



PROFHISTÓRIA

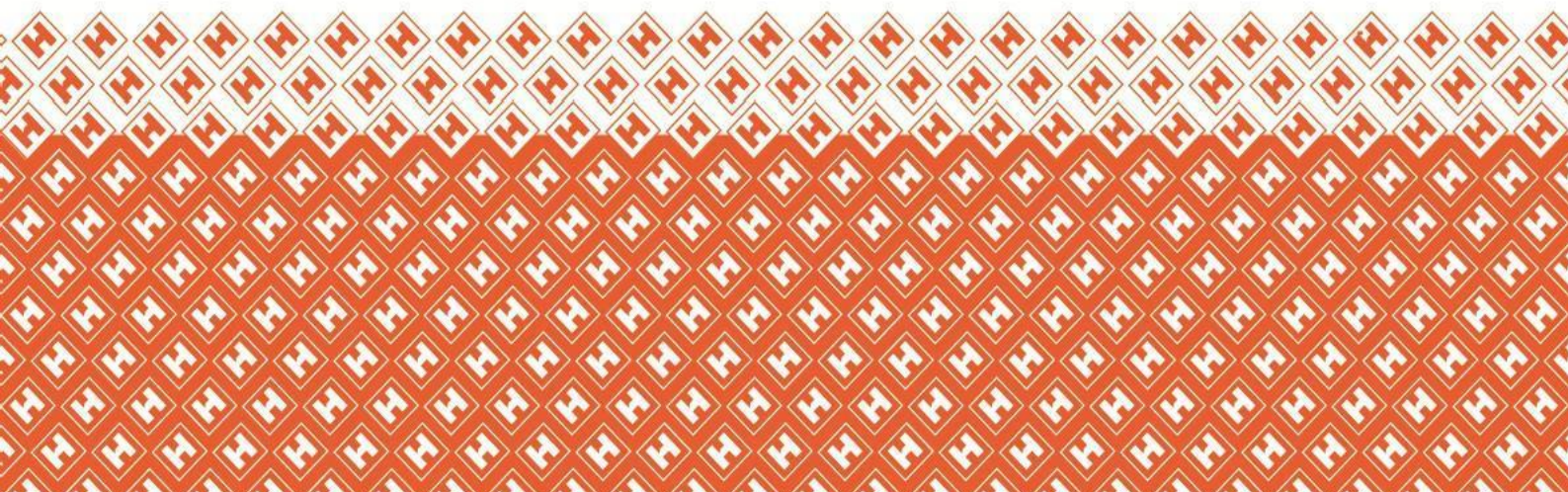
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LORRAN SANTOS DE OLIVEIRA

MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA:
mapeamento digital como proposta para o ensino de história

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Maio/2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LORRAN SANTOS DE OLIVEIRA

MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA:
mapeamento digital como proposta para o ensino de história

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Lorran Santos de Oliveira

3. Título do trabalho

Memórias da ditadura militar em Brasília: mapeamento digital como proposta para o ensino de história

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jiani Fernando Langaro, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorran Santos De Oliveira, Discente**, em 08/05/2025, às 07:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5354634** e o código CRC **D40AFFFC**.

LORRAN SANTOS DE OLIVEIRA

MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA:
mapeamento digital como proposta para o ensino de história

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Dr. Jiani Fernando Langaro.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira , Lorrان Santos de

Memórias da ditadura militar em Brasília [manuscrito] : mapeamento digital como proposta para o ensino de história / Lorrان Santos de Oliveira . - 2025.

215 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jiani Fernando Langaro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Ensino de história. 2. Saberes históricos em diferentes espaços de memória. 3. Tecnologias digitais. 4. História da ditadura militar. 5. Memória. I. Langaro, Jiani Fernando , orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **009/2025** do **Exame de Qualificação da Dissertação** de **LORRAN SANTOS DE OLIVEIRA**, que confere o título de **Mestrado(a) Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**.

Ao/s **vinte e cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **09h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada "**MEMÓRIAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM BRASÍLIA: MAPEAMENTO DIGITAL COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Jiani Fernando Langaro (ProfHistoria/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Ary Albuquerque Cavalcanti Jr. (ProfHistoria/UFMT)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistoria/PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Jiani Fernando Langaro**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Memórias da ditadura militar em Brasília: mapeamento digital como proposta para o ensino de história



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 07/05/2025, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jiani Fernando Langaro, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2025, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **5266679** e o código CRC **98E966CD**.

Referência: Processo nº 23070.016483/2025-01

SEI nº 5266679

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal de Goiás, que me possibilitou a realização desta dissertação.

Aos meus pais, Maria Inês Santos de Oliveira e Deusmar Cardoso de Oliveira, que muito contribuíram para a realização das minhas escolhas profissionais. Obrigado por todo incentivo e apoio emocional.

Agradeço o meu orientador Dr. Jiani Fernando Langaro, por ter acreditado e acolhido as minhas ideias e ter desempenhado sua função com eficiência, dedicação e carinho. Um excelente profissional que soube entender os meus momentos difíceis e que, sem seus gestos de cuidado e compreensão, não teria chegado até aqui.

Aos professores Dr. Breno Mendes (UFG), Dr. Cristiano Nicolini (UFG), que fizeram parte da minha banca de qualificação e deram importantes contribuições para a escrita desta dissertação.

