

Ensino de história e o direito ao passado e à justiça

History teaching and the right to justice and the past

Nilton Mullet Pereira¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Guaíba, RS, 92700-210, Brasil

Carmem Zeli de Vargas Gil²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Porto Alegre, RS 90620-070, Brasil

Resumo: As reflexões propostas neste artigo foram construídas no âmbito das atividades de ensino e de pesquisa na Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Ensino de História. O objetivo foi pensar o ensino da História na escola básica e no Ensino Superior, na perspectiva dos direitos humanos. A pergunta que o orienta é: que implicações tem o ensino de História com a justiça? Como a abordagem do período da ditadura militar, no Brasil, pode permitir problematizar a justiça e a memória? O argumento proposto se organiza em torno da construção da democracia, pela memória e pela justiça de reparação, elementos fundamentais para que nunca mais regimes políticos de exceção, como aquele, sejam instaurados. Nesse sentido, conclui-se que o debate em torno de como e por que razão ensinar temáticas sobre a ditadura civil-militar serve como exemplificador de como o ensino de História tem um compromisso com a justiça e com a memória.

Palavras-chave: memória; justiça; ensino de história.

Abstract: The reflections presented in this article were developed as part of teaching and research activities at the Faculty of Education at UFRGS, specifically in the field of History Teaching. The aim was to explore the teaching of History in both elementary and higher education through the lens of human rights. The guiding question is: what implications does the teaching of History have for justice? How can examining the period of the military dictatorship in Brazil help us critically engage with issues of justice and memory? The argument proposed is organized around the construction of democracy through memory and reparative justice

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutorado em História Medieval, na UFRGS. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Ensino de História. Pesquisa a Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2280-1920>. Email niltonmp.pead@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFRGS (2009). Estágio pós-doutoral na UBA/Argentina, com auxílio CAPES (2015). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na área de Ensino de História. Professora no Mestrado Profissional em Ensino de História. Tem experiência no campo do Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Digital, Juventudes, Patrimônio Cultural e Produção de Materiais Didáticos e Ensino de História. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3455-3960>. E-mail: carmemz.gil@gmail.com.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

– fundamental elements to ensure that exceptional political regimes, such as that one, are never reestablished. In this context, it is concluded that the debate over how and why to teach about the civil-military dictatorship serves as an example of how History teaching is deeply connected to justice and memory.

Keywords: memory; justice; history teaching.

1. Introdução

Este artigo se propõe a pensar sobre a importância do estudo do período da ditadura civil-militar, no Brasil, nas aulas de História, na escola básica, conectando esse conteúdo de ensino com a ideia de justiça e dever de memória. Dessa maneira, ao mesmo tempo, insere a história ensinada na escola no campo da disputa pela memória e pelos passados sensíveis, no sentido de problematizar o passado e o presente.

O ensino de História tem um papel decisivo na interpretação do passado e na compreensão do presente, mas ensiná-la é também contribuir para criar e recriar o presente, mantendo portas abertas para o futuro. Ao trabalhar com os modos de vida de outros tempos e de outros espaços, o/a professor/a incentiva os/as estudantes a refletirem sobre os modos de vida do presente, a pensarem criticamente as ações humanas, abrindo um campo para a existência justa de cada singularidade, de cada maneira de ser.

Desse modo, a sala de aula se transforma em um lugar para a crítica do passado e do presente, para que possamos desaprender a conviver com a indignidade e com a intolerância, de modo que essas se tornem insuportáveis. Nesse sentido, “por meio de uma aula, também se conta uma história” (Mattos, 2007, p.11), se afirmam histórias e modos de vida, porque uma aula faz história, cria histórias e constitui autorias. Conforme afirma Mattos, tornar-se professor de História se dá nessa relação tensa da sala de aula, onde o fazer história nos faz, de certo modo, intervir no mundo. O combate à indignidade e à intolerância exige professores-pesquisadores (Nóvoa, 1992) que, ao contar uma história, criam e afirmam vidas antes silenciadas.

Pensar o ensino de História dessa maneira conduz ao tema da justiça e do direito à memória. Se a disciplina de História transita numa dupla dimensão, tanto no plano de uma leitura política do passado e do presente quanto de uma leitura ética de si mesma, conclui-se que a justiça e o direito à memória são elementos indissociáveis de qualquer aula de História. Se justiça é adequação a uma



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

gama de referências sobre pensar a relação com os outros e o direito à memória é condição para o outro poder construir relações de pertencimento e se reconhecer como um sujeito no mundo, ensinar História é fazer justiça, construir e reconstruir memórias, apontando para o futuro.

A pesquisa no campo do ensino de História tem apresentado, continuamente, a pergunta sobre os objetivos dessa disciplina na educação básica. A interrogação diz respeito a dois conjuntos de questões: em primeiro lugar, aborda a complexa relação entre o seu ensino e a dimensão ética e política da educação em geral; em segundo, significa investigar se, efetivamente, esse ensino deve se ocupar apenas dos conteúdos sumariados pela pesquisa histórica e à disposição das novas gerações, ou se é um modo de intervir na constituição das subjetividades dos/das jovens.

Parece evidente que, tanto uma quanto a outra alternativa se relacionam intimamente, uma vez que, propor uma dimensão ética e política para o fenômeno educacional, significa que, ensinar História na escola, compreende à produção de modos de ser, de viver, de criar o passado e de compreender o presente (Pereira; Torelly, 2023).

Ao pensar a educação sob uma perspectiva histórica, predominam as correntes teóricas e/ou filosóficas que situam o ato de educar nos campos da ética e da política. Educar é tanto um modo de regular comportamentos quanto uma maneira de constituir formas de ver e de entender o mundo. No limite, educar quer dizer levar uma pessoa a olhar para si e constituir-se como um sujeito ético (Foucault, 2011). Ainda que esteja submetido a regras e normas exteriores, a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros pode construir um modo de ser singular.

Tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas do currículo (Silva, 1999) compreendem o fenômeno educacional como possuidor de dimensões política e ética. Isso quer dizer que ensinar e aprender têm a ver com a constituição de nós mesmos e do mundo no qual vivemos.

As dimensões política e ética do campo educacional estão no fato de que, ao educar, é criado um mundo, uma cidade; criamos para um mundo e para uma cidade. Ao mesmo tempo, colocamos os/as estudantes em exposição a um excesso de realidade que precede todo o mundo criado, como se fosse uma virtualidade de onde saem novos mundos e ainda impensadas cidades. Educamos para a liberdade (hooks, 2013), não para afirmar modelos ou estabelecer os futuros possíveis, mas para construir um futuro ainda não imaginado e uma subjetividade em devir.

As reflexões propostas neste artigo foram construídas no âmbito dos projetos de pesquisa do autor Nilton Mullet Pereira, intitulado Aprendizagem em História como arte de criar encontros



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

alegres e da autora Carmem Zeli de Vargas Gil, intitulado Criação e autoria: materiais didáticos em História, ambos desenvolvidos na Faculdade de Educação da UFRGS, com o objetivo de pensar o ensino da História na escola básica e no Ensino Superior. Aqui indagamos sobre quais implicações tem o ensino de História com a justiça. Como a abordagem do período da ditadura militar, no Brasil, pode permitir problematizar a justiça e a memória? Na construção do argumento que, provisoriamente, tenta responder a tal questionamento, organizamos o texto em tópicos, destacando o estudo do passado, a memória e o ensino da ditadura civil-militar no Brasil.

2. A aula de História e seus elementos éticos e políticos

O que é o passado? Para que ensinar sobre o passado a outrem? Perguntas como essas podem ser respondidas a partir das muitas pesquisas sobre a História e o ensino de História³. Desde o século XIX, esse ensino, que hoje se envolve em intensa discussão sobre o tema das fontes e das identidades, esteve voltado para a construção da ideia de nação.

O passado, à primeira vista, parece se resumir a presentes que passaram, a um somatório empírico de experiências que um dia existiram, mas é bem mais do que isso. É acúmulo, na forma de uma indefinida e infinita reserva, de onde se pode dispor, sempre e continuamente, de novas interpretações possíveis e de novos presentes. Logo, a cada representação que a história cria, a cada interpretação para um acontecimento, revela-se em torno dela um vazio de sentido, sugerindo que possa ser diferente. O conhecimento histórico se dá sempre em torno da construção de leituras sobre o que é o passado e sobre o que é o presente. Essas leituras entram em choque com outras visões de mundo que disputam espaço na sociedade (Chartier, 1991, 2009).

Em uma aula de História, acontece o conflito de representações pelo direito de criar e atribuir relevo de verdade a uma visão de mundo determinada, sempre com a consciência da sua relatividade. Isso não significa desconhecer outras leituras sobre os fatos, mas compreendê-las nos seus momentos de produção. Por isso, a aula é um exercício de desconstrução. Trata-se de desconstruir não apenas o caráter cristalino que qualquer representação pode assumir, mas também certa

³ Estudos desenvolvidos por alguns/algumas dos pesquisadores/as do ensino de História: Auxiliadora Schimit; Luis Fernando Cerri; Flavia Caimi; Margarida Dias Oliveira; Selva Guimarães Fonseca; Circe Bitencourt, entre outros.



qualidade do que se diz sobre o passado, o presente e o que pensamos ser possível como futuro, que cria estereótipos, modelos e modos de vida padronizados.

No campo do que veio a ser chamado de ensino de História crítico, há um forte componente político. Essa dimensão política deixa de ser um elemento escondido, que fica fora da sala de aula. Ensinar História passa a ser não apenas um modo de ressignificar o passado, segundo os conflitos e as lutas do presente, mas também uma maneira de intervir na vida social e política do presente. O ensino de História se torna um agente de conscientização sobre os problemas do presente e da criação de propostas para novas conformações sociais.

No início do século XXI, junto com a dimensão ética, o campo do ensino de História redescobre as identidades e, na esteira dessa crítica, torna-se um veículo de relações de pertencimento e de autoconhecimento, um espaço de redefinição da memória coletiva acerca das identidades e dos povos que formaram a sociedade brasileira. Antes mesmo da legislação, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos/das afrodescendentes, a crítica já propunha uma história dos vencidos (Benjamin, 2012), ou seja, a inclusão, nos currículos escolares, da história dos povos e das identidades silenciadas.

No século XIX, a história era ensinada para construir a nação, os valores em questão se relacionavam à necessidade de dar suporte à nascente nacionalidade brasileira. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), o ensino de História foi importante veículo da ideologia e dos projetos políticos do Estado autoritário. Nos dois casos, ensinar História significou colocar o/a estudante diante de um conjunto de informações que valorizavam o *establishment* e afirmavam que a história poderia ser neutra, destituída de princípios políticos.

Nesses casos, valorizava-se mais a informação do que o conceito, mais o indivíduo do que o processo, mais os fatos do que a interpretação. O caráter político parecia estar abstraído do ensino da História, uma vez que havia a suposição de ser possível refletir o passado tal como teria ocorrido. No entanto, tanto no primeiro quanto no segundo momento, as alegadas acriticidade e neutralidade escondiam objetivos inteiramente ligados aos interesses políticos de construir uma nação ou aos objetivos de deixar esvaziar o caráter crítico do ensino e o caráter político do pedagógico, dando margem apenas à construção de um consenso em favor do regime autoritário. As consequências são bastante conhecidas: pregação vazia de neutralidade científica, valoração dos fatos como dados e



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

não como construções do/da historiador/a, crença em uma agência individual da história e valorização do caráter informativo do conhecimento em detrimento da interpretação.

