Quando retornou da guerra, tornou-se professor em uma escola no povoado dos Alpes Marítimos. Lá, percebeu os problemas em torno da escola tradicional, como a estrutura rígida e os conteúdos distantes da realidade dos estudantes. Nesse sentido, propôs o que chamou de aula-passeio como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Para Freinet, a experiência da aula-passeio despertava maior interesse nos educandos e possibilitava a aproximação entre professores e alunos.

Ao discutirem a pedagogia de Freinet, Araújo e Praxedes salientam a necessidade de reflexão e mudanças de método do professor, que precisa estar atento às necessidades e posturas dos educandos. Nesse sentido, corroboramos a posição dos autores de que,

Para a realização de uma aula-passeio freineteana, defendemos a postura adotada por Souza e Dantas (2007), que elencam como pontos indispensáveis para um bom resultado o professor dispor de informações do espaço; estabelecer, preliminarmente, junto aos alunos os preceitos a serem observados referentes à aquisição de conhecimentos e à disciplina; compartilhar oralmente com os alunos, após a aula, de suas visões particulares para a construção de uma visão coletiva, que culminará com a realização de diversas tarefas escritas, tais como criação de textos, poemas, desenhos, dentre outros, possibilitando assim a livre expressão. (ARAÚJO; PRAXEDES, 2013, p. 248).

Cabe ressaltar, que a ideia de aula-passeio de Freinet se desenvolve especialmente em relação a saídas pelos arredores da escola. Por isso, o roteiro pedagógico aqui proposto seria ideal para uma escola localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, mas nada impede que

seja realizado por turmas e escolas mais distantes. Da mesma forma, a ideia pode ser adaptada por todo o país, de acordo com os lugares de memória da ditadura presentes nesses locais. Além disso, os lugares de memória podem ser construídos e reconstruídos a todo o momento, sem a devida monumentalização de lugares já consagrados pela historiografia especializada no tema.

Por fim, vamos propor e orientar os alunos para que tirem fotografias dos espaços ao longo do trajeto e produzam textos, poemas, desenhos, pinturas, entre outros. Após o roteiro, no próximo encontro com a turma, o professor ministrará uma aula e proporá um trabalho em grupo. Por último, será realizada uma oficina seguida de uma exposição com as produções discentes.

Atividades:

a) Roteiro

Nosso trajeto tem início na frente do edifício do antigo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS/GB), que fica localizado na Rua da Relação, nº 40, no Centro do RJ. O edifício histórico abrigou o Departamento de Ordem Política e Social, entre 1962 e 1975, posteriormente, o DOPS passou a se chamar Departamento Geral de Investigações Especiais (DGIE), e funcionou no mesmo local de 1975 até 1983. O DOPS foi um dos principais órgãos da polícia política brasileira, responsável pelo aparato repressivo da ditadura, envolvendo práticas de perseguição, vigilância, prisão, tortura, assassinato, desaparecimento forçado e demais violações de direitos humanos.

O Dops foi fechado em 1983, no primeiro governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro. No período de transição civil-militar, movimentos formados majoritariamente por ex-presos políticos e familiares de mortos e desaparecidos, se engajaram na luta por memória, verdade e justiça. O edifício que era sede do departamento, passou a ser alvo de disputas e lutas sociais para a consolidação do espaço como lugar de memória, tornando-o um centro de memória e consciência. Para a pesquisadora Fernanda Pradal, a disputa social e institucional pelo edifício foi travada especialmente em dois momentos. Primeiro, entre 1999 e 2002, em que de um lado esteve o Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro e o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) e do outro lado, a Polícia Civil e associações de policiais. Em um segundo momento, entre 2012 e 2015, já no contexto das comissões da verdade, essa disputa foi travada pelo Coletivo RJ Memória, Verdade e Justiça, pesquisadores, a Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro e a Campanha Ocupa DOPS contra a Polícia Civil e a Associação de Amigos do Museu da Polícia Civil (AAMPOL) (Pradal, 2017, p. 105-106).

Após a visita a um espaço utilizado pela repressão, nosso segundo local de parada será um espaço estudantil que foi protagonista de manifestações de resistência, o Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (Caco). O Caco é uma entidade estudantil que representa os estudantes do curso de direito da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua sede está localizada na FND, rua Moncorvo Filho, nº 8, no Centro do Rio de Janeiro. O Caco tem sua origem em 1916, tendo participado de diferentes períodos da História do Brasil. Nos anos 1960, diferentes forças políticas passaram a integrá-lo, entre elas: a Política Operária (Polop), a Ação Popular (AP) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Logo no dia 1º de abril de 1964, após o golpe civil-militar, o prédio da FND foi atacado por apoiadores do regime. Segundo relatos, houve a presença do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e da polícia civil no ataque. Os estudantes se abrigaram dentro da FND e não houve mais violência graças ao capitão Ivan Cavalcante Proença, que dispersou os atacantes, sendo preso pela ditadura por isso. Ainda assim, o ataque fez duas vítimas, Ari de Oliveira Mendes Cunha e Labibe Elias Abduch, ambos sem envolvimento com o movimento estudantil ou grupos políticos.

A última parada será a Cinelândia, localizada na Praça Floriano. A importância da Cinelândia no roteiro se dá por ter sido, e ainda ser, palco de diversas manifestações político-culturais da sociedade. No local ficava o prédio do Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio Monroe, que foi sede de diferentes congressos. Na praça também está localizado o Palácio Pedro Ernesto que sediou a Câmara dos Vereadores, depois a Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara e, desde 1977, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro. (Gómez, 2018, p. 86)

Ao final do roteiro, o docente irá propor um trabalho que deverá ser entregue na próxima aula. Tendo como inspiração um trabalho proposto na disciplina História e Patrimônio, ministrada pelo professor Paulo Aprígio durante a Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, convidaremos os alunos a refletirem e produzirem um texto sobre um lugar de memória da sua história, do seu bairro ou do trajeto entre casa-escola. O objetivo dessa avaliação é verificar a compreensão dos alunos sobre os conceitos trabalhados e a capacidade de síntese e produção textual.

b) Aula

PLANO DE AULA
Disciplina: História

Público-alvo: 3º ano do Ensino Médio		
Tempo de duração: 2 tempos de 45 minutos		
Tema da aula: História, Patrimônio e Direitos Humanos: os lugares de memória da ditadura militar brasileira (1964-1985)		
CONTEÚDOS FACTUAIS	CONCEITOS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Ditadura militar brasileira - Aparato repressivo do Estado - Grupos e movimentos sociais que formaram a resistência à ditadura. - Comissão Nacional da Verdade no Brasil e suas recomendações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Patrimônio - Memória - Esquecimento - Lugares de memória - Direitos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de empatia. - Valorização dos Direitos Humanos. - Reconhecimento e respeito aos direitos constitucionais.
METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<p>O docente iniciará a aula fazendo uma exposição dialogada, lembrando conteúdos históricos sobre a ditadura militar brasileira previamente apresentados aos estudantes. Neste momento, fará também questionamentos à turma, iniciando um debate sobre esses conhecimentos prévios e o roteiro pedagógico realizado como a primeira atividade do projeto didático. A partir de um diálogo, o docente vai incentivar os alunos a apresentarem suas impressões, ideias e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Projetor - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Recomendação 28 da Comissão Nacional da Verdade. Relatório final da CNV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para ser entregue na próxima aula. - Parte de uma avaliação processual. - Proposta de avaliação em grupo: A partir da pesquisa realizada em materiais sugeridos pelo docente, os estudantes deverão fazer um levantamento de lugares de memória e construir trajetórias de memória referente a grupos sociais que tiveram a vida marcada pelo período ditatorial.

<p>problematizações sobre os espaços que visitaram.</p> <p>Metodologia ativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de seleção, análise e escrita na proposta de trabalho apresentada. - Capacidade de produção de síntese e apresentação expositiva em sala de aula. 		<p>- Objetivo da avaliação: Verificar a compreensão dos alunos sobre os conceitos trabalhados em sala de aula e a capacidade de pesquisa e de trabalhar em equipe.</p>
---	--	--

Fontes que serão mobilizadas em aula:

Figura 1: Recomendações da Comissão Nacional da Verdade

[28] Preservação da memória das graves violações de direitos humanos

48. Devem ser adotadas medidas para preservação da memória das graves violações de direitos humanos ocorridas no período investigado pela CNV e, principalmente, da memória de todas as pessoas que foram vítimas dessas violações. Essas medidas devem ter por objetivo, entre outros:

- a) preservar, restaurar e promover o tombamento ou a criação de marcas de memória em imóveis urbanos ou rurais onde ocorreram graves violações de direitos humanos;
- b) instituir e instalar, em Brasília, um Museu da Memória.

49. Com a mesma finalidade de preservação da memória, a CNV propõe a revogação de medidas que, durante o período da ditadura militar, objetivaram homenagear autores das graves violações de direitos humanos. Entre outras, devem ser adotadas medidas visando:

- a) cassar as honrarias que tenham sido concedidas a agentes públicos ou particulares associados a esse quadro de graves violações, como ocorreu com muitos dos agraciados com a Medalha do Pacificador;
- b) promover a alteração da denominação de logradouros, vias de transporte, edifícios e instituições públicas de qualquer natureza, sejam federais, estaduais ou municipais, que se refiram a agentes públicos ou a particulares que notoriamente tenham tido comprometimento com a prática de graves violações.

Figura 2: Fotografia de placa memorativa nas ruas de Buenos Aires.



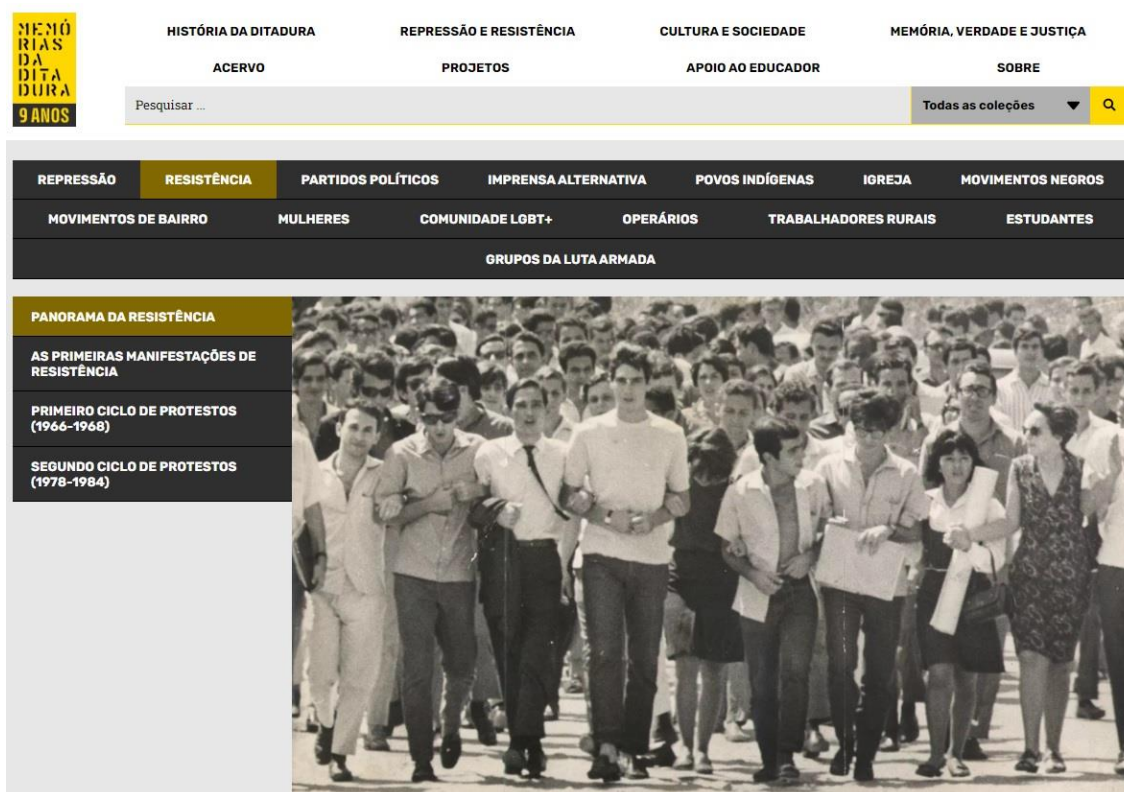
Fonte: Imagem tirada por Simone Pinto, em setembro de 2023.

c) Avaliação

Como proposta de avaliação, sugerimos que os estudantes façam um levantamento de *lugares de memória* (Nora, 1993) referentes ao período da ditadura militar brasileira. Posteriormente, os estudantes seriam incentivados a realizar o mapeamento destes espaços e criarem trajetos de memória. A proposta convida os educandos a refletirem sobre as marcas da violência estatal e da luta política no território brasileiro. A turma será dividida em grupos e cada um desses grupos ficará responsável por uma temática ou trajetória de grupo específico para pesquisar. As temáticas serão as seguintes: Estudantes; Povos indígenas; Mulheres; Movimento Negro; Comunidade LGBTQ+; Imprensa Alternativa; Trabalhadores; Arte e Cultura; Igreja; Grupos da luta armada.

O professor orientará os estudantes em relação aos locais que podem ser acessados para realizar a pesquisa. A orientação do docente é essencial para garantir que os educandos acessem materiais e conteúdos oriundos de fontes confiáveis, que tenham base científica. Um dos sites indicados será o Portal Memórias da Ditadura, desenvolvido e mantido pelo Instituto Vladimir Herzog. *Memórias da Ditadura* traz um panorama geral e amplo conteúdo sobre a história da ditadura militar brasileira. Na seção *Repressão e Resistência*, são encontrados diversos conteúdos sobre grupos sociais e políticos do período.

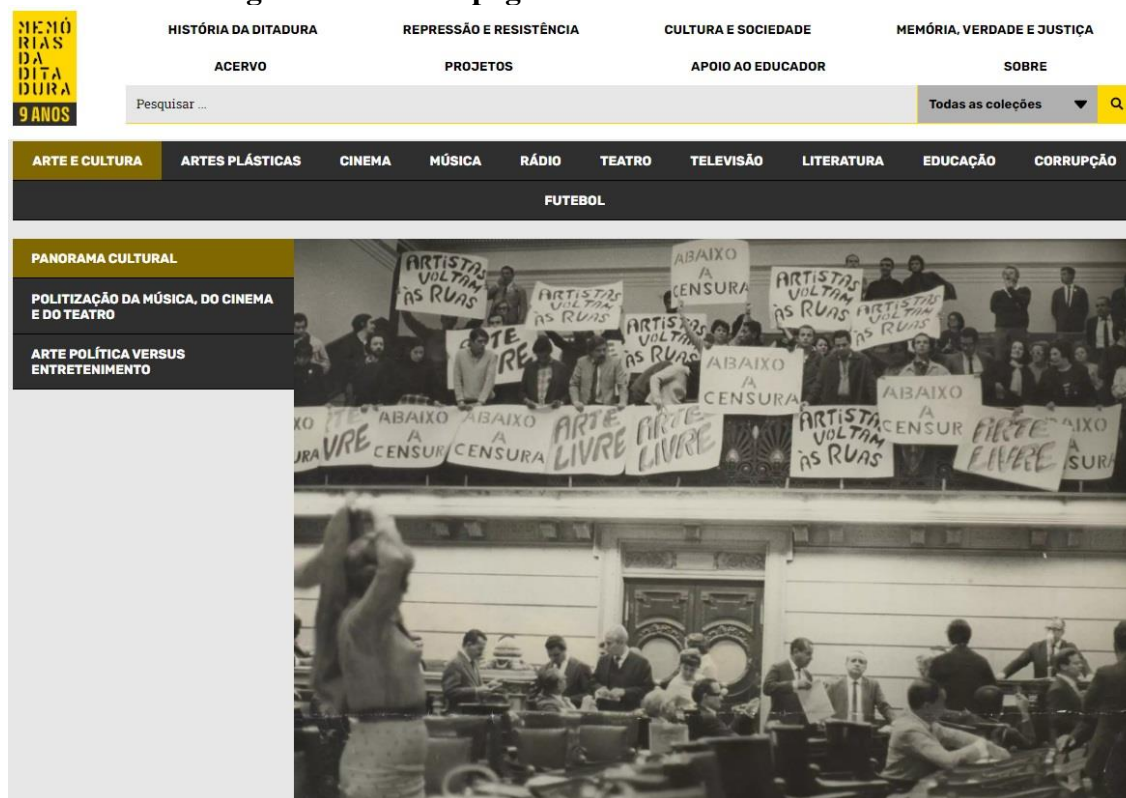
Figura 3: Print de página do Portal Memórias da Ditadura.



Fonte: Portal Memórias da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acessado em 9 de fev. de 2024.

Na seção Cultura e Sociedade, encontramos conteúdos sobre diferentes áreas artísticas e culturais. Lá, os estudantes poderão ter um panorama geral sobre a questão e escolher uma área para estudar e fazer o trabalho.

Figura 4: Print de página do Portal Memórias da Ditadura.



Fonte: Portal Memórias da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acessado em 9 de fev. de 2024.

Outro material sugerido será a Série *Incontáveis*, produzida pela Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.⁴ A série possui episódios curtos e conta histórias de grupos políticos e sociais que tiveram suas vidas marcadas pela ditadura militar brasileira. Ao todo são 6 episódios: Trabalhadores da ditadura; Educação na ditadura; População LGBTQIA+ na ditadura; Populações negras e favelas na ditadura; Mulheres na ditadura e Povos indígenas na ditadura. Cabe ressaltar que alguns episódios possuem conteúdos sensíveis, como a descrição de torturas e violências sexuais. Nesse sentido, é interessante que o docente assista aos episódios previamente e a partir das suas impressões decida se o material deve ser sugerido na íntegra.

Por fim, um material interessante para auxiliar o docente é o livro *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*, organizado por Maria Paula Araújo,

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Série *Incontáveis*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=euVCQwNjxIk&list=PL1MHZTBUCXSR7oy-R6SRVtzZCnJc6LFE2>. Acessado em 3 de março de 2024.

Desirree Reis e Izabel Pimentel, disponível na íntegra no site do Núcleo de História Oral e Memória da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este livro foi organizado com o intuito de ser uma ferramenta de trabalho dos professores da educação básica, apresentando debates historiográficos e sugerindo materiais de ensino (ARAUJO, Maria Paula; SANTOS, Desirree dos Reis; SILVA, Izabel Pimentel da, 2013),⁵

d) Oficina e Exposição

A terceira atividade do projeto será uma oficina seguida de uma exposição com as produções dos estudantes. No horário de aula, o professor disponibilizará os materiais necessários e convidará os estudantes a produzirem textos, poemas, desenhos, pinturas e demais trabalhos artísticos tendo como referência os conteúdos aprendidos.

A exposição poderá conter fotografias tiradas durante o trajeto pedagógico, poemas, textos, pinturas, desenhos, entre outro. Em um horário pré-determinado pelo docente a turma organizará a exposição no espaço escolar, deixando disponível para visitação de toda comunidade escolar. Essa atividade pode ser exposta em um espaço específico e reservado para tal ou nos murais e pátio da escola.

Cronograma:

Atividades	Roteiro	Aula: História, Patrimônio e Direitos Humanos	Avaliação	Oficina e Exposição
Mês 1	X			
Mês 2		X	X	
Mês 3				X

⁵ Disponível em: <https://nuhom.historia.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/ARAUJO-Maria-Paula-REIS-Desiree-SILVA-Izabel.-Ditadura-Militar-e-Democracia-no-Brasil.pdf>. Acessado em 14 de março de 2024.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho buscamos desenvolver uma reflexão sobre as possibilidades do Ensino de História de temas sensíveis como o período da ditadura militar brasileira. Por intermédio do potencial educativo dos lugares de memória, podemos promover a valorização dos Direitos Humanos e repensar os espaços da cidade.

Refletindo sobre os desafios do historiador atual, a filósofa Jeanne Marie Gagnebin afirma,

Enquanto Homero escrevia para cantar a glória e o nome dos heróis e Heródoto, para não esquecer os grandes feitos deles, o historiador atual se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados. Sua “narrativa afirma que o inesquecível existe” mesmo se nós não podemos descrevê-lo. Tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente). Tarefa igualmente ética e, num sentido amplo, especificamente psíquica: as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados. Trabalho de luto que nos deve ajudar, nós, os vivos, a nos lembrarmos dos mortos para melhor viver hoje. Assim, a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro. (Gagnebin, 2009, p. 47).

Considerando a colocação acima, tentamos realizar uma pesquisa que fosse capaz de realmente contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, bem como cumprir um papel social e político, comprometido com a construção de uma nova sociedade e com a luta por memória, verdade, justiça e liberdade. Por fim, nesta descomemoração de 60 anos do golpe civil-militar ainda há muitas histórias que precisam ser aprofundadas e contadas.

REFERÊNCIAS

Fontes

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. Volume 1. Brasília: CNV, 2014.

Site Memórias da Ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 16 de março de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Série Incontáveis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=euVCQwNJxIk&list=PL1MHZTBUCXSR7oy-R6SRVtzZCnJc6LFE2>. Acesso em: 16 de março de 2024.

Bibliografia

ALBERTI. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.** Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ARAÚJO, M. F. F. de; PRAXEDES, G. C. A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, p.243-250, jan./jun. 2013.

ARAÚJO, Maria Paula. Vozes de Antígona: testemunhos de mães de vítimas de violência de Estado, em contexto democrático, no Rio de Janeiro. In: Andrea Casa Nova Maia. (Org.). **Recortes do Feminino: Cristais de Memória e História de Mulheres nos Arquivos do Tempo**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020, v. 1, p. 246-264.

ARAÚJO, Maria Paula; SANTOS, Desirree dos Reis. SILVA, Izabel Pimentel da (Orgs). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ÁVILA, Vinícius. **Porões invisíveis - Lugares de memória da ditadura civil militar no Rio de Janeiro e desafios para a educação em Direitos Humanos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In:

BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (org.). **Ensino de História - Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

GÓMEZ, José Maria (org.) **Lugares de Memória: ditadura militar e resistências no Estado do Rio de Janeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

GUGLIELMUCCI, Ana. **La consagración de la memoria: una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado em la Argentina**. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Colección Memorias de la represión. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A., 2002.

JELIN, Elizabeth; LANGLAND, Victoria. Introducción: las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. IN: JELIN, Elizabeth; LANGLAND, Victoria. **Monumentos, memoriales y marcas territoriales**. Colección Memorias de la represión. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A., 2003.

JELIN, Elizabeth; LORENZ, Federico Guillermo (Orgs.). **Educación y memoria: La escuela elabora el pasado**. Argentina: Siglo Veintiuno; Espanha: Siglo Veintiuno. 182p., 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira em **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr, 2011. p. 191-211.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: **Projeto História n.10**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História. São Paulo, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

QUADRAT, Samantha Viz. A emergência do tema dos direitos humanos na América Latina. In: FICO, Carlos et al. **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.

QUADRAT, Samantha Viz. Memórias da ditadura e da resistência no centro da cidade do Rio de Janeiro. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 28, ago. 2023.

ZABALA, Miguel A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.