Aos meus amigos Pâmella de Almeida e Caio Cateb, pelo apoio demonstrado ao longo do período que me dediquei a este trabalho. Serei sempre grato pelos conselhos e pela amizade incondicional. Sem vocês não teria concluído o mestrado.

Aos meus familiares que estiveram presentes nessa fase da minha vida profissional e torceram para que eu finalizasse o mestrado com sucesso.

Agradeço a minha finada amiga Fernanda Nardes, que não pôde acompanhar o final deste trabalho. Uma amiga que nunca desistiu de mim e sempre acreditou nas minhas escolhas. Feh, você é uma luz que jamais se apagará!

Muito obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema de estudo as possibilidades e as condições de construir (ou reconstruir) memórias da ditadura militar (1964-1985) em ambiente virtual, especificamente no *My Maps* do *Google*. Para atingirmos os nossos objetivos, dialogaremos com a história digital e a história pública para identificar os aspectos teórico-metodológicos que permeiam o exercício historiográfico nos ambientes digitais, e como isso pode potencializar o desenvolvimento de objetos digitais para o ensino de história. Além disso, no que se refere ao ensino da história da ditadura militar brasileira, as conexões entre situações de aprendizagem com recursos digitais e o debate sobre o ensino de questões sensíveis nortearam as reflexões sobre as possíveis intervenções pedagógicas sobre esse tema. O resultado esperado é utilizar o aplicativo *My Maps* do *Google* para identificar locais físicos de Brasília que possuam relações com as memórias da ditadura militar e, a partir desses espaços, tecer narrativas históricas no próprio recurso digital com auxílio de textos, depoimentos, localizadores, fotos, vídeos e *hiperlinks*, produzindo uma cartografia de memórias que poderá ser utilizada como recurso didático digital para o ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de história; Saberes históricos em diferentes espaços de memória; Tecnologias digitais; História da ditadura militar; Memória.

ABSTRACT

This research focuses on the possibilities and conditions of building (or reconstructing) memories of the military dictatorship (1964-1985) in a virtual environment, specifically on Google's My Maps. To achieve our objectives, we will dialogue with digital history and public history to identify the theoretical-methodological aspects that permeate the historiographical exercise in digital environments, and how this can enhance the development of digital objects for teaching history. Furthermore, with regard to teaching the history of the Brazilian military dictatorship, the connections between learning situations with digital resources and the debate on teaching sensitive issues guided reflections on possible pedagogical interventions on this topic. The expected result is to use Google's My Maps application to identify physical locations in Brasília that have relationships with the memories of the military dictatorship and, from these spaces, weave historical narratives into the digital resource itself with the help of texts, testimonies, locators, photos, videos and hyperlinks, producing a cartography of memories that can be used as a digital teaching resource for teaching history.

Keywords: Teaching history; Historical knowledge in different memory spaces; Digital technologies, History of the military dictatorship; Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Página inicial do Google Meus Mapas.....	145
Figura 2 – Apresentação das funcionalidades do Google Meus Mapas	146
Figura 3 – Página inicial do Google Meus Mapas.....	146
Figura 4 – Página inicial do Google Meus Mapas.....	147
Figura 5 – Página inicial do Google Meus Mapas.....	147
Figura 6 – Tela “escolha uma conta” para acessar o Google Meus Mapas.....	148
Figura 7 – Página do Google My Maps.....	149
Figura 8 – Gerenciador da conta Google na página do My Maps	149
Figura 9 – Aplicativos do Google na página do My Maps.....	150
Figura 10 – Lista de opções do ícone que nomeamos de “três listras na horizontal”	150
Figura 11 – Quadro de aviso com o link para iniciar o desenvolvimento do mapa	151
Figura 12 – Primeira visualização do mapa no Google My Maps	152
Figura 13 – Janela para editar título e descrever o mapa.....	153
Figura 14 – A segunda camada de cima para baixo é a que foi incluída pela opção “adicionar camada”. Observe que no canto esquerdo desta tem uma “barra azul” na horizontal, indicando que ela está selecionada.....	153
Figura 15 – Janela “compartilhar mapa”	154
Figura 16 – Janela da opção “visualizar”	154
Figura 17 – Janela com as opções para editar a “camada sem título”	155
Figura 18 – Aba com alternativas para editar o mapa	156
Figura 19 – Nesta imagem selecionamos a opção “satélite” para exemplificar a alteração visual do mapa.....	156
Figura 20 – Camada “sistema de repressão”	158
Figura 21 – Camada “sistema de informação e órgão de censura”	158
Figura 22 – Camada “memórias da repressão”	159
Figura 23 – Camada “História e memória da ditadura civil-militar”	159
Figura 24 – Ao ser selecionada, uma “barra azul” surge no canto esquerdo da camada	163
Figura 25 – As opções que aparecem na barra de pesquisa indicam os endereços que têm alguma relação com a UnB	163
Figura 26 – O “marcador” está identificado com a cor verde. Observe que, no canto superior esquerdo, a Universidade de Brasília não está dentro da camada	164

Figura 27 – A opção “adicionar ao mapa” se encontra na parte inferior da janela acima do marcador	164
Figura 28 – No canto superior esquerdo podemos ver que o local foi adicionado à camada, e que na janela sob o marcador tem ícones para editar as informações sobre o endereço	165
Figura 29 – Se compararmos com a imagem 28, podemos perceber que a cor do marcador e o ícone foram editados.....	165
Figura 30 – Aba com as opções para editar as informações sobre o lugar vinculado à camada	166
Figura 31 – Layout do mapa digital das memórias da ditadura militar em Brasília-DF. Note-se que a camada “Sistema de informações e órgãos de censura” foi ocultada	168
Figura 32 – O marcador que indica o espaço ocupado pelo IPEA está destacado em relação aos outros. Além disso, na janela com o nome e descrição do local tem uma barra de rolagem para que o usuário possa acessar todas as informações.....	169
Figura 33 – Observe o ícone “adicionar rotas” logo abaixo da barra de pesquisa	171
Figura 34 – Destaque para os itens “A” e “B” que compõe a “camada sem título”.....	172
Figura 35 – Opções de renomear e excluir a camada selecionada	172
Figura 36 – O usuário pode selecionar uma das três opções de modo de transporte	173
Figura 37 – Para exemplificar, colocamos no ponto “A”, Universidade de Brasília (UnB) e, no ponto “B”, Teatro Nacional. O Google My Maps sugeriu uma rota entre os dois locais	173
Figura 38 – Destaque para o ponto “C” que compõe a “camada sem título”.....	174
Figura 39 – Trajetos virtuais: memórias da ditadura militar em Brasília.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajeto Invasão da UnB, 9 de abril de 1964.....	175
Quadro 2 – Trajeto Tortura no Lago Paranoá.....	176
Quadro 3 – Trajeto Invasão da UnB, 29 de agosto de 1968.....	177
Quadro 4 – Trajeto Hospital de Guarnição, fevereiro de 1973	179
Quadro 5 – Trajeto Engrenagens da espionagem na UnB.....	180
Quadro 6 – Sequência didática, Ditadura militar em Brasília	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE/UnB	Arquivo da Central da Universidade de Brasília
AN	Arquivo Nacional
ANPUH/RS	Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul
APESP	Arquivo Público do Estado de São Paulo
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ArPDF	Arquivo Público do Distrito Federal
ASI/UnB	Assessoria de Segurança e Informações da Universidade de Brasília
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CATMV-UnB	Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília
CBAs	Comitês Brasileiros pela Anistia
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMAB	Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMDP	Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CENIMAR	Centro de Informações da Marinha
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGI	Comissão Geral de Investigações
CHSA	Ciência Humanas e Sociais Aplicadas
CIE	Centro de Informações do Exército
CIEM	Centro Integrado de Ensino Médio
CISA	Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CODI/DOI	Centro de Operações de Defesa Interna/ Destacamento de Operações
Informações	
CONADEP	Comissão Nacional de Desaparecimento de Pessoas
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares para Educação Nacional
DEOPS	Departamento Estadual de Ordem Política e Social

DF	Distrito Federal
DGI	Departamento Geral de Investigações
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSI/MEC	Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Cultura
EGB	Educación General Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESMA	Escuela de Mecánica de la Armada
FEUB	Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília
Fundo ASI/UnB	Fundo da Assessoria de Segurança e Informação da UnB
Fundo CISA	Fundo do Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica
Fundo SNI	Fundo do Serviço Nacional de Informações
HMAB	Hospital Militar de Área de Brasília
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LAMP	Latin American Microfilm Project
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley Federal de Educación
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MFPA	Movimento Feminino pela Anistia
MPF	Ministério Público Federal
NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritario
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PF	Polícia Federal
PIC/BPEB de Brasília	Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília
PMDB	Partido Democrático Brasileiro
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
SNI	Serviço Nacional de Informação
SPP/UnB	Serviço de Proteção ao Patrimônio da Universidade de Brasília
STF	Supremo Tribunal Federal
STM	Superior Tribunal Militar
TDIC	Tecnologias digitais da comunicação e informação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
VCDH	Virginia Center for Digital History

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR NO BRASIL	28
1.1 – Da abertura política à comissão nacional da verdade: os embates e a construção social da memória da ditadura militar brasileira.....	29
1.2 - Memórias da ditadura militar na <i>internet</i> : negacionismos, história pública e ensino de história	40
1.3 - Memórias das vítimas, memórias marginais?	50
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA NO DIGITAL: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	59
2.1 – O digital na operação historiográfica: possibilidades de uma história digital.....	60
2.2 - Elementos da <i>web</i> para a história digital e o ensino de história.....	67
CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985).....	76
3.1 – Ditadura militar no Brasil (1964-985) e o ensino de história sobre temas sensíveis.....	77
3.2 - Recursos digitais no ensino da história da ditadura militar: diálogos entre ensino de história e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).....	101
CAPÍTULO 4 – A DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA.....	111
4.1 – Brasília, segregação planejada?	111
4.2 – Memórias do arbítrio: um caleidoscópio de vozes marginalizadas	120
4.3 – Olhares historiográficos sobre a ditadura militar no planalto central.....	132
CAPÍTULO 5 – CARTOGRAFIA DIGITAL DE MEMÓRIAS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	144
5.1 – Explorar para conhecer as funcionalidades básicas do <i>Google My Maps</i>	144
5.2 – Recursos do <i>Google My Maps</i> e da pesquisa histórica para um mapa de memórias	157
5.3 – Caminhos da repressão em Brasília: roteiro de trajetos virtuais como possibilidade para o ensino de história	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE A.....	207
APÊNDICE B.....	208

INTRODUÇÃO

Em 2020, em meio a pandemia da COVID-19, lecionava em duas escolas, sendo uma delas pública, pertencente à rede municipal, e outra particular. Ambas ofertavam etapas da Educação Básica e se localizam em municípios do estado de Goiás, que fazem divisa com Brasília, Distrito Federal. Além disso, nas duas instituições vinha atuando no Ensino Fundamental II, que inclui as turmas do 6º ano ao 9º ano. Eram aulas *on-line*, que envolviam o uso de diferentes plataformas, como o *Moodle* e o *Google Meet*, e de diferentes recursos digitais, como o *Word*, *PDF*, jogos, filmes, vídeos e outros. Frente a necessidade de planejar as aulas em contexto pandêmico, pesquisei os mais variados aplicativos e ferramentas que os ambientes digitais podiam ofertar com o objetivo de diversificar a minha prática pedagógica, e de atrair os estudantes para aula, já que era extremamente difícil e desgastante manter a atenção, a participação e interação dos discentes. Como um singelo exemplo dos problemas que lidei, posso falar da “luta” empreendida para que os (as) alunos (as) abrissem a câmera do computador ou do celular quando estávamos em aula. Fui derrotado repetidas vezes nesse ponto, o que gerava muitas frustrações. Mesmo tendo passado por situações complicadas, como a que relatei, mantive a prática de elaborar o planejamento de aula com base na aplicação de algum recurso digital.

Entre as buscas que empreendi para conhecer e aprender a manusear aplicativos da internet, encontrei o *Google My Maps*. Conheci esse aplicativo em uma publicação do *Instagram* que tratava de recursos do *Google*, que poderiam ser aplicados nas aulas à distância. O post do *Instagram* encaminhava o usuário para uma página do navegador em que eram apresentadas situações didáticas nas quais alguns aplicativos da *Google* foram utilizados e, entre eles, estava o *Google My Maps*. Achei interessantíssimo e logo fui me inteirando sobre ele. Depois de ler e assistir as experiências de docentes com o *Google Maps*, pensei: quero usar também. Porém, isso não aconteceu. Outra complicação que permeou todo o período de aulas *on-line* foram os limites materiais e de manuseio em relação às ferramentas digitais. Muitos discentes não tinham internet de alta velocidade, apenas internet 3G ou 4G; poucos sabiam trabalhar com *Word*, *Powerpoint* e *PDF*; usavam basicamente o *smartphone* para acessar, assistir e participar da aula *on-line*, o que criava uma série barreiras para baixar um documento, ou interagir com um aplicativo. Visto tais dificuldades, e pensando em evitar frustrações, decidi que não traria o *Google Maps* para a aula a distância.

Agora faremos um corte temporal. O ano é 2022 e me encontrava na aula *on-line* síncrona da professora Dra. Alcilene Cavalcante de Oliveira, que ministrava a disciplina História e História Pública do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). A unidade temática era “Memórias públicas e narrativas públicas, culturas populares e estudos relacionados”, e debatíamos o texto “Memórias e imagens: (Re)pensando os significados do Memorial JK”, cuja autoria é de Heloisa Helena Pacheco Cardoso (2006). Como nasci, morei e estudei em Brazlândia, no Distrito Federal, esse texto foi particularmente relevante. Fui levado a revisitar a minha formação educacional, o que fez-me recordar do que aprendi na educação básica, incluindo as visitas ao Memorial JK promovidas pela escola, e no ensino superior em relação à História de Brasília e ao governo de Juscelino Kubitschek. Depois de longos anos, considerando a minha experiência escolar, foi a primeira vez que percebi que a construção da história e memória de Brasília e do governo JK estava fundamentada mais em recordações compartilhadas dentro e fora das instituições de ensino do que, propriamente, em história. Nesse sentido, destaco uma das falas da autora que me instigou a refletir sobre a relação entre história, memórias e a cidade de Brasília:

[...] no conjunto do Memorial JK, a Câmara Mortuária e o vitral com a figura do anjo que a completa, reforçam a imagem de herói fundador da nação e em torno dele transmite-se a história do país buscada nos vestígios do passado e apresentados nos pôsteres, nas fotografias, nos vídeos, nas publicações. Essa história encontra-se solidificada na relação entre objetivos históricos e pretensões políticas dos grupos dirigentes. [...] Aqui, muitos são os esquecimentos: de fato e feitos que se encontram à margem dos círculos do poder instituído ou, quando presentes, buscam reforçar a imagem do mito fundador. Nas fotografias ou nos pôsteres os trabalhadores aparecem nas cenas como coadjuvantes, mesmo porque é preciso registrar a presença deles para reafirmar a eloquência da obra. Esquecimento, portanto, não é ausência, porque a presença é necessária para a construção das noções de desbravadores, pioneiros, candangos. (Cardoso, 2006, p. 188).

Ao ler esse trecho, veio a minha mente: a história e a memória do regime militar na capital do Brasil são marcadas por esquecimentos e ausências. Como essa temática tem sido um campo de estudos que me interessa desde a época do ensino médio, fiz a associação entre o que a autora debatia e a ditadura militar de forma automática. O texto de Heloisa Cardoso não trata das memórias do período ditatorial, porém, a dinâmica da aula e o próprio texto me remeteram à algumas “polêmicas” que a cidade de Brasília-DF vivenciou quando o poder executivo tentou promover, ou barrar, políticas públicas relacionadas à memória concernentes ao período ditatorial. Na aula, estávamos discutindo sobre narrativas e memórias públicas e, em Brasília, para além das disputas de memória em torno da figura de Juscelino Kubitschek, ocorreram intensos debates públicos sobre a memória e a história da ditadura militar na capital.

Começo tratando da mudança do nome de uma ponte, que fica localizada em uma região nobre de Brasília. Ela se chamava Ponte Costa e Silva. Isso mesmo, o nome do ditador que decretou o famigerado Ato Institucional nº5 (AI-5). Pode soar estranho, mas ter o nome de um ditador em uma estrutura pública usada diariamente por motoristas e pedestres não parecia ser tão problemático, visto que somente em 2022, a ponte passou a ser chamada Honestino Guimarães, recebendo o nome de um ex-aluno da Universidade de Brasília (UnB), representante do movimento universitário estudantil da década de 1960, que enfrentou o regime militar, sofreu perseguição, prisão e torturas, e é considerado um desaparecido político. A questão é que tal mudança não ocorreu de forma “tranquila” e sem questionamentos.

Em 2015, o deputado distrital Ricardo Vale (PT) apresentou um projeto de lei para realizar a alteração na denominação da ponte. Entretanto, de acordo com reportagem publicada na **Agência CLDF**, o projeto foi declarado “[...] inconstitucional por não ter contemplado a realização de audiência pública prévia com a comunidade”.¹ Em 2021, o Projeto de Lei nº 1.697, de autoria do ex-deputado distrital Leandro Grass, alterou o nome da ponte para Honestino Guimarães, porém o governador de Brasília à época (e ainda atual mandatário), Ibaneis Rocha (MDB), vetou a mudança. Segundo reportagem do **Correio Braziliense**, assinada por Samara Schwingel, o veto ocorreu na “data de 27 de novembro, mas a CLDF só recebeu a mensagem devidamente protocolada nesta terça-feira”,² que foi no dia 14 de dezembro de 2021. Na comunicação enviada à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), o governador Ibaneis afirmou que

[...] o nome Costa e Silva foi escolhido como homenagem ao antecessor de Ernesto Geisel, que a inaugura. A construção da Ponte Costa e Silva, como originalmente é conhecida, inaugurada em 1976, pelo então presidente Ernesto Geisel e assinada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, por não constar do projeto original de Brasília, foi polêmica, sendo sua abertura responsável pela consolidação do Lago Sul para ocupação. [...] dada a importância e representação da Ponte Costa e Silva para Brasília, a sua idealização pelo arquiteto Oscar Niemeyer e o momento histórico que não pode ser esquecido, aliado à decisão proferida pelo Conselho Especial do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, entende-se pelo veto da presente iniciativa. Por estas razões, comunico que opus veto total ao Projeto de Lei no 1.697, de

¹ Informação publicada em reportagem da **Agência CLDF**. WEN, E. Ponte Costa e Silva passa a ser chamada de Ponte Honestino Guimarães. **Agência CLDF**, Brasília-DF, Direitos Humanos, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/ponte-costa-e-silva-passa-a-ser-chamada-de-ponte-honestino-guimaraes>. Acesso em: 22 jun. 2024.

² Reportagem publicada no site do jornal **Correio Braziliense**. SCHWINGEL, Samara. Ibaneis veta mudança de nome da ponte Costa e Silva em mensagem à CLDF. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, Cidades, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/12/4970829-ibaneis-veta-mudanca-de-nome-da-ponte-costa-e-silva-em-mensagem-a-cldf.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

2021, em oportuno solicito aos Membros dessa Casa Legislativa a sua manutenção.³

Em resposta ao veto, o autor do projeto, Leandro Grass,⁴ afirmou que a legislação⁵ veta que bens públicos recebam o nome de torturadores vinculados ao regime militar, e queixou-se da atitude do governador por meio da seguinte nota:

[...] a justificativa é inexistente. Fizemos tudo dentro do trâmite, com consulta em audiência pública, formulação do projeto e ainda justificativa baseada em uma lei. É triste ver um governador se apegando a um nome de um ditador, que cometeu crimes contra a humanidade. Nos resta agora é trabalhar para derrubar o veto.⁶

Em 13 de dezembro de 2022, a Câmara Legislativa do Distrito Federal derrubou veto do governador Ibaneis ao projeto de lei nº 1.697/2021 e o sancionou no mesmo dia em que foi decretado o AI-5, em 1968. Com isso, a ponte passou a ser designada como Honestino Guimarães. Com a vitória sobre o veto, Leandro Grass comemorou a mudança na denominação da ponte e destacou que:

[...] no dia 13/12 de 1968 foi decretado o famoso AI 5 pelo presidente Costa e Silva, cerceando direitos políticos e civis e fechando o Congresso Nacional. Hoje, neste mesmo dia, a Câmara Legislativa tira da ponte o nome de alguém que tem suas mãos sujas de sangue, responsável por dezenas de

³ A decisão sobre o veto do governador Ibaneis foi veiculada no jornal **Correio Braziliense**. SCHWINGEL, Samara. Ibaneis veta mudança de nome da ponte Costa e Silva em mensagem à CLDF. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, Cidades, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2021/12/4970829-ibaneis-veta-mudanca-de-nome-da-ponte-costa-e-silva-em-mensagem-a-cldf.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁴ De acordo com o site da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), Leandro Grass é “[...] professor, sociólogo, mestre em Desenvolvimento sustentável, gestor cultural com formação pela Organização dos Estados Ibero-Americanos e pesquisador com experiência internacional no Instituto de Governo e Políticas Públicas da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB)”. Além disso, foi deputado distrital no período de 2019-2022 pelo Partido Verde (PV) e candidato a governador do Distrito Federal (DF) pela Federação Brasil da Esperança nas eleições de 2022. Atualmente é presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/leandro-grass-2019-2022>. Acesso em: 14 jan. 2025.

⁵ Trata-se da Lei Distrital nº 4.052, de 10 de dezembro de 2007 que, no seu artigo 3º Inciso V, proíbe a nomeação dos bens públicos com “[...] nomes de pessoas que tenham praticado crimes contra a humanidade e violações de direitos humanos, incluídas aquelas que constem no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, de que trata a Lei federal nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, como responsáveis por violações de direitos humanos”. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56537/Lei_4052_10_12_2007.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁶ Nota publicada jornal **Correio Braziliense**. SCHWINGEL, Samara. Ibaneis veta mudança de nome da ponte Costa e Silva em mensagem à CLDF. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, Cidades, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2021/12/4970829-ibaneis-veta-mudanca-de-nome-da-ponte-costa-e-silva-em-mensagem-a-cldf.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

desaparecimentos na ditadura. O nome que vai entrar é o nome de alguém que lutou pela democracia e que até hoje não sabemos o seu paradeiro.⁷

Uma outra polêmica recente que envolveu as memórias do período ditatorial em Brasília-DF foi o projeto de construção do Memorial Liberdade e Democracia Presidente João Goulart. O memorial seria edificado na região central da capital federal, entre o Memorial JK e a Catedral Rainha da Paz. Chegaram até colocar tapumes no local, dando início aos preparativos para começar as obras. Contudo, uma série de controvérsias impediu que a construção do memorial avançasse. A polêmica abrangeu políticos locais e nacionais, órgãos do poder público, moradores e representantes da sociedade civil organizada. Pessoas que residem próximos ao local estavam divididos entre contra e a favor: os que apoiavam a edificação do monumento diziam que ele seria “mais uma opção cultural para os brasilienses”; os que eram contrários afirmavam que o espaço cedido tinha sido reservado para a “construção de um memorial para ex-combatentes da Força Expedicionária Brasileira (FEB)”. Já o posicionamento de alguns especialistas, como arquitetos, tendem a ser contrários à execução da obra.⁸ Além disso, a questão do memorial chegou ao Congresso Nacional, em uma sessão no Senado Federal, onde ocorreram “[...] protestos pela resistência à construção do Memorial Liberdade e Democracia Presidente João Goulart, em Brasília”.⁹ Depois de toda contenda, em 2015, o ex-governador do Distrito Federal, Rodrigo Rollemberg, anulou a concessão do terreno onde seria construído o memorial.¹⁰

As lutas pela memória da ditadura militar em Brasília, como foram os casos apresentados, podem ser analisadas a partir de duas vias: uma delas é considerando a perspectiva individual, no sentido de avaliar as ações dos chefes do executivo local, visto que, no caso do Ibaneis Rocha, ele tinha ligações muito próximas com o ex-presidente da República,

⁷ O posicionamento de Leandro Grass sobre a mudança do nome da ponte foi veiculado em reportagem da **Agência CLDF**. WEN, E. Ponte Costa e Silva passa a ser chamada de Ponte Honestino Guimarães. **Agência CLDF**, Brasília-DF, Direitos Humanos, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/ponte-costa-e-silva-passa-a-ser-chamada-de-ponte-honestino-guimaraes>. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁸ Essas informações foram publicadas no site do jornal **Correio Braziliense**. MORADORES se dividem quanto a memorial para celebrar João Goulart. **Correio Braziliense**, Brasília-DF, Cidades, 30 mar. 2015. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/03/30/interna_cidadesdf,477516/moradores-se-dividem-quanto-a-memorial-para-celebrar-joao-goulart.shtml. Acesso em: 22 jun. 2024.

⁹ Tal acontecimento foi publicado pela **Agência Senado**. RESISTÊNCIA a construção de memorial marca protesto em homenagem a Jango. **Agência Senado**, Brasília-DF, Da Redação, 4 maio 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/05/04/resistencia-a-construcao-de-memorial-marca-protesto-em-homenagem-a-jango>. Acesso em: 22 jun. 2024.

¹⁰ A decisão do ex-governador Rollemberg de anular a concessão do terreno foi veiculada em reportagem do **Congresso em foco**. ROLLEMBERG veta memorial em homenagem a Jango e recebe críticas. **Congresso em foco**, Brasília DF, 23 ago. 2015. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/rollemberg-veta-memorial-em-homenagem-a-jango-e-recebe-criticas/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Jair Messias Bolsonaro, e foi afastado do cargo após a tentativa de golpe no dia 8 de janeiro de 2024,¹¹ o que traz certa coerência nas suas escolhas em relação às políticas públicas de memória sobre a ditadura militar. E a segunda via seria refletir sobre o processo de construção social da memória da cidade de Brasília, não somente em relação ao desenvolvimentismo e o personagem Juscelino Kubistchek, mas também sobre outros temas da história nacional. Nesse aspecto, Heloisa Helena Pacheco Cardoso (2006) indica um importante caminho para se aproximar dessa discussão, o que nos influenciou na escolha de construir como produto desta dissertação a cartografia virtual de Brasília integrada às memórias daqueles que foram atingidos pela ditadura militar. Nas palavras da autora:

[...] defrontamo-nos cotidianamente com os monumentos-memória que parecem edificados para resistir às mudanças que necessariamente vêm com o tempo, a exemplo do Memorial JK. Talvez o que esteja em questão na edificação deles seja a possibilidade da preservação dos significados da memória que eles encerram e a da apropriação e retransmissão dos sentidos do passado que contêm. As suas presenças demonstram que o poder instituído almeja uma unicidade para o contexto histórico nacional. As pessoas, no entanto, longe dos círculos do poder, refazem esta lógica e recolocam outras memórias, portadoras de outras histórias, [...], que se imbricam com essa memória hegemônica e se refazem nas reconstruções sobre o passado (Cardoso, 2006, p. 193).

Passemos para outro momento. Ainda estamos no ano de 2022, mas na aula de Teoria da História do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que foi ministrada pelos professores doutores Breno Mendes, Cristiano Alencar Arrais e Marlon Salomon. Entre as diversas atividades sugeridas ao longo do curso, foi solicitado aos discentes que produzissem um resumo da proposta de dissertação, que deveria ser enviada aos três professores para depois ser discutida na sala de aula. Nessa oportunidade, pude aglutinar o que relatei aqui: minha experiência na educação básica, enquanto docente, e as vivências como estudante da educação básica, da educação superior e da pós-graduação. Assim, surgiu a proposta de desenvolver o mapa digital de memórias, a qual foi expressa na sua “primeira forma” com as seguintes palavras:

[...] o projeto de pesquisa tem como tema de estudo as possibilidades e as condições de construir (ou reconstruir) lugares de memórias sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) em ambiente virtual, especificamente no *My Maps* do *Google*, tendo como referência espacial a cidade de Brasília. O objetivo

¹¹ O afastamento do governador Ibaneis foi publicado pelo portal **Uol**. NETTO, Paulo Roberto. Moraes afasta Ibaneis Rocha, governador do DF, do cargo por 90 dias. **Uol**, Brasília-DF, Política, 9 jan. 2023 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/09/moraes-afasta-ibaneis-rocha-governador-do-df-do-cargo-por-90-dias.htm>. Acesso em: 22 jun. 2024.

principal é utilizar o recurso digital *My Maps* para identificar locais físicos de Brasília que possuam relações com a história e a memória da Ditadura Militar e, a partir desses lugares identificados e visualizados, tecer narrativas históricas no próprio *My Maps* sobre o referido período com auxílio de textos, depoimentos, localizador, fotos, vídeos e *hiperlinks*. [...] O resultado final esperado da pesquisa é produzir um mapa histórico digital e interativo sobre os lugares de memória da Ditadura Civil-Militar a partir da referência espacial da cidade de Brasília, e que possa ser aplicado nas aulas de história da educação básica como recurso teórico e didático.¹²

O produto desta dissertação é o mapa digital das memórias da ditadura militar¹³ em Brasília-DF. Utilizamos um aplicativo da *Google*, chamado de *My Maps* (ou Meus Mapas), para desenvolver a nossa cartografia de memórias. Essa ferramenta está disponível gratuitamente para qualquer usuário que tenha uma conta na *Google*. A organização interna do mapa se deu a partir dos recursos do próprio aplicativo: as camadas e os trajetos. É possível desenvolver várias camadas e trajetos, e dentro de cada um, pode-se inserir locais da cidade com marcadores.¹⁴ Por exemplo, criamos a camada “Sistema de repressão”, na qual fixamos os lugares onde os órgãos de repressão operavam em Brasília-DF. Esses estão identificados e fixados por marcadores, que também podem ser editados. Para cada local produzimos textos com base nas memórias das vítimas da ditadura, no relatório da Comissão da Verdade da UnB (2015), no relatório do projeto **Brasil: Nunca Mais** (1985), em um livro de memórias, em conjunto de reportagens do **Correio Braziliense** (2013) e nos dados e informações de estudos historiográficos.¹⁵ O mapa será disponibilizado no Apêndice A desta dissertação, via *QR-Code* e *link*, junto a um guia com as informações necessárias para acessar e usá-lo.

A problemática levantada, e que buscamos responder, se refere às possibilidades de usar a cartografia digital de memórias enquanto um recurso didático para o ensino de história. No

¹² O trecho foi retirado da mencionada atividade da disciplina de Teoria da História, que foi elaborada pelo autor desta dissertação, tendo sido entregue para avaliação no dia 6 de abril de 2022.

¹³ Sobre as expressões “civil-militar” e “militar” para caracterizar o regime que se instalou no Brasil em 1964, Carlos Fico (2017) indica que o “[...] golpe foi efetivamente dado (não apenas apoiado) por civis e militares e, portanto, é possível chamá-lo de civil-militar. Alguns passos subsequentes foram marcando o caráter militar do novo regime, principalmente a decisão do Comando Supremo da Revolução de abortar, com o primeiro ato institucional, a discussão que havia no Congresso Nacional sobre conceder ou não aos vitoriosos poderes de cassação de parlamentares e, depois, a prorrogação do mandato de Castelo Branco até 15 de março de 1967 (decisão tomada em julho de 1964). O regime subsequente foi inteiramente controlado por militares, de modo que adjetivá-lo em ressalva (‘foi militar, mas também civil’ ou empresarial ou o que seja) é supérfluo e impreciso – além de ter, como tudo mais em História do Tempo Presente, imediata implicação política: nesse caso, justamente por causa dessa adversidade, a conotação é da redução da responsabilidade dos militares” (Fico, 2017, p. 53). Consonante com a posição de Fico (2017), adotaremos nesta dissertação a expressão “ditadura militar”.

¹⁴ No capítulo 5, iremos detalhar todo o processo de produção do mapa e, conseqüentemente, das camadas e dos trajetos.

¹⁵ No capítulo 4, discutiremos, com mais profundidade, os estudos historiográficos e as fontes utilizadas no desenvolvimento do mapa.

decorrer do percurso de mapear recordações, especificamente aquelas que versem sobre a ditadura militar, nos defrontamos com aspectos teóricos e metodológicos que envolvem trabalhar com memórias, no campo historiográfico e no ensino de história, mediadas por objetos digitais de aprendizagem. No que diz respeito à memória e à história, Durval Albuquerque Jr (1994) adverte que cuidados devem ser tomados. Eles vão desde:

[...] uma clara conceituação de memórias e de história, que evite considerar as memórias um discurso mais verdadeiro, mais próximo do que teria sido a ‘verdadeira história’ em contraponto à ‘história oficial’, até uma clara definição de métodos, tanto no que diz respeito à coleta destas memórias como no seu emprego posterior no interior de um discurso historiográfico (Albuquerque Jr, 1994, p. 40).

Para Durval Albuquerque Jr (1994), tais cautelas impediriam o uso corriqueiro que se faz dos testemunhos, como prova ou como apoio ao argumento elaborado pelo historiador. Evitaria se apropriar dos depoimentos como verdade em si e exibi-los integralmente acreditando com isso estar concedendo fala aos vencidos, sendo apenas um meio de receber e propagar a memória de alguém. Assim, observados os cuidados, distancia-se de tomar a memória individual como unidade e totalidade homogênea fechada em si, mas como multiplicidades, sujeitas a contínuos deslocamentos (Albuquerque Jr, 1994, p. 40).

Essa diversidade das memórias fica mais evidente se considerarmos os diferentes níveis que a constituem. Os níveis da memória individual são involuntário, voluntário, perspectivo, afetivo e imaginativo. Trata-se de elementos que fazem da memória individual um tecido com variedades interiorizadas (Albuquerque Jr, 1994, p. 41). Do mosaico de níveis, nos interessa detalhar as memórias voluntárias, que também podem ser chamadas de lembranças. Albuquerque Jr (1994) afirma que a lembrança é uma reconstrução do passado. Ela não é uma via para acessar diretamente esse passado, mas resultado de um trabalho de recordação que é realizado no presente. Nessa direção, a rememoração é uma atividade de ordenação de fragmentos, junção de parcelas de indivíduos e de coisas. Ela determina o “[...] passado e o presente e a relação entre eles; estabelece a representação do passado que é convocada pelos quadros sociais do presente” (Albuquerque Jr, 1994, p. 43).

A ação de recordar é essencialmente a atividade de localizar lembranças no tempo e no espaço. A base da memória voluntária é o espaço. Nos remoramos imagens ou vivências sempre situadas em um local e a ele relacionadas. Como o espaço é uma elaboração social, nele os indivíduos intervêm transformando-o. A memória vinculada a ele é também agenciada por essas modificações. À vista disso, Durval Albuquerque Jr (1994) ressalta que:

[...] algumas pessoas ou fragmentos de pessoas e coisas se manifestam inicialmente como se vivessem de fora do espaço, mas à medida que a memória trabalha elas vão se localizando pouco a pouco. De lugares imprecisos, pontos nebulosos, ilhas, vai sendo criado um universo a ser preenchido com estas vivências e por elas delineado (Albuquerque Jr, 1994, p. 44).

As memórias das vítimas e dos familiares de desaparecidos políticos, na transição democrática, se encontram em um limbo temporal-espacial: acossadas, de uma lado, pela ideologia da reconciliação instituído pela Lei da Anistia de 1979; e de outro, marginalizada pela memória hegemônica liberal que usava da teoria dos dois demônios para acusar e equiparar a violência dos “dois lados”, guerrilheiros e agentes da repressão. Mesmo com as políticas de memória promovidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, estas eram de natureza simbólica e se situavam essencialmente a nível institucional. As lembranças dos atingidos pelo arbítrio, memórias difíceis, dolorosas, não atingiam o tecido social, eram “imprecisos, pontos nebulosos, ilhas”. O que imperava era a reconciliação: deixar esse passado passar.

Com as comissões da verdade e aberturas de arquivos, na primeira década do século XXI, se estabeleceu, mesmo que de forma tímida, alguns espaços relacionados a essas lembranças. Porém, a sua inscrição social ainda é limitada. Além da permanência da perspectiva reconciliatória da Lei da Anistia, as recordações daqueles que sofreram com o terrorismo de Estado são constantemente deslegitimadas pelos discursos negacionistas e revisionistas presentes na *internet*. O ponto que queremos chegar é que as reflexões de Albuquerque Jr (1994) nos fizeram perceber que uma ferramenta digital, que produz mapas, pode ser uma base para essas memórias voluntárias. Elas vão se estabelecer em espