



AEDOS

Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

Biografia de mulheres e Ensino de História – possibilidades metodológicas para a aprendizagem da Ditadura Civil-Militar brasileira¹

Women's Biography and History Teaching – methodological possibilities to learn
Brazilian Civil-Military Dictatorship

Fernando de Lima Nunes²

Resumo: Pensar o ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira a partir de práticas pedagógicas de construção de biografias, que nos permitam perceber a empatia histórica desenvolvida por alunos e alunas é o objetivo desse artigo. A análise foi feita a partir da construção, por parte de estudantes da Educação Básica, de biografias de mulheres presas e desaparecidas políticas no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. O referencial teórico-metodológico que baseia esse artigo é o conceito de “empatia histórica”, desenvolvido por Peter Lee. A pesquisa permitiu identificar que o uso de fontes primárias, conectadas ao exercício da escrita biográfica, são fatores que potencializam a aprendizagem em história. Além disso, tornou possível perceber que a aprendizagem histórica é uma construção resultante de um processo didático-pedagógico.

Palavras-Chave: Biografia; Empatia Histórica; Ditadura Civil-Militar

Abstract: Thinking about the History teaching of the Brazilian Civil-Military Dictatorship from pedagogical practices of construction of biographies that allow us to realize the historical empathy developed by the students is the objective of this article. The analysis has been done about the construction, by students of Basic Education, of biographies of women dead and political disappeared during the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil. The concept of "historical empathy" developed by Peter Lee will be used as a theoretical-methodological reference. The research allowed to identify that the use of primary sources, connected to the exercise of biographical writing, are factors that potentiate the learning in history. In addition, it became possible to perceive that historical learning is a construction resulting from a didactic-pedagogical process.

Key-Words: Biography; Historical Empathy; Civil-Military Dictatorship

Biografias, ensino de história e pesquisa

Nestas primeiras linhas, gostaria de esboçar as motivações para a escrita desse artigo, bem como da realização da pesquisa que serviu de base para esse texto. Esse artigo é parte dos resultados obtidos a partir da pesquisa para o mestrado profissional em ensino de história, defendido em 2018. A dissertação tinha como objetivo contribuir para o entendimento da aprendizagem em história na educação básica, partindo de pressupostos teórico-

¹ Conferir Nunes (2018).

² Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFRGS e Especialista em História do Brasil Contemporâneo pela Faculdade Porto-Alegrense - FAPA (2013).

metodológicos da empatia história, desenvolvida por Peter Lee, conectando com a escrita de biografias de mulheres mortas e desaparecidas da ditadura civil-militar brasileira³.

Pensar sobre o ensino de história, no que se refere ao estudo de biografias não é, de fato, uma novidade. Livros didáticos costumam apresentar, na maioria das vezes em boxes, biografias de personagens considerados relevantes para a compreensão do capítulo que está sendo estudado. Além disso, professores e professoras de história usam biografias para pensar sobre o contexto estudado a partir da história de vida de uma determinada pessoa, seja encarando-a como um personagem exemplar, seja como um personagem diferente dos outros. A biografia em sala de aula também é trabalhada para apresentar os “excluídos da história”, isto é, aqueles e aquelas que não estão presentes nas narrativas mais tradicionais.

Para refletir sobre isso, realizei um levantamento no banco de teses da CAPES, com a busca filtrada por “Ensino de história e Biografia”, onde foram encontradas três dissertações de mestrado, todas elas em mestrados profissionais em Ensino de História, sendo duas da primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Rede – ProfHistória – e a outra no curso ofertado pela Universidade Federal de Goiás. Além dessas, foi encontrada a dissertação defendida por mim, que será melhor explicitada posteriormente no artigo.

Das três dissertações, uma tinha como objetivo refletir sobre a escrita de si pelos alunos, contendo suas trajetórias de vida, além de desenvolver noções do trabalho do historiador, em especial o uso de fontes históricas (MEDEIROS, 2016). A pesquisa buscou pensar sobre a escrita de autobiografias pelos alunos e alunas, partindo de fontes históricas por eles e elas produzidas. O pesquisador apresentou trechos de escritas de si (autobiografias e diários) como os de Carolina de Jesus, Anne Frank e Solomon Northup, para atingir seus objetivos, bem como para a escrita autobiográfica pelos estudantes. Ele também apresentou referências para os estudantes do que são fontes históricas e do uso da fotografia como recurso para pensar historicamente.

Segundo ele, houve uma distância entre o que foi executado pelos alunos e o que ele projetou. Ele buscou “O uso da memória, de fotografias e de relatos orais na confecção de seus textos e a posterior crítica dos documentos para que se transformassem em fontes históricas” (MEDEIROS, 2016, p.64), mas os trabalhos que os alunos entregaram “continham os documentos solicitados, mas a dificuldade encontrada foi a realização da crítica dos mesmos para que se tornassem fontes históricas” (MEDEIROS, 2016, p.65).

³ Para a atividade proposta em sala de aula, foram usadas, de forma intencional, biografias de homens e mulheres. Para esse artigo, criei esse recorte, tendo em vista que as biografias das mulheres tiveram resultados interessantes, pela sensibilidade que trouxeram, pela riqueza de detalhes da vida cotidiana e pelas discussões levantadas pelos e pelas estudantes.

Outra dissertação levantada tinha como área de interesse um estudo biográfico do Barão de Nova Friburgo, a partir de objetos que tinham pertencido a ele, isto é, uma pesquisa bastante ligada a área do patrimônio (DILE ROBALINHO, 2016).

Ainda que o tema central fosse o patrimônio, a prática educativa desenvolvida pela pesquisadora tangenciou a possibilidade de realizar um estudo de uma biografia com preceitos historiográficos, pois buscou compreender a sociedade imperial brasileira do século XIX a partir de um personagem – O Barão de Nova Friburgo.

A terceira pesquisa analisada buscou refletir sobre como os professores e professoras podem ensinar a história da Revolução Cubana a partir de filmes, imagens e biografias sobre Che Guevara (SANTOS DE CASTRO, 2016). Para a autora, “é importante apresentar uma pesquisa que traga informações sobre essas diferentes visões e deparando-se com essa diversidade de sentidos em relação a um mesmo sujeito histórico, o aluno possa construir sua própria interpretação” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p. 14).

Um dos pontos norteadores da pesquisa, além da análise de imagens pelos estudantes, é o uso de filmes em sala de aula como um recurso para “proporcionar uma consciência histórica mais consistente, dando suporte ao ensino de história, com intuito de chamar a atenção dos alunos e lhes despertar maior interesse pela disciplina de História” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p. 15). Apesar de parecer em um primeiro momento que a autora preocupasse com “chamar a atenção” dos alunos, tornando a aula mais divertida, na sequência de sua dissertação ela afirma que além do caráter lúdico do filme, ele também deve “[...] proporcionar a eles [os estudantes] a constituição de um posicionamento crítico diante de determinados sujeitos e experiências históricas” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p. 16).

Tanto na pesquisa de Nathália Santos de Castro como na dissertação de Marta Cristina Soares Dile Robalinho, pensadas sob o viés da biografia, percebe-se que a ideia é partir de biografias prontas, seja ela de Che Guevara ou do Barão de Nova Friburgo e pensar a sociedade na qual eles estavam inseridos a partir de suas vidas, mesmo que a análise dos estudantes seja de fontes variadas (objetos, imagens, filmes, biografias). Por sua vez, na pesquisa de Gerson Ronaldo Medeiros, quando os alunos, a partir de fontes históricas, escrevem uma narrativa, eles estão escrevendo sobre eles mesmos, realizando uma escrita de si ou autobiografia.

Assim, as três pesquisas analisadas, encontradas no Banco de Teses da Capes com o filtro “Biografia” e “Ensino de História”, diferenciam-se da atividade proposta pela minha pesquisa e que será apresentada nesse artigo, que é a de que os alunos escrevam fragmentos biográficos de mortas e desaparecidas a partir de fontes primárias.

Além disso, não foi possível localizar nenhuma dissertação ou tese que usasse biografias e empatia histórica, apesar do evidente potencial de conexão entre ambas, uma vez que o estudo biográfico, partindo dos pressupostos historiográficos, está ligado aos objetivos da empatia histórica de entender o outro partindo da realidade histórica desse outro, sem julgá-lo a partir de nossos valores e sentimentos da contemporaneidade.

Outro ponto importante para evidenciar nesse primeiro momento do artigo diz respeito à questão da mulher ou das mulheres. Nesse caso, podemos refletir sobre duas dimensões: a primeira foi trazer biografias de mulheres do passado para ampliar a concepção de sujeito histórico. A segunda, diz respeito à formação dos alunos, meninos e meninas. Minha metodologia de ensino permitiu que eles e elas se colocassem como construtores da história, ao mesmo tempo que puderam operar com conceitos muito importantes a partir da história de vida de algumas mulheres.

Subvertendo o anacronismo: ensino de história, empatia histórica e biografia

Professores e professoras de história da educação básica são subversivos ao que aprenderam na graduação, já que é dito e repetido que um dos maiores pecados do historiador era o anacronismo e que era impossível nos colocar no lugar do outro, sobretudo do passado. Porém, ao chegarmos em sala de aula, mantemos essas práticas de forma controlada. Isso se torna válido para a compreensão de estudantes sobre o conceito, período ou tema estudado. Partindo disso, a seguir, será discutido aspectos ligados à empatia histórica e ao ensino de história da Ditadura Civil-Militar, na tentativa de construir o panorama teórico-metodológico que amparou essa investigação.

Empatia Histórica

A tensão entre anacronismo e empatia foi o motor dessa investigação. Anacronismo aqui entendido da forma que Nicole Loraux defende, ao dar continuidade à reflexão de Marc Bloch de que é necessário compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia a nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: falo dos momentos em que se tenta suspender as suas próprias categorias para delimitar as dos “outros” que, por hipótese, foram os antigos Gregos. Momento insubstituível e que contribui infalivelmente para desfazer a ilusão meramente cultural de uma familiaridade; mas, por ser necessária, a condição não é suficiente e o trabalho não

termina o distanciamento. É portanto uma prática controlada do anacronismo que defenderei (LORAUX, 1992, p. 61).

Assim como o anacronismo é problematizado, tornando-o possível de ser utilizado no processo de ensino aprendizagem, a noção de empatia precisa ser contextualizada, pois, no ensino de história, ganha outro significado.

Peter Lee entende que é impossível voltar ao passado e sentir o que os outros sentiram. Porém, afirma que a empatia histórica está ligada ao processo de entender como foi possível que o agente histórico pensasse e sentisse daquela forma e não ter o mesmo sentimento que ele. Para Lee, empatia histórica pode ser entendida como “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2002, p. 20). Assim, a empatia se dá pela compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal.

Isto significa que a empatia histórica pode ser pensada como um empreendimento, onde os estudantes mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos e os valores dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus.

Segundo Ashby e Lee (apud YILMAZ, 2007, p. 332), a empatia histórica pode ser definida como “[...] *the ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how any particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances*”.

Dessa forma, essas definições demonstram que a aprendizagem histórica deve ser pensada enquanto um processo no qual os estudantes são protagonistas. Enquanto professor de história, acredito que devem ser os alunos e alunas quem construa seu entendimento do passado, a partir de práticas e referencial adequado, que permitam o desenvolvimento da empatia histórica, favorecendo a compreensão da história e a mobilização de conceitos historiográficos.

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

Pensar sobre a prática docente e a aprendizagem sempre é fundamental para a qualificação dos processos educacionais. Refletir sobre a aprendizagem dos estudantes sobre um período histórico autoritário no Brasil, como foram os 21 anos da Ditadura Civil-Militar brasileira, é mais do que necessário. Principalmente se levarmos em conta o contexto de ataques que a educação, a ciência e o conhecimento, sobretudo nas ciências humanas, vem sofrendo nos últimos anos.

Nesse sentido, a filósofa Martha Nussbaum (2015) questiona se devemos ensinar a ser “homens” de negócios ou cidadãos responsáveis? É preciso saber interpretar o mundo ou bastam técnicos e cientistas capazes de fazê-lo funcionar? Treinar para obter lucros ou educar à cultura do respeito e da igualdade? Nussbaum ainda analisa a crise da educação humanista que, em uma escala mundial, parece prejudicar o futuro da democracia e das novas gerações, uma vez que a capacidade de pensar criticamente está se dissolvendo frente à corrida pelo lucro no mercado mundial.

Os resultados dessa mentalidade tecnicista da educação trazem alguns resultados. Em 2010, Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós afirmavam que a temática da Ditadura Civil-Militar no Brasil vem ganhando espaço e volume nas pesquisas acadêmicas, porém, ao mesmo tempo, denunciam o fato de que gerações mais jovens desconheçam esse período⁴.

A necessidade de conhecer esse período reside em que

por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas. (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 184)

Por causa disso, salientam que a escola ganha importância estratégica para reverter esse desconhecimento. Ainda que a escola não seja a única fonte de conhecimento sobre o passado, cabe a ela o papel de refletir sobre o passado de forma sistemática, planejada e com metodologia e objetivos definidos.