Considerando esse quadro, a leitura histórica volta sua atenção aos regimes autoritários e aos grandes traumas da humanidade, como os genocídios e o Holocausto, o que se pode chamar de passado vivos (Pereira; Seffner, 2018). Esses períodos e acontecimentos exigem do/a professor/a um posicionamento político e ético em defesa da vida, bem como atenção às lutas cotidianas das pessoas por moradia, pela terra, pela igualdade social, pelo direito à memória.

Assim, os passados sensíveis são questões emergentes nas pesquisas em ensino de História nos últimos tempos. Trata-se de visibilizar grupos identitários, nem sempre presentes na história escolar, como é o caso daqueles perseguidos durante a ditadura civil-militar, e, ao mesmo tempo, procurar formas de restituir lugares de memória que permitam a esses grupos reatarem relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória. Mas, igualmente, permitir às novas gerações conhecerem e problematizar a história brasileira e aprender a lidar com o seu presente e com as perspectivas de futuro. Nesse sentido, a noção de dever de memória (Heymann, 2006) se torna conceito teórico adequado para pensar o passado traumático da ditadura civil-militar, no Brasil, e as permanências sensíveis que fizeram ficar pouco visível, até hoje, esse passado de mortes, desaparecimentos e tortura, que ainda assombra a memória nacional.

No Brasil, a ideia de dever de memória está intimamente relacionada a uma dívida de memória em relação aos indígenas e às pessoas negras. Quando se trata da sala de aula de História, verificam-se projetos de currículo e políticas organizadas para manter o esquecimento da história desses povos, lembrados apenas em situação de inferioridade, como é o caso das pessoas negras em relação à escravização. Esse fato está sendo revisto e problematizado nos tempos atuais, sobretudo desde as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008), quando os currículos e os planos de ensino de História redirecionam-se no sentido de questionar a história quadripartite e eurocêntrica. O caso da ditadura civil-militar, por seu turno, tem se tornado foco de discussões na sala de aula e fora dela. Os negacionismos (Ávila, 2021), que sugerem a inexistência da ditadura civil-militar e do terror de Estado (Padrós, 2006), tem acelerado processos de resistência, que buscam, por meio da ciência histórica, demonstrar o que os anos de autoritarismo causaram à sociedade brasileira. Os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade foram essenciais para problematizar o período da



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

ditadura civil-militar brasileira e mostrar à sociedade, particularmente por meio da sala de aula de História, as práticas de violações dos direitos humanos praticadas durante o regime de autoritarismo.

A expressão de um passado sensível, como a ditadura civil-militar, em uma sala de aula de História, exige uma postura ética que transpasse as relações e os conteúdos que transitam por esse espaço. Essa ética implica uma postura sensível e política diante dos acontecimentos, mas, sobretudo, sensível em face do sofrimento e da injustiça. Logo, a aula de História se torna mais um espaço de afetos ativos, de expansão da vida e de condenação da tristeza, do que mera contemplação. Nesse sentido, trata-se de consolidar-se como ciência histórica, fundamentada na rigorosa interpretação das fontes disponíveis, de modo a firmar sua posição ante os frágeis discursos negacionistas, carentes de argumentos e fontes confiáveis. Assim, ao invés de um passado frio e disciplinado, na forma de um relato não problematizável, um passado vivo, em movimento, que toca o presente e o futuro, e que promove a problematização do presente e a criação de futuros. Tais futuros devem ser construídos por afetos alegres e por encontros onde o diálogo democrático supere o terror de Estado, a tortura, a morte.

3. Sobre o direito à memória e à justiça

Por muito tempo, as pessoas acreditaram que algumas memórias – aquelas dos grandes acontecimentos políticos e militares – eram mais dignas de lembrança do que outras. Nos últimos anos, em especial a partir da década de 1980, o debate brasileiro foi ampliado com duas grandes demandas memoriais: 1. das populações indígenas, negras e tradicionais, retomando versões sobre o processo de colonização que produziu exclusão, e 2. das pessoas que sofreram a repressão promovida pela ditadura civil-militar, entre 1964 e 1985.

A memória, como lembrança compartilhada por um grupo social, passa a ocupar, com destaque, o espaço público. Uma busca a páginas eletrônicas de notícias mostra um conjunto de manchetes que atesta a emergência de empreendimentos memorialísticos e aciona a noção de dever de memória (ou seria, no caso brasileiro, direito à memória?).

Atualmente, diferentes memórias comandam a cena pública e reivindicam afirmação, ou desejam reafirmar identidades elaboradas com base nos usos do passado. À História, então, cabe, mais do que nunca, debater as apropriações do passado e seus usos no presente. A emergência de



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

um dever de memória e seus desdobramentos – leis, comissões de verdade, abertura de arquivos – leva-nos a pensar que vivemos um momento memória (Nora, 1993), visto como um modo de gestão do passado.

No Brasil, o dever de memória coloca em evidência a voz de diferentes grupos, entre eles os povos indígenas e a história de afro-brasileiros. Estão em jogo novas formas de identificação e reconhecimento público, uma luta por representação política e por direitos associados à especificidade histórica desses grupos. O mesmo ocorre com a memória da ditadura civil-militar, acionada como direito e não como obrigação. Parece, então, que o dever de memória se apresenta, no País, mais próximo de resgate da memória. Assim, são ouvidas diariamente expressões como: “é preciso resgatar a memória dos que sofreram a opressão na ditadura” ou “isso significa o resgate da memória dos afro-brasileiros”. Nestes tempos de negacionismo histórico, de negação até mesmo da própria ditadura, a aula de História precisa reafirmar a pesquisa histórica sobre o período e o direito que os/as brasileiros/as têm à memória, mas também à justiça.

Entretanto, do ponto de vista teórico, a memória é um processo dinâmico, em contínua modificação, logo, não há como resgatá-la de forma estática. Ela é constantemente ressignificada pelas experiências do presente, não pode ser capturada e contada sempre da mesma forma. Seria, talvez, mais conveniente falar em “dever de justiça”, como processo de reparação e de construção de direitos?

Examinando alguns momentos da história recente brasileira, é possível identificar atos legais importantes nesse debate, porque marcam a presença da justiça e do Estado como agentes de mudança:

- A Lei n. 9.140/1995 (Brasil, 1995), aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), reconheceu a responsabilidade do Estado nas mortes ou no desaparecimento por razões políticas no período de 1961 a 1979.
- Em 2004, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) sancionou a Lei n. 10.875 (Brasil, 2004), que estendeu a indenização aos familiares de pessoas que cometeram suicídio em função de traumas decorrentes de torturas.
- Em 2011, foi criada a Comissão Nacional da Verdade, aliada à publicação da Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011) (Brasil, 2011), com o propósito de ampliar a compreensão da história desse período. Sua origem está na ação da Corte Interamericana de



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

Direitos Humanos, que, em 2010, responsabilizou o Brasil pelo desaparecimento forçado de mais de 60 pessoas na região do Araguaia, entre 1972 e 1974.

- Com relação às populações afrodescendentes, a Lei n. 1.390, sancionada em 1951 (Brasil, 1951), conhecida como Lei Afonso Arinos, incluiu, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

- A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) valoriza a diversidade étnica e cultural brasileira, evidenciando a necessidade de se implementarem medidas de promoção da igualdade. No entanto, segundo dados da Comissão do Negro e de Assuntos Antidiscriminatórios da Ordem dos Advogados do Brasil, entre 1951 e 1988, apenas nove casos foram levados à Justiça. Após a Constituição, esse número cresceu para cerca de 300 casos, sendo 170 em São Paulo.

- As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 demandam ação do Estado para ampliar o debate de memórias de povos indígenas e afrodescendentes, possibilitando o reconhecimento do Brasil como um país diverso e com uma história nacional cada vez mais multicultural.

De certa forma, ao promulgar leis como essas, o Estado assume a gestão de um passado de exclusão que tem reflexos nas condições de vida de parte da população brasileira ainda hoje. Se tais ações promovem justiça, as memórias lembradas necessitam estar conjugadas com a realidade contemporânea, no sentido de uma ação que politiza as relações, amplia as oportunidades e melhora as condições de vida, não se constituindo em uma prestação de contas encerrada em si mesma.

Francisco Regis Ramos (2010) ensina que a defesa da memória pode acirrar preconceitos quando a recordação não vem acompanhada da reflexão crítica sobre a lembrança, pois a memória é um campo de construções identitárias e, a compreensão do passado, realizada pela memória, implica tensões e disputas.

Comprometer-se com a crítica às memórias é, sem dúvida, dever da História. Ao professor e à professora fica o desafio, difícil e necessário, de assumir a responsabilidade pelo debate em relação aos usos do passado, sem confundir as aulas com tribunais que condenam e absolvem, mas promovendo um debate com fundamento ético de anúncio e denúncia sobre os modos como os seres humanos se relacionam.

Em relação às pessoas não brancas, o reconhecimento e a reparação ganham força política e pressionam o Estado a adotar medidas que revertam a marginalização e a discriminação. Esses movimentos ampliam a luta por direitos e justiça, tendo a equidade como fundamento. As demandas



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

do passado que mobilizam a memória e a justiça não podem substituir a história, mas a noção de justiça, agregadora na seleção de fatos, pode estabelecer-se por meio de ações motivadas pela lembrança.

Então, o estudo da História serve para quê? Invisibilizar ou questionar o presente? Elizabeth Jelin (2014) cita o memorial às vítimas homossexuais do nazismo, em Berlim, como exemplo de um empreendimento que vincula o passado com o presente.

Toma la discriminación y la violación de los derechos de las personas homosexuales durante el nazismo como detonante de un llamado a la responsabilidad de Alemania hacia el mundo contemporáneo en términos de las violaciones de los derechos de identidad de género hoy. Ahí se vincula el pasado con el presente, con todos los conflictos y controversias sobre si sólo los gays son conmemorados o si también entran las lesbianas. Como en todos los casos que conozco, el conflicto entre memorias, entre sentidos del pasado y su actualización o cristalización en el presente, no demoró en aparecer (Jelín, 2014, p. 155).

Assim, o que interessa, quando falamos das questões referentes à memória, é indubitavelmente “o sentido do acontecimento”, quer dizer, interpretar o passado, colocando-o em diálogo permanente com o presente. Em outra perspectiva, é possível pensar a incorporação da materialidade do passado ou que sentido tem no presente objetos e ruínas do que ficou do passado. A história recente, também “história do tempo presente”, em sua dimensão política poderá dar conta disso. Vale apontar aqui uma parte do poema *Los puentes levadizos*, de Washington Cucurto (2011, eletrônico):

[...]
A esto voy: soy un hombre pobre, respetuoso,
pero no tengo memoria, ni tengo nada que ver con estos
mártires literarios y sociales.
Mi admiración y respeto.
Pero no quiero saber de ellos. Toda la vida la misma historia.
Entiendan que no quiero entender nada. No estoy comprometido.
Soy un vendedor ambulante devenido ex repositor de supermercado.
[...]
Para nosotros no hubo ni habrá política. Nadie levanta
un museo en nombre de nuestros muertos
que continúan muriéndose ahora mismo, mientras escribo esto.
Nadie levantó un museo jamás, en las puertas del Coto,
donde nos explotan actualmente.
[...]



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

Nessa perspectiva, o ensino de História tem tudo a ver com a justiça. Visibilidade e memória são deveres de justiça, na medida em que o/a estudante, em primeiro lugar, coloca-se diante de uma história com corpo, dá vida aos atores históricos e aproxima a história ensinada à vida; em segundo lugar, apresenta aos/às estudantes sujeitos antes desqualificados de história, possibilitando que olhem para si mesmos/as como agentes das interações sociais, criadores/as de histórias; em terceiro lugar, dá relevo sem desconhecer que a explicação histórica não é capaz de abarcar tudo e todos e que a escrita da história é um contínuo reescrever.

Comprometer-se com a crítica às memórias é, sem dúvida, dever da História. Por isso, faz sentido a pergunta: o que o direito à memória tem a ver com justiça? Tanto a memória quanto a História definem sentidos para as ações de homens e mulheres, jovens e crianças:

- a memória é uma construção individual e coletiva do passado, a partir das preocupações do momento presente; um trabalho que grava, exclui, relembra e seleciona para assegurar coerência, unidade e continuidade;
- a História pretende ser um saber científico que constrói, a partir de determinadas regras, pressupostos, métodos e narrativas com a intenção de explicar fatos, processos, continuidades e, assim, produzir versões do passado.

Para além das dicotomias entre História e memória, que já produziram distanciamentos, desconfianças ou aproximações, a ponto de quase anular as diferenças entre ambas, pensemos aqui que é possível superar as dualidades entre ambas e considerar, com Ricoeur (2007), as inter-relações entre História e memória. Franco e Levín (2007) apontam que essa relação pode ocorrer do ponto de vista da História, quando esta corrige a memória, a partir da pesquisa, contrastando fontes. Isso não implica hierarquização da História, enquanto um saber que é mais legítimo do que o saber da memória. Sendo uma relação, não há hierarquização, mas trama. Do ponto de vista da memória, a relação se estabelece no sentido de que a memória pode recuperar certos dados do passado que são impossíveis com outras fontes.

Tem-se aqui uma implicação fundamental entre memória e História, ou seja, a importância do testemunho oral com todas as suas implicações. Nos anos 1980, o foco é o trauma e a capacidade de narrar, ou seja, o sentido do passado era a interpretação do trauma que tinha/tem relação com a capacidade/incapacidade de falar. O que isso significa para o/a historiador/a, considerando que os depoentes não são repositórios passivos e a memória é um trabalho dinâmico, seletivo e construído



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

a partir do presente? A memória, nesse caso, abre uma porta à História com ênfase não nos fatos tais como aconteceram, mas no acesso às subjetividades (Portelli, 1997). Importa mais o fio condutor que o narrador escolhe para tecer suas memórias do que o fato em si.

Cabe destacar que o valor do testemunho tem relação com a presença das vítimas na esfera pública transformada em testemunha, e isso ocorre em um contexto que acolhe, escuta e tem o sujeito como ator central. Portanto, se o centro da atenção é o sujeito, a memória ganha um lugar de destaque, não mais com a ilusão de neutralidade, ou seja, não há fatos reconstruídos, mas representações. Segundo Jelin (2014, p. 150), o movimento pelos direitos humanos não distingue vítima e testemunho. “Por ejemplo, yo soy testigo de la dictadura, la viví, es parte de mi experiencia, pero en la definición de las violaciones a los derechos humanos, yo no soy víctima”.

Ainda se deve salientar que memória e História estão tramadas alimentando-se do que cada uma pode oferecer: a memória pode ensinar a História a pensar o passado para projetar o futuro. Por exemplo, estudar as ditaduras do Cone Sul, para pensar os direitos humanos no presente e políticas para o futuro. A História, por sua parte, poderá preservar as memórias dos sujeitos.

4. Ensinar História da Ditadura civil-militar como dever de memória

Discutir o ensino de História diante da memória é necessário para que as aulas não se transformem em reivindicação mnemônica. Em outras palavras, muitas vezes a escola é palco de rituais memorialísticos reificados, a partir de conteúdos estabelecidos e pouco interrogados em sua historicidade.

No calendário escolar, por exemplo, persistem casos em que os conhecimentos de história são estabelecidos em função de festas, feriados e comemorações, como se a apreensão da história e da cultura não passasse de um repertório de datas comemorativas.

A memória nacional, que interessa ao ensino de História na escola, está tramada nas lutas políticas e passou por transformações, ao longo dos séculos, que a tornaram diferente do que já foi. Assim, seu ensino se anuncia como espaço aberto à reflexão acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, buscando debater os fundamentos sobre os quais foi construída.

Em relação à ditadura civil-militar de 64, o Brasil viveu um silêncio institucional que separou as novas gerações – os/as jovens e estudantes das escolas – daquela que viveu os desmandos dos



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

ditadores. Essa separação se expressa no pouco conhecimento que as novas gerações têm do passado recente. Por isso, é dever de memória discutir os crimes cometidos em nome do Estado, as demandas ignoradas das vítimas e, principalmente, a impunidade concedida aos torturadores, que se desdobra, ainda hoje, em outras ações criminosas, que operam na mesma lógica, fragilizando a democracia.

Como foi possível que pessoas que lutaram por outra forma de sociedade passassem pelo terror de Estado? Como foi produzido o esquecimento sobre esse passado? O ensino de História tem compromisso político com esse debate, buscando reafirmar a justiça ao problematizar uma verdade histórica.

A ditadura civil-militar foi estudada na escola, durante algum tempo, a partir de duas versões: do mal ou do bem. O maniqueísmo encontrou eco tanto nas instituições de formação como no senso comum. Cabe então perguntar: esse acontecimento tem mesmo somente dois lados? Os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade⁴ e o incremento às pesquisas sobre o período revelaram novas informações sobre a ditadura civil-militar no Brasil, as quais possibilitam rever as abordagens que pautaram as reflexões sobre o tema nas aulas de História. Apoiam-se na pressuposição de que o esclarecimento circunstanciado dos casos de tortura, morte, e outras violações graves aos direitos humanos, constituem dever elementar de solidariedade social, reclamados pela dignidade de nosso país. Trabalhar a ditadura como experiência traumática é fazer justiça às famílias das vítimas, que, ousadamente, evitaram o esquecimento total desse passado.

Destacamos aqui as fontes processuais, a fim de criar e recriar a memória sobre a ditadura no Brasil, pois falar sobre o que ocorreu é um modo de dar nome e identidade aos que foram perseguidos, torturados e mortos, considerando que essa memória auxilia as novas gerações a construir um mundo mais democrático, a rejeitarem a ditadura e a injustiça. O processo de indenização movido pela família de Luiz Eurico Tejera Lisboa, um estudante, tal como muitos alunos das escolas brasileiras, que, em sua época, fez parte de mobilizações e organizações de resistência ao que ocorria no país. Sua família foi uma entre tantas outras que conseguiu provar os danos sofridos durante a ditadura civil-militar no Brasil. O processo de Luiz Eurico (Figura 1) está sob a guarda do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (Apers)⁵ e foi gerado durante os

⁴ Ver <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/cnv>. Acesso em: 18 jun. 2024.

⁵ No site do Arquivo Público do estado do Rio Grande do Sul, o projeto *Apers? Presente professor!* tem como objetivo levar um pouco do Arquivo Público do RS à escola. Disponibiliza virtualmente propostas de trabalho para a sala de aula a partir de fontes arquivísticas, salvaguardadas nessa instituição, e, também, por outras fontes primárias compartilhadas,



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

trabalhos da Comissão Especial de Indenização aos ex-presos políticos do RS, criada pela Lei n. 11.042/1997, que reconheceu a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados às pessoas presas por motivos políticos entre 1961 e 1979.

FIGURA 1: Recorte do processo de Luiz Eurico Tejera Lisboa

Luiz Eurico Tejera Lisboa iniciou sua militância política junto ao movimento estudantil católico, tendo participado da JEC - Juventude Estudantil Católica e da AP - Ação Popular. Posteriormente, ingressou no Partido Comunista Brasileiro - PCB, do qual chegou a ser dirigente estadual.

No processo de discussão e preparação do VI Congresso do PCB, quando a linha de combate à ditadura militar adotada pelo PCB foi questionada nacionalmente, por ser considerada reformista, e não revolucionária, Luiz Eurico passou a integrar a Dissidência do Rio Grande do Sul.

Em 1966, cursando o curso Clássico no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, participou da articulação que elegeu a direção do Grêmio Estudantil.

A partir de 1967, com o reaparecimento da UNE - União Nacional dos Estudantes - e a reativação do movimento estudantil a nível nacional, o Grêmio Estudantil do "Julinho" passou a ser a maior referência, no Estado, da luta pelas reivindicações estudantis dos secundaristas e de combate à ditadura.

Luiz Eurico esteve presente nas lutas desencadeadas contra o acordo MEC-USAID, pelo ensino público gratuito, e contra as arbitrariedades da direção do Colégio, que pretendia cobrar uma taxa dos alunos e que impedia, além da censura às manifestações culturais, que os alunos usassem cabelos compridos e as alunas minissaia.

O país efervescia em manifestações de massa contra a ditadura, organizadas, fundamentalmente, pelo movimento estudantil. No Rio Grande do Sul, a primeira grande manifestação ocorreu em 11 de maio, com violenta repressão aos estudantes. A edição do "Julinho", jornal do Grêmio protestava veementemente, citando os versos de Castro Alves.

Fonte: Apers (2014).

A leitura crítica do excerto possibilita refletir sobre a liberdade de organização coletiva, o projeto de sociedade do Estado autoritário a partir do acordo MEC-USAID, a resistência dos/das estudantes, diante das formas que o governo criou para estar “presente” nas instituições de ensino, a importância dos grêmios estudantis na resistência à ditadura civil-militar, os desdobramentos das ações autoritárias nas escolas públicas brasileiras. No caso do Rio Grande do Sul, a Escola Estadual Júlio de Castilhos teve grande importância no movimento de resistência.

com alguns processos na íntegra. Ver: <http://resistenciaemarquivo.wordpress.com/2014/12/12/apers-presente-professor-a-luta-por-memoria-verdade-e-justica/>. Acesso em: 18 jun. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

Outro documento interessante do processo é a certidão da 1ª Auditoria da 3ª Circunscrição Judiciária Militar (Figura 2), na qual constam os dispositivos legais com base nos quais Luiz Eurico foi condenado.

FIGURA 2: Certidão da 1ª Auditoria da 3ª Circunscrição Judiciária Militar

C E R T I D ã O

SEC. JUSTIÇA E DA SEGURANÇA
Nº FL.
RUB.
SPASIS

Certifico, para os devidos fins, que re-
vendo os livros e registros desta 1ª Auditoria da 3ª Cir-
cunscrição Judiciária Militar, com referência a LUIZ EURI-
CO TEJERA LISBOA, foi encontrado o seguinte: " Denunciado
em 08 de junho de 1968, como incurso nos artigos 36 e 38,
III do Decreto-Lei 314/67, tendo sido absolvido em 17/04/
69. Certifico ainda, que o Superior Tribunal Militar, em 20/
10/69, por unanimidade, reformou a sentença e condenou a
seis (06) meses de prisão, como incurso no art. 38 do De-
creto-Lei 314/67. Anistiado pela Lei 6683, de 29/08/79." Do
que, para constar, lavrei esta certidão. Dou Fé. Porto Ale-
gre, Rs, 12 de junho de 1987. Eu, *Leuciana J. S. S. S.*
Diretora de Secretaria, em exercício, subscrevo.-

1ª AUDITORIA DA 3ª C. J. M.



Fonte: Apers (2014).

A leitura da certidão lembra a Lei de Segurança Nacional (314/67) (Brasil, 1967), que definia os crimes políticos, legitimava a expulsão de qualquer cidadão do Brasil e fechava instituições cujas ações eram consideradas subversivas. Com essa Lei, o Estado autoritário podia controlar as ações dos/das estudantes, fechar a União Nacional dos/das Estudantes (UNE) e as entidades secundaristas. As legislações, forjadas no período militar, tinham por objetivo reprimir os movimentos políticos e sociais, tal como os artigos 36 e 38, citados no documento. Qual a noção trazida pela Lei de Segurança Nacional? Esse mesmo conteúdo poderia ser admitido em um sistema democrático de



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: "O golpe de 1964 e a educação"

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

organização social? Descobrir os fatos que sucederam a condenação de Luiz Eurico, problematizar a diferença entre o procedimento legal previsto pela ditadura, a ser realizado em casos de subversão, e o que na prática existiu como repressão, podem ser objeto de estudo nas aulas de História.

Ensinar sobre a ditadura civil-militar, a partir de histórias de vidas que foram transformadas, permite romper com as meras categorizações, como estudantes, militantes, desaparecidos e tantas outras, que silenciam os impactos das ações do governo autoritário na vida das pessoas. As reflexões propostas têm a intenção de colocar em debate, nas aulas de História, a luta por democracia e por direitos em um momento em que o Estado foi opressor, além de manter essa memória viva como resistência, percebendo as continuidades. Isso possibilita sensibilizar as novas gerações para a promoção de formas de convivência em que a dignidade humana seja respeitada. Estudar, sobre a ditadura civil-militar, pode ajudar os/as estudantes a repensarem alguns aspectos da vida contemporânea à luz do que aprenderam: como agiriam diante de passeatas, *sites*, cartazes que pedem a volta da ditadura? Ou da eleição de determinados políticos que tiveram votação recorde, apesar do discurso fascista, que prega a violência, o armamento e a volta dos militares ao poder?

É importante também a abordagem dos conceitos de terrorismo e guerrilha, bem como o de subversão. Trata-se de uma tarefa pedagógica que possibilita aos/as estudantes um refinamento de sua visão de mundo e um alargamento da sua capacidade de compreensão e interpretação da realidade, especialmente se considerarmos que os conceitos históricos são importantes operadores de sentido para dar conta da compreensão e da interpretação da realidade do passado e do presente.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

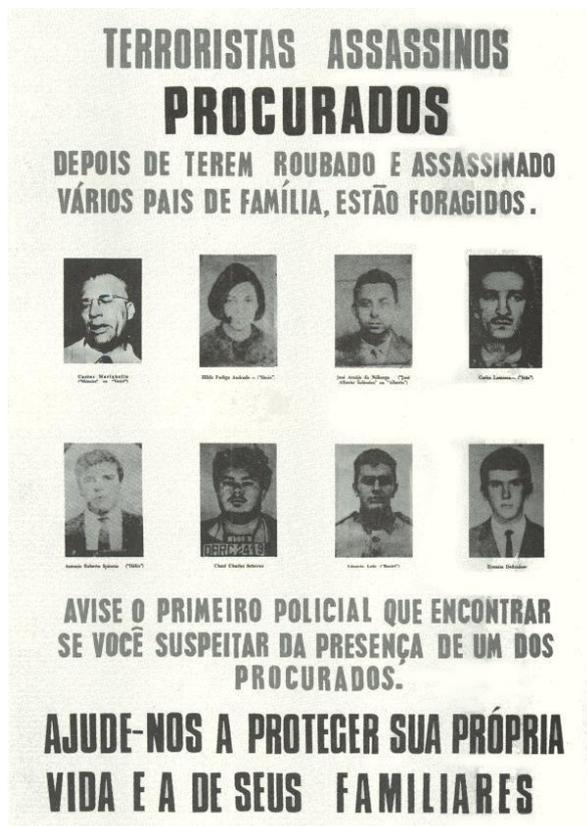
Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

FIGURA 3: Cartaz típico da Ditadura



Fonte: Andrade (2013).

O cartaz acima pode ser um ponto de partida para o debate sobre os conceitos de terrorismo e de guerrilha. Pode-se iniciar um diálogo com as perguntas: eram mesmo terroristas?; quem os chamava de terroristas?; por qual razão eram chamados assim?; o terrorismo é algo que é feito apenas por indivíduos ou existe um terrorismo de Estado?. Ou, ainda, perguntar quem são essas pessoas e por que estavam sendo chamadas de terroristas. Portanto, o trabalho com documentos é ponto de partida para trabalhar-se com conceitos, de modo que os/as estudantes desenvolvam a habilidade de interrogar as representações que as mídias criam sobre a realidade. Esse olhar crítico é sempre um olhar conceitual. Desse modo, é possível discutir o uso dos conceitos de guerrilha e de terrorismo, ou mesmo de subversão, avaliando-os em relação aos preconceitos que, via de regra, aparecem em jornais e televisão: quais são os tipos de ação, as características e perspectivas ideológicas que diferenciam guerrilha e terrorismo?



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

A partir daí, torna-se possível pensar como, no Brasil, formaram-se movimentos de guerrilha urbana e rural, quem era chamado de subversivo, o que significava, então, ser subversivo. Abordar o conceito de “terrorismo de Estado” implica desvelar as práticas de tortura, desaparecimentos e mortes patrocinadas por um Estado autoritário. Graças aos diferentes documentos que vêm sendo disponibilizados sobre o assunto, nos últimos anos, é possível realizar um levantamento sobre os principais grupos de guerrilha no Brasil, suas inspirações políticas e seus principais líderes, além de pensar o movimento de guerrilha na América Latina como um todo, no intuito de desconstruir a marca negativa que os acompanha. Trata-se de restituir um direito à memória das lutas contra a falta de liberdade e contra o “terrorismo de Estado”.

5. Considerações Finais

Este artigo se propôs a problematizar as relações entre História, Memória e Justiça, considerando o papel da educação básica e do ensino de História na formação de valores para as novas gerações. Buscamos reafirmar que o trabalho com o tema da Justiça e com a constituição de valores não se refere a uma proposta disposta a moralizar ou constituir “bons modos”, como muito já se fez através das disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), e mesmo História. Nossa preocupação foi destacar o aspecto social e político para o trabalho dos professores e das professoras de História, o que consiste em realizar uma atividade docente voltada ao direito ao passado, direito à história e direito à memória.

Ao abordarem os passados, antes silenciados pela história escolar, olharão para si mesmos como constituídos de um “antes”, que lhes servirá de referência para se reconhecerem no presente. A História, então, diz respeito aos direitos dos/das que foram *esquecidos/das*, que foram silenciados nas narrativas, possibilitando que se vejam, nos livros e nas aulas de História, como pertencentes a um processo histórico determinado.

Nesse contexto, a memória torna-se um direito vital para as novas gerações. Ao conhecerem uma memória traumática, que reclama permanência na lembrança de cada um, elas podem pensar novos futuros, aprender e garantir conhecimentos, competências e valores necessários, tanto para seguirem educando com sensibilidade política, quanto para lutar em favor da vida.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

Um ensino de História assim pensado não se desvincula das guerras de narrativas (Laville, 1999), no campo das lutas simbólicas da sociedade atual. Ao contrário, muito evidentemente se coloca contra histórias e versões do passado que insistem em produzir memória positiva em relação a acontecimentos e períodos de autoritarismo e violência. Coloca-se ao lado de uma “história menor”, que, nas ruas, nas vilas, nos reassentamentos, nas lembranças das pessoas, identifica novos objetos de estudo, que auxiliam a construir valores com as gerações atuais, sem desprezar as contingências do mundo contemporâneo.

Em tempos que interrogam a escola, o recorte temático que realizamos destaca a dimensão política do ensino de História, reconhece a importância pedagógica do trabalho com valores, apoiado na memória, na justiça e conectado com o tempo presente. Portanto, que implicações tem o ensino de História com a justiça? Como a abordagem do período da ditadura civil-militar, no Brasil, pode permitir problematizar a justiça e a memória? Essas questões acompanharão nossas inquietações ao longo da escritura deste texto. A resposta mais evidente à primeira pergunta é que tais implicações consistem nos objetivos fundamentais de um ensino e de uma educação que querem criar um mundo mais solidário e democrático. Significa que ensinar História é um ato de ética e de política, como afirmamos no início, na medida em que cada conteúdo ensinado, cada relação estabelecida, cada conceito, cada nova história contada são sempre formas de criar uma leitura de mundo que compreenda como intolerável a tortura, o assassinato, o sofrimento e a iniquidade.

Ensinar os conteúdos referentes à ditadura civil-militar, no Brasil, não apenas demanda uma certa quantidade de argumentos históricos, mas também fazer, desses argumentos, forças de resistência e de criação. Resistência a toda forma de autoritarismo. Criação de possibilidades de futuros para todas as pessoas, sem que umas possam ter privilégios por serem brancas e ricas e outras sejam perseguidas por serem não brancas, trabalhadoras ou forças de resistência às formas de opressão.

Referências

ANDRADE, Talis. Finados. Dia de visitar os cemitérios clandestinos da ditadura e polícia militar. **Andretalis**, blog, 13 nov. 2013. Disponível em:



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

<https://andradaetalis.wordpress.com/2013/11/03/finados-dia-de-visitar-os-cemiterios-clandestinos-da-ditadura-e-policia-militar/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

APERS. Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. **Documentos do Processo de Luiz Eurico Tejera Lisboa**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2014/11/documentos-processo-luiz-eurico.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ÁVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 161-184, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas v. 1: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BRASIL. Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1390.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9140.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.875, de 1º de junho de 2004. Altera dispositivos da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995, que reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.875.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUCURTO, Washington. Los puentes levadizos. **Blog de Santiago Llach**, 2 mar. 2011. Disponível em: <http://monolingua.blogspot.com.ar/2011/03/los-puentes-levadizos-inedito-de.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. El pasado cercano en clave historiográfica. In: FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia (Org.). **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 31-66.

HEYMANN, Luciana. **O devoir de mémoire na França contemporânea**: entre a memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JELIN, Elizabeth. La memoria, una bisagra entre pasado y presente. Clepsidra. **Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria**, n. 2, p. 146-157, out. 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PADRÓS, Enrique Serra. Elementos do Terror de Estado implementado pelas Ditaduras de Segurança Nacional. In: PADRÓS, Enrique Serra (Org.). **As Ditaduras de Segurança Nacional: Brasil e Cone Sul**. Porto Alegre: CORAG, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Para uma crítica da consciência pelos afetos: o ensino de História como desafio de uma aprendizagem das relações. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 26, 2023. Disponível em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1042>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto HISTÓRIA**, v. 15. São Paulo, abr. 1997. p. 13-49.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set./dez. 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.042, de 18 de novembro de 1997. Reconhece a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados a pessoas detidas por motivos políticos e estabelece normas para que sejam indenizadas. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em julho de 2024.

Aprovado em setembro de 2024.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 30, n. 1, p. 321-342, 2024. ISSN: 2448-0215.

Dossiê Temático: “O golpe de 1964 e a educação”

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

<https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263730>