Assim, trabalhar com o período da Ditadura Civil-Militar em sala de aula torna-se um desafio, como nas palavras de Marco Silva:

[...] se o campo geral da pesquisa histórica enfrenta barreiras para o debate sobre o passado recente (ditadura de 1964/1985, lutas pela democracia) e presente (democracia realmente existente⁵ e seus escandalosos limites) em nosso país, o quadro se torna ainda mais difícil no universo do ensino, malgrado sua primordial

⁴ Em 2008, por exemplo, uma pesquisa do Datafolha mostrou que 82% dos brasileiros nunca haviam ouvido falar do Ato Institucional Número 5, o AI-5, que endureceu de vez o regime em 1968. Disponível em <shorturl.at/jADM1>. Acesso em 16/10/2017.

⁵ Texto publicado em 2010, 6 anos antes do rompimento democrático pelo qual passou o Brasil no Golpe Jurídico-Parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016.

importância para o conjunto da população: é a única oportunidade de contato sistemático com esse mundo de saberes para a maioria das pessoas (SILVA, 2009, p.33-34).

Outro aspecto importante diz respeito à memória e como mobilizá-la em sala de aula, num limite entre a memória e o esquecimento (organizado e induzido). Por exemplo, Gasparotto e Padrós afirmam que “[...] simultaneamente à operação de dar inteligibilidade a um passado pouco conhecido (a história recente da Ditadura Civil-Militar), é possível ao docente [...] ampliar o compromisso social com a memória coletiva” (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 194).

Dessa forma, o professor seria capaz de oferecer espaço a vozes silenciadas pela narrativa oficial do período ditatorial, contribuindo, assim, para a incorporação de novos atores sociais com suas experiências de vida.

Para esses autores:

[...] a grande contribuição que o docente escolar pode realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém é 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, estimulando uma produção textual autônoma e própria dos discentes (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 196).

Assim, a escrita biográfica de mortas e desaparecidas feita pelos alunos, partindo dos pressupostos metodológicos da empatia histórica, a partir de fontes históricas, pode se configurar numa contribuição para o Ensino da História e na compreensão da aprendizagem histórica dos jovens.

Biografia

A atividade didática realizada com estudantes da educação básica buscou conectar empatia histórica e biografia. Essa conexão torna-se possível se pensarmos conforme Rojas (2000), que, ao falar sobre a tarefa de escrever uma biografia, afirma que por ter um caráter descritivo, explicativo do personagem, os biógrafos devem pensa-lo a partir do contexto em que ele viveu, já que esse personagem não é uma marionete do contexto, pois há, ao mesmo tempo, diferentes personalidades. Mas sempre deixando claro que o contexto é sim determinante para a compreensão do indivíduo e de suas escolhas, pois elas são limitadas às disponíveis na época em que viveu.

Sobre isso, Schmidt (2000, 2012) argumenta que a biografia atual, diferente da tradicional, não busca apresentar modelos a serem seguidos ou não, mas sim problematizar o passado, compreender os personagens e o contexto em que viveram, bem como dar voz a personagens subalternos da história.

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

Entendendo a biografia como um campo da história, “redescoberto” nas décadas de 1980 e 1990 pelos historiadores, a proposta didática realizada com os estudantes preocupou-se com procedimentos de pesquisa e narrativas do fazer historiográfico, bem como o objetivo de explicar ou compreender o passado. Segundo Benito Bisso Schmidt (2012, p. 195) “uma biografia não se justifica por si só, mas pelo que ela pode contribuir para o avanço das discussões próprias ao conhecimento histórico”.

Mulheres

Segundo as autoras Rachel Soihet e Joana Pedro (2007) o estudo sobre a história das mulheres tem sido um campo fértil para a pesquisa, contudo teve uma trajetória muito difícil na área de história:

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Assim, a demora para a historiografia tratar de uma história das mulheres ocorre porque se trata o homem como um ser universal, como já mencionado anteriormente. Pesquisas realizadas por feministas, na década de 1970, passaram a incluir a categoria mulher ou mulheres, para tensionar o fato do homem ainda ser pensado como um ser universal.

Pensando sobre o saber histórico escolar, no que se refere às mulheres nos livros didáticos, Cristiani Bereta da Silva afirma que, apesar de os livros apresentarem variados

boxes e textos sobre a história das mulheres, esse material ainda aparece como um apêndice ao texto universalizante masculino. Segundo a autora, esse fato demonstra mais as permanências do que mudanças sobre a história das mulheres nos livros didáticos.

As mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (SILVA, 2007, p. 229).

Sendo assim, nesse artigo, as mulheres biografadas pelas alunas e pelos alunos serão pensadas como agentes históricos que enfrentaram a ditadura civil-militar que dominou o Brasil por mais de 20 anos. Mobilizar a história de mulheres enquanto saber histórico escolar deve fazer parte de uma pedagogia radical que, segundo bell hooks (2013), precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida, sendo necessário demonstrá-los por meio de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes o acesso a personagens diferentes daquelas dos livros didáticos.

Quando jovens escrevem biografias de outros jovens

A sequência didática promovida foi realizada em escolas públicas, por estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, durante o andamento regular das aulas. O objetivo geral da sequência didática é desenvolver compreensão de processo histórico e da escrita historiográfica, reconhecendo o passado a partir de leituras das representações produzidas pelas gerações passadas, as circunstâncias do presente e projetos de futuro.

Apesar de usar, na maioria das vezes fontes documentais oficiais, a atividade não se aproxima de uma historiografia tradicional, uma vez que se esperava que os estudantes fizessem uma crítica documental, com auxílio do professor e das estratégias didáticas. Outro ponto que nos distancia daquela história tradicional é o fato das personagens retratadas não serem os “grandes nomes” da história, pelo contrário, são mulheres que sofreram nas mãos desses “grandes nomes” que tomaram o Estado brasileiro a partir de um Golpe e instituíram uma Ditadura.

Nesse sentido, Araújo e Pereira (2016), ao questionar se a História como testemunha, como juíza ou como ameaça ainda existe, usando Hayden White, afirmam que:

é claro que um conjunto de profissionais – os historiadores – cria e escreve sobre um “passado histórico”. Mas, talvez, “o passado histórico existe somente nos livros e artigos escritos por investigadores profissionais do passado e dirigidos em grande

medida para eles mesmos – mais do que para o público em geral” (ARAÚJO; PEREIRA, 2016, p. 273).

Ainda usando White, os autores dizem que “à medida que os estudos históricos se tornam mais científicos, menos úteis se revelam para qualquer finalidade prática como a educação dos cidadãos para a vida política” (ARAÚJO; PEREIRA, 2016, p. 273). Porém, importante tensionamento deve ser feito a esse argumento, mesmo entendendo a História como não sendo mais a mestra da vida e nem como aquela que aponta/projeta o caminho a seguir. O conhecimento histórico escolar, construído na relação dialógica entre professores e estudantes ainda existe e tem uma responsabilidade a cumprir na formação da cidadania. E talvez seja justamente esse processo dialógico que ajude a tensionar a crítica feita por White e endossada por Araújo e Pereira, pois a história ensinada na escola rompe, pela sua própria natureza, com a separação entre “historiadores” e “sociedade” e cria novas formas de produzir conhecimento histórico, sem abrir mão de preceitos valiosos advindos do método e do referencial teórico (hoje em dia tão ameaçados).

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

Ao refletir sobre os desafios teórico-metodológicos, criei uma atividade que consistiu em, a partir de fontes primárias, textos historiográficos e conceitos, os estudantes escreverem um trecho biográfico das mortas e desaparecidas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. As personagens escolhidas foram Alceri Maria Gomes da Silva⁶, Ísis Dias de Oliveira⁷ e Luiza Augusta Garlippe⁸.

No início da sequência didática, os alunos e as alunas responderam um questionário sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, conceitos e biografias. A sequência foi se

⁶ Alceri Maria Gomes da Silva (1943 – 1970), gaúcha de Porto Alegre, negra, iniciou a participação política no movimento sindical. Atuou na Vanguarda Popular Revolucionária. Em 1969, mudou-se para São Paulo, para engajar-se na luta armada contra a Ditadura. Após sua morte, seu pai morreu em menos de um ano e sua irmã se suicida. O corpo de Alceri nunca foi encontrado, tendo sido enterrada na Vala de Perus.

⁷ Ísis Dias de Oliveira (1941 -1972), paulistana, militou na Ação Libertadora Nacional. Fez treinamento de guerrilha em Cuba em 1969, voltando ao Brasil no ano seguinte. Presa em 1972, teve cinco pedidos de *habeas corpus* negado. Morta, seu corpo nunca foi entregue a família

⁸ Luiza Augusta Garlippe (1941 – 1974), paulista de Araraquara, integrante do PCdoB, fez parte da Guerrilha do Araguaia, tendo liderado o setor de saúde da guerrilha. Sobrevivente do ateu do natal de 1973, tudo indica que sua morte ocorreu em julho de 1974. Seu corpo também não foi entregue aos familiares.

adaptando ao resultado desses questionários. Além disso, também foi trabalhado junto aos estudantes o conceito de Terrorismo de Estado⁹.

Na primeira aula, foi apresentado um conjunto de documentos históricos¹⁰ impressos de cada personagem para os alunos, organizados em grupos. Esses documentos foram lidos e analisados pelos estudantes, que preencheram uma ficha disponibilizada pelo professor onde realizaram a análise interna dos documentos¹¹.

Na aula seguinte, com as fichas de análise documentais preenchidas, e com as fontes em mãos, os estudantes iniciaram uma leitura crítica dos documentos, comparando-os com registros historiográficos levados pelo professor. Os alunos também leram textos conceituais e teóricos acerca do período estudado. Foi entregue um resumo-temático acerca da Ditadura Civil-Militar aos alunos. Os estudantes deveriam fazer anotações e apontamentos sobre os conceitos estudados e sobre as leituras que estavam realizando, que serviu de base para a escrita da biografia.

No terceiro momento, os estudantes em grupos realizaram a escrita de uma narrativa biográfica a partir das leituras e análises feitas nas aulas anteriores. Intencionalmente, apresentaram-se modelos de biografias aos estudantes antes dessas etapas, para que eles conhecessem esse gênero. Essa escrita foi orientada pelo professor. No quarto momento, após a entrega dessa escrita e sua leitura pelo professor, as narrativas escritas pelos estudantes foram devolvidas para eles, para que eles pudessem fazer possíveis correções e alterações.

Processo de escrita das biografias

Essa parte do artigo abordará questões de como, no desenvolvimento da sequência didática, os estudantes se relacionaram com o tema, com os documentos, com os conceitos,

⁹ Terrorismo de Estado consiste num regime de violência instaurado por um governo, em que o grupo político que detém o poder se utiliza do terror como instrumento de governabilidade. Caracteriza-se pelo uso dos instrumentos de repressão do Estado como organização criminosa, restringindo os direitos humanos e as liberdades virtuais, podendo chegar ao extermínio de setores da população. Um estado terrorista é entidade política territorialmente separado que usa a força e violência contra outros Estados ou seus cidadãos com a intenção de intimidar ou coagir sem reservas aceitar sua ideologia, e, assim, alcançar uma posição dominante no mundo ou estadia permanente no poder em seu próprio país.

"A aplicação dos instrumentos da 'pedagogia do medo' consolidou a 'cultura do medo' e produziu e acentuou o silenciamento e o isolamento dos indivíduos. Nas experiências de TDE, a combinação de violência direta com violência irradiada produziu medo, temor, apatia e anestesiamento" (PADRÓS, 2014).

¹⁰ A documentação para compor as biografias das mortas e desaparecidas da Ditadura civil-militar foi encontrada no site da Comissão da Verdade do estado de São Paulo, disponível em <<https://bit.ly/2RSjvNE>>.

¹¹ Os tópicos presentes na ficha foram os seguintes: O que é o documento?; Quem é o autor?; Quando produziu a fonte? Por quê?; O que a fonte me diz sobre o personagem?; O que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?; O que mais a fonte me diz que ajude a escrever a biografia?; O que a fonte não me diz e como posso saber mais sobre isso?

com os colegas e com o professor. Também fará uma análise sobre as narrativas biográficas produzidas pelos estudantes.

A análise também será feita em relação à empatia histórica, ou seja, como os alunos usam as fontes, como eles compreenderam o lugar do outro em outro tempo que não o dele. Lee e Ashby (2001) definem alguns níveis das ideias de adolescentes sobre empatia histórica. Porém, essas categorias não serão levadas em conta, pois não se pretende encaixar os alunos em níveis. O que nos importa aqui é perceber a compreensão do passado pelos estudantes, o que pode ser favorecida pela empatia histórica desenvolvida.

Assim, as análises de todos os materiais combinam, sem hierarquização, o questionário, as observações de diário de campo e as produções dos estudantes. Isso tudo nos permite ter um olhar bastante amplo sobre todo o desenvolvimento do conhecimento histórico produzido e a mobilização de conceitos realizada pelos estudantes.

Ensino Fundamental

Nas duas primeiras aulas, os alunos e as alunas realizaram a análise interna dos documentos disponibilizados pelo professor. Para tal, deveriam responder as seguintes questões: O que é o documento?; Quem é o autor?; Quando produziu a fonte? Por quê?; O que a fonte me diz sobre o personagem?; O que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?; O que mais a fonte me diz que ajude a escrever a biografia?; O que a fonte não me diz e como posso saber mais sobre isso?

Os grupos, como era esperado, levaram tempos distintos para a realização dessa tarefa. Além do tempo, os grupos tiveram desempenho e compromisso com a tarefa diferentes também. O que é compreensível, visto que a tarefa foi realizada dentro do andamento regular das aulas, isto é, não foi feito no turno inverso, apenas com alunos interessados em história.

O momento de escrita das biografias, analisando os documentos e as fichas de análise interna foi riquíssimo para a compreensão da aprendizagem em história e como os estudantes são capazes de produzir conhecimento histórico.

Uma problemática muito interessante que apareceu no primeiro momento de escrita das biografias foi levantada pelo grupo responsável por Isis Dias de Oliveira. Analisando os documentos e a biografia dessa personagem, os estudantes ficaram em dúvida se ela seria uma foragida ou uma desaparecida, pois a denominavam das duas formas nos diferentes textos. Conversando com o grupo, questionei-os sobre o significado de cada expressão. Um aluno do grupo falou que “foragida” coloca a personagem como culpada, pois estaria fugindo da justiça, enquanto que a expressão “desaparecida” a coloca como uma vítima do governo, que

teria sumido com ela. Concordando com a conclusão e definição do aluno, perguntei ao grupo sobre quem estava usando aquelas expressões, pois isso ajudaria a entender a escolha das palavras. Os alunos disseram-me que quem usava “foragida” eram os militares, para não se comprometerem com o corpo dela, e que quem usava “desaparecida” era sua mãe, numa carta, pois via sua filha como vítima. Assim, concluíram que ela poderia estar foragida, mas quando foi presa, passou a ser desaparecida, pois nunca encontraram o seu corpo.

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

A biografia de Luiza Augusta Garlippe - produzida por um grupo de cinco estudantes, todas meninas, e que tiveram problemas quanto à realização das atividades pela descontinuidade das presenças em aula, ou seja, o grupo nunca esteve completo e as presentes alternavam-se - foi entregue apenas com os dados de identificação. Todas as informações foram retiradas da Certidão de Nascimento. Dessa forma, não é possível verificar a construção de conhecimento histórico produzido pelos estudantes, tampouco a realização de uma crítica documental ou o grau de empatia histórica desenvolvida.

No entanto, tão ou mais importante do que a entrega do texto final é o processo de desenvolvimento da sequência didática. Assim, lendo as fichas de análise interna dos documentos referentes à personagem, bem como as anotações do diário de campo, podemos perceber outras questões levantadas pelas alunas desse grupo.

Ao analisarem uma ficha do Centro de Inteligência do Exército sobre os desaparecidos, as alunas responderam a questão “o que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?” da seguinte forma: “que os militares controlavam a vida de quem era contra a ditadura, que ela foi morta e está desaparecida, mas não diz o motivo dela ter sido morta”. Ou seja, partindo de outros materiais produzidos pelas estudantes que não só o texto final pedido na atividade, podemos perceber que houve, sim, uma construção de conhecimento histórico. Isto não significa que a aprendizagem histórica só pode ser aferida a partir do que os estudantes escrevem, mas que as alunas, a partir de fontes documentais, conseguiram inferir, acertadamente, que havia toda uma rede controle e de informações sobre os opositores à Ditadura Civil-Militar no Brasil, o que só se pode verificar fazendo o acompanhamento da realização da atividade, e não apenas observando as fichas de análise interna.

Por sua vez, a biografia escrita sobre Ísis Dias de Oliveira traz elementos bastante ricos no que se refere à aprendizagem em história. O texto inicia com os dados de identificação da personagem, sua ocupação e o grupo político ao qual pertencia. Na sequência, os estudantes colocaram em seu texto uma discussão a respeito da forma como se referem à Ísis.

Eles afirmaram que o Exército declarava que ela era foragida, enquanto sua mãe defendia que ela era uma desaparecida. Essa discussão teve o objetivo de refletir como a escolha das palavras afeta as memórias construídas sobre a personagem. Essa discussão apresenta uma forma de empatia histórica contextualizada, segundo Lee e Ashby (2001). Segundo os autores, os estudantes serão capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado. Os estudantes ainda diferenciaram pontos de vista contraditórios do passado, interpretando e criando um ponto de vista do presente sobre esse fato do passado.

Além dessa discussão, os estudantes trouxeram informações de que o Exército já havia reconhecido o corpo de Ísis, além de terem encontrado sua ficha numa pasta de “falecidos”.

Dessa forma, os estudantes escreveram suas “opiniões” sobre o que teria acontecido com Ísis. Na realidade, conforme explicado para os estudantes, não se trata de opinião, mas de conhecimento histórico produzido por eles, já que analisaram fontes primárias, cruzaram com outros registros historiográficos, pensaram em conceitos a serem usados de acordo com o período e escreveram suas conclusões.

Schmidt (2000) afirma que, mesmo em biografias historiográficas, existe espaço para a ficção nas narrativas. Diferentemente do cineasta ou jornalista, que usam a ficção sem distingui-la da realidade, o historiador/biógrafo deve anunciar ao leitor que está escrevendo uma possibilidade. Assim, momentos de invenção devem estar sinalizados ao leitor com expressões como “talvez”, “pode-se presumir”, “provavelmente”.

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

Achamos também que o assassinato de Ísis pode ter ligação com a morte de mais 11 presos políticos que tinham sido dados como desaparecidos. A razão para acharmos isso é que o marido dela têm ligação com a política, trabalhando como secretário político. Essas mortes podem ter sido um caso de terrorismo de Estado, porque o governo usava a violência contra quem se opunha a ele (ALUNOS, 2017).

Esse parágrafo apresenta um nível de complexidade bastante alto em relação aos demais, uma vez que cruza informações de fontes primárias com registros historiográficos,

além de interpretar tudo isso, fazendo relações com um conceito. O uso do conceito não foi feito de forma solta, como em outras biografias produzidas pela turma, foi utilizado de forma contextualizada e coerente ao assunto abordado no texto.

Já na biografia de Alceri Maria Gomes da Silva - feita por apenas duas meninas, que se envolveram com a atividade, apesar de não comentar com o professor durante o processo de realização das tarefas - as estudantes iniciam, além dos dados de identificação, com uma descrição pessoal: “uma moça baixinha, magra, muito alegre”. Schmidt, sobre esse assunto, afirma que:

Também por parte dos historiadores, percebe-se, em alguns estudos recentes, a tentativa de resgatar facetas diferenciadas dos personagens e não apenas, como nos trabalhos tradicionais, sua vida pública e seus feitos notáveis. Assim, emergem nestes textos, entre outros aspectos, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano (SCHMIDT, 2001, p. 62).

Isto significa que, por mais que sentimentos não possam ser documentados, mesmo que estejam descritos em diários ou autobiografias, eles aparecem e compõem as narrativas das biografias. Essa informação de Alceri foi retirada de uma carta escrita por sua mãe, ou seja, alguém que possivelmente tem um laço afetivo bastante forte com a personagem e que, portanto, busca, a partir da escrita, colocar ordem ao vivido, fixando os sentimentos. Tudo isso se conecta à sensibilidade, presente no problema desta pesquisa e nos objetivos da sequência didática.

As estudantes desse grupo levantaram um ponto interessante ao evidenciar a inconsistência dos documentos, que não trazem a verdade absoluta, como por exemplo, ao escreverem que “na certidão de nascimento ela é branca, mas na verdade [a partir de fotografias] ela é negra”. Não houve uma explicação ou análise ao escreverem sobre esse aspecto. Entretanto, durante a realização da atividade, foi questionado às estudantes se essa informação no documento não poderia ser uma resposta padrão ao documento, ou seja, a cor branca tratada como a resposta pronta em um formulário. Por mais que as estudantes não evidenciassem essa discussão em seu texto, e nem nas fichas de análise, a construção do texto final nos indica que houve esse entendimento. A informação de que ela era negra e não branca como diz o documento está no mesmo parágrafo em que elas conceituam terrorismo de Estado, ou seja, pode ser um indício de que elas pensem no não reconhecimento da negritude da personagem como também um ato de violência do Estado.

A sequência didática realizada com a turma de 3º ano do Ensino Médio foi trabalhada em janeiro de 2018, no período de recuperação de aulas em decorrência da greve que o magistério público estadual promoveu em 2017.

Assim como no grupo do Ensino Fundamental, o grupo do Ensino Médio responsável por biografar Isis Dias de Oliveira também fez um debate acerca do uso de diferentes expressões para designar a sua situação, se usavam e pensavam em termos de uma foragida ou de uma desaparecida. Quando cheguei ao grupo para ver como estava o andamento da tarefa, os estudantes já estavam debatendo esse caso e tentando achar soluções para o uso das diferentes expressões. Uma aluna foi enfática ao dizer que os militares, em seus documentos oficiais, nunca usariam a palavra “desaparecida”, pois seria uma confissão de sua responsabilidade no caso. Ainda nesse sentido, outra aluna disse que o mesmo poderia valer para a mãe, que jamaisalaria de sua filha como uma “foragida”. O grupo, naquele momento, chegou à conclusão de que os militares teriam muito mais a perder do que a mãe de Isis, ainda mais que o documento dela era uma carta, nada tão “oficial e sério” como no caso dos militares. Nesse momento, eu, que até então estava só ouvindo, solicito que esse debate apareça de alguma forma quando forem escrever a biografia de sua personagem, pois foi bem elaborado.

A biografia de Ísis Dias de Oliveira – escrita por um grupo de quatro meninas, que se interessam desde o início da sequência didática, fazendo perguntas e debatendo sobre os documentos – tem início com os dados de identificação e também com características pessoais: “foi uma menina simples, talvez tímida”, “tinha interesse em conhecer melhor as relações do homem na sociedade”, “determinada sobre o que queria da vida”. Essas informações, apesar de não poderem ser documentadas, estão presentes e fazem parte das escritas biográficas contemporâneas, conforme discutido anteriormente ao analisar a biografia de Alceri Maria Gomes da Silva, escrita pelas alunas de ensino fundamental.

Ao longo do texto, as estudantes foram escrevendo informações de forma a tornar a vida de Ísis linear e cronológica. Apesar de não fazer o debate durante o texto, anunciam que no terceiro (de um total de cinco) pedido de *habeas corpus* para Ísis, ela foi considerada foragida pelos militares, que não reconheceram sua prisão. Entretanto, várias outras fontes indicam o contrário, e as alunas escreveram e citaram essas fontes.

Depois da biografia, em forma de tópicos, as estudantes escreveram suas interpretações e “teorias” (termo usado pelas estudantes) sobre o caso. No que se refere à discussão acerca da nomenclatura ao se denominarem a Isis, se foragida ou desaparecida, as alunas escreveram: “Os relatórios do Ministério da Marinha e do Exército insistem em

afirmar que Ísis está foragida. Desaparecida: vítima de algum crime. Foragida: fugindo de algum crime que cometeu”.

O debate que travaram sobre esse assunto enquanto analisavam os documentos, conforme descrito anteriormente, foi riquíssimo, mas, embora tivesse sido solicitado que aparecesse no texto final, não foram registrados os diferentes aspectos levantados sobre esse assunto pelas alunas e nem apareceram na narrativa final entregue ao término da sequência didática. Apesar disso, graças ao acompanhamento do debate por parte do professor, pode-se perceber que os estudantes mobilizaram e operaram com os conceitos e tentaram entender como foi possível que os militares escrevessem de um jeito e não de outro, o que é um indício de empatia histórica.

Outro aspecto interessante que o grupo dessas alunas levantou foi a rede de desinformação montada pelo aparato militar durante a Ditadura Civil-Militar. Primeiro, as alunas relatam que algumas informações sobre a prisão de Ísis, segundo os militares, não passou de um engano, e que ela não estava sob a custódia do Estado brasileiro. Segundo, elas narram um momento em que se confundiu Ísis com uma moça que trabalhava em uma agência de turismo, em Londres. Elas escreveram que “tudo foi uma grande série de desinformações e que serviam apenas para confundir e repensar a cada sinal de uma esperança”.

Além disso, as estudantes escreveram que “o ‘amigo’ da família, que prometeu trazer informações, atuava no DOPS, logo, sabia do seu paradeiro, que nos arquivos do DOPS ela se encontra falecida, e isso foi tudo armação para criar confusão e esperança na família”. Isto é, as alunas, mesmo sem citar o conceito, colocaram Ísis e sua família como vítimas de Terrorismo de Estado. Outra vez que citam esse conceito é quando afirmam que é que “Ísis sofreu terrorismo de Estado, logo, acabou sendo morta pelo governo e deram um jeito de sumir com seu corpo”.

Para essa afirmação, percebe-se que as estudantes fizeram questão de deixar claro de onde tiraram essas informações, explicitando as fontes: matéria da Folha de São Paulo, matéria da revista IstoÉ, arquivo do DOPS/PR. Essa preocupação revela que estão de acordo com a prática historiográfica de apresentar as fontes, dando embasamento para suas conclusões.

Em uma das fichas de análise interna dos documentos, o grupo escreveu que era possível inferir que “eles [os militares] desapareciam com as pessoas que se voltavam contra o governo e não explicavam aos familiares o que acontecia com os mesmos”. Percebe-se, assim, que desde o início da sequência didática, as alunas tiveram um olhar para a questão do

desaparecimento como algo realizado por agentes militares e para a desinformação aos familiares.

Por sua vez, a biografia de Alceri Maria Gomes da Silva – feita por um grupo de cinco pessoas, quatro meninos e uma menina, que tiveram uma participação descontinuada no andamento da sequência didática, devido às faltas e ao rodízio de presenças – é baseada na biografia historiográfica, sendo, praticamente, uma reescrita do texto já pronto, suprimindo algumas partes e alterando a ordem das palavras de outras.

Entretanto, analisando as fichas de análise interna dos documentos, pode-se perceber vários apontamentos e reflexões importantes, o que indica que, devido à descontinuidade durante a realização da sequência didática, os estudantes provavelmente optaram por fazerem o texto da maneira que fizeram para que pudessem entregá-lo dentro do prazo estabelecido.

Um exemplo disso é quando os alunos afirmam que durante a Ditadura, “eram eliminados e oprimidos quem não era a seu favor”. No texto final, sobre isso, foi escrito que “Alceri foi vítima de terrorismo de Estado, foi morta por agentes de órgão de segurança porque lutava contra a ditadura”.

Porém, outras informações que constam nas fichas não foram comentadas ou citadas, ainda que de forma indireta, na narrativa final. O fato de Alceri ser negra e em sua Certidão de Óbito ela é apresentada como branca foi relatado nas fichas e não apareceu no texto final. Também o fato da irmã de Alceri, Valmira, ter se suicidado “pois estava sentindo-se culpada por ter deixado a irmã ter se mudado do apartamento em que viviam e ir para São Paulo” não está presente no texto final, o que é um indício de que os estudantes parecem não reconhecer que as sensibilidades tem lugar na narrativa histórica e/ou na tarefa escolar, embora tenham reconhecido isso no processo.

Essa biografia é mais uma demonstração da importância de refletir e avaliar todo o processo de produção dos estudantes, e não apenas uma avaliação final, mesmo que ela não seja uma prova tradicional, pois os motivos para fazer ou não, ir bem ou não em uma avaliação é muito subjetivo. Acompanhar o desenvolvimento da construção do conhecimento dos alunos, suas descobertas, inquietações e lacunas deixadas é fundamental para que possamos perceber a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a biografia de Luiza Augusta Garlippe – produzida por um grupo de três alunos, sendo dois meninos e uma menina, que realizou a tarefa, sobretudo a escrita final, de forma a apenas cumprir o que foi pedido, sem se interessar muito pela proposta – começa com seu desaparecimento e grupo político ao qual participava. Diferente das demais, que iniciam com os dados básicos de identificação.

A narrativa construída pelos estudantes está dividida em dados de identificação, vida profissional, vida política e desaparecimento, que aparece tanto no início quanto no final do texto.

A princípio, não são feitas críticas documentais ou o uso de conceitos trabalhados em aula. Também não se verifica algum grau de empatia histórica desenvolvida. Isso se deve ao fato de que as informações apresentadas na narrativa biográfica produzida pelos estudantes foram retiradas da biografia historiográfica entregue a eles para relacionarem aos seus documentos e conceitos.

Entretanto, ao analisar as fichas preenchidas pelos estudantes, onde fizeram a análise interna dos documentos, pode-se notar que houve reflexão e busca por compreensão do período estudado. Em documentos produzidos pelos militares, os alunos perceberam “que muitos dos militantes estavam desaparecendo”, “que era feita uma investigação sobre os envolvidos nos desaparecimentos e de como foi feito o julgamento de cada envolvido no ocorrido” (documento com a versão militar sobre o paradeiro dos presos políticos, mortos e desaparecidos). Por sua vez, ao analisarem um depoimento de um sobrevivente do Araguaia, anotaram que “os militares estavam em guerra contra os militantes e estavam caçando-os. E que muitos estavam morrendo em função disso”.

Com essas passagens percebemos a mobilização do conceito de Terrorismo de Estado, pois os alunos falam que os militares caçavam os militantes, causando alguns desaparecimentos. Essa “caça” pode ser entendida como as prisões arbitrárias feitas pelas forças do Estado a seus opositores.

Dessa forma, mais uma vez percebe-se que o processo de realização das atividades é tão ou mais importante do que o resultado final, e que, assim, a avaliação (e nesse caso a análise) não pode ter o foco voltado apenas no instrumento mais formal, escrito e entregue ao professor. A educação escolar, na qual o processo de ensino-aprendizagem em caráter dialógico e libertador é fundamental e vem ao encontro da prática realizada com os alunos.

Com a turma de ensino médio, diferente da turma de ensino fundamental, foi possível pedir aos estudantes que avaliassem a sequência didática e o processo de ensino e aprendizagem realizado nas últimas aulas.

Em uma das perguntas que fiz, “Você acha que é possível aprender sobre um período da história a partir do estudo de biografias? Justifique.”, as respostas trazem elementos importantes sobre como os alunos perceberam a aprendizagem durante o processo da sequência didática.

Em uma das respostas, um aluno diz o seguinte: “[...] pode-se analisar muitas informações da época observando os atos da personagem”, no mesmo sentido, outra aluna escreveu que “conhecendo a história de uma pessoa que viveu nesse período, através de seus costumes e estilo de vida, podemos tirar várias conclusões do período” e uma terceira aluna completa afirmando que “[o estudo de biografias] relata o que a pessoa viveu na época daquele fato ocorrido, e isso conta muito sobre aquele período”. Esses três alunos, de forma mais explícita, embora a ideia também aparecesse em outras respostas, trazem reflexões que se aproximam do que Carlo Ginzburg defende, quando afirma que:

Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico (GINZBURG, 2006, p. 20).

Assim como Ginzburg afirma que esse não é o caso do moleiro Menocchio nem por sonho, esse também não é o caso das biografadas pelos estudantes, pois elas não são representantes da cidadã média que viveu durante o período da Ditadura Civil-Militar. Elas fizeram parte de um grupo de pessoas que, de alguma forma, lutaram contra a Ditadura e acabaram sendo mortas em decorrência dessa luta.

Nesse sentido, um estudante respondeu a essa questão afirmando que a aprendizagem era possível “se a pessoa estava ligada ao assunto e se estava presente nesse período”, ou seja, para esse aluno, não é qualquer pessoa biografada que vai auxiliar na aprendizagem sobre um determinado período histórico. Schmidt, sobre esse aspecto, salienta “a importância de se incorporar os subalternos no panteão dos biografados, não por um ranço populista, mas porque estes indivíduos comuns podem permitir outros olhares sobre a história” (2000, p. 54). Isto é, estudar as histórias de vida de diferentes personagens que não os “grandes vultos” da história, nos permite outras formas de compreensão do período estudado. Portanto, abrindo possibilidade para outros ensaios biográficos em sala de aula, derivados deste.

Respondendo outra questão dessa avaliação, dois estudantes escreveram sobre o processo de realização da atividade. Uma aluna escreveu: “[...] foi um estudo interessante, saber sobre a vida de alguém e tentar ‘desvendar’ o que aconteceu com ela”. Nesse mesmo sentido, outro estudante afirmou que a atividade foi “muito boa para trabalhar em grupo e ‘investigar’ a história de uma pessoa e com isso aprendemos sobre o período”.

O uso das expressões “desvendar” e “investigar” nos permite perceber que a construção do conhecimento é interessante para o aluno. Não precisamos dar o conhecimento pronto ao estudante para que ele o aprenda/absorva/tome para si. Essa questão vai ao encontro

da resposta de outra estudante, que afirmou: “Gostei muito dessa atividade, pois conseguimos aprender bastante e não ficamos entediados, pois ficamos curiosos para saber das histórias”.

Promover a curiosidade é uma das atribuições do professor. Paulo Freire, sobre isso, afirma:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (2006, p. 88).

Paulo Freire destaca a importância da curiosidade em sala de aula e na vida das pessoas. Para esse autor, devemos ser curiosos mesmo nas nossas curiosidades. Portanto, além de promover aos estudantes a prática do trabalho do historiador, também foi instigada a curiosidade e trabalhada a capacidade de resolver problemas, cruzar fontes, estabelecer comparações, interpretar diferentes tipos de textos, ou seja, algumas das competências e habilidades esperadas para o último ano do ensino fundamental e para o ensino médio.

Essa passagem de Paulo Freire, juntamente com a respostas dos alunos e uma análise dos conjuntos de documentos, nos permite afirmar que os alunos que realizaram a tarefa deram preferência a casos onde havia dúvidas, questões em aberto, contradição de informações, cabendo a eles, após a leitura crítica e análise dos materiais, escreverem suas próprias conclusões sobre os casos.

Considerações finais

Ainda sobre a curiosidade dos estudantes, a partir da fala dos estudantes do ensino médio citadas anteriormente, podemos perceber que a construção do conhecimento é interessante ao aluno. Além disso, nos permite entender que devemos reconhecer que o estudante é capaz de produzir conhecimento e que já traz consigo muitos saberes. Assim, não precisamos dar o conhecimento ao estudante como algo pronto e acabado.

Rüsen aborda esse aspecto ao falar em Consciência Histórica e na mudança do foco da didática da história nos anos 1960, do ensino para a aprendizagem em história. Sobre isso, Cerri afirma que:

Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de

assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011, p. 18).

Isto é, os estudantes já trazem conhecimentos sobre o passado antes de entrarem na escola ou na aula de história, uma vez que a consciência histórica está ligada ao fato de como operamos mentalmente para interpretar nossa experiência no tempo, compreendendo o presente e projetando um futuro, sem, necessariamente, a intervenção de um professor.

Dessa forma, podemos dizer que a aprendizagem histórica não está ligada apenas à sala de aula. Sendo assim, uma das etapas pensadas para a atividade com os alunos que ficou faltando foi a de publicizar os textos dos estudantes. A forma de tornar públicas as escritas biográficas deles ainda não havia sido decidida, se em formato de folder, livreto, online. De todo modo, devido ao calendário escolar, não tive tempo hábil de fazer essa importante etapa, pois seria o momento de retirar o conhecimento histórico produzido pelos estudantes de dentro da sala de aula e apresenta-lo à comunidade escolar.

Cabe ressaltar, ainda, que não basta "lembrar" ou "não esquecer" o que aconteceu na Ditadura Civil-Militar no Brasil. É preciso refletir sobre ela, questionar as evidências e produzir outras narrativas, levando em conta a autoria dos jovens e sua sensibilidade com esse passado que não passa, ficando, assim, nítida a relevância da empatia histórica para esse tipo de aula de história.

Assim, sendo uma pesquisa em ensino de História, feita por um professor de História comprometido com a autonomia, a emancipação e o potencial pedagógico da História, não mais como história exemplar, a construção teórico-metodológica e as escolhas didáticas proporcionaram uma abordagem respeitosa - mas problematizadora - das perspectivas de cada estudante. E cada um deles, dentro de seus limites e interesses, teve respeitado seu direito de aprender uma questão socialmente relevante, comprometida com a defesa dos Direitos Humanos e com a construção de futuros em que ditaduras, terrorismo de estado, tortura e todo o tipo de violência estrutural não estejam mais no horizonte.

Além disso, foi possibilitado aos estudantes e às estudantes conhecer a história de vida de mulheres, diferentes entre si, mas militantes e atuantes na resistência contra a Ditadura civil-militar brasileira. Ao mesmo tempo, a produção do conhecimento histórico dessas personagens por jovens da educação básica torna-se importante nesse contexto de desvalorização da educação pública e da história, pois apresenta resultados do que é feito nas escolas e nas aulas de história por professores, professoras, alunos e alunas com muita qualidade.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Reconfigurações do tempo histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. In. *Revista da UFMG*, n.23, 2016.

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

DILE ROBALINHO, Marta Cristina Soares. *Os Objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-miliar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da História recente e da memória. In. BARROSO, Vera Lucia Maciel; [et al] (org). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

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

LORAU, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MEDEIROS, Gerson Ronaldo. *Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

NUNES, Fernando de Lima. *Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira*.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: M. Fontes, 2015.

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

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. La biografia como género historiográfico - algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales. In. SCHMIDT, Benito Bisso (org). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

SANTOS DE CASTRO, Nathália. *Che Guevara Vai ao Cinema: Possibilidades e Perspectivas para o Ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em História), Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2016.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2012.

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

SILVA, Marco. O historiador, o ensino de história e seu tempo (notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964-1985). *Antíteses*, Londrina, v.2, n3, jan-jun, 2009.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*, v. 17, p. 219-246, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>>, acessado em 01 dez. 2019

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Rev. Bras. Hist.*, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

YILMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, Long Beach, CA, v.40, n.3, maio 2007, p.331-337. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/215643395>>, acessado em 07 jan. 2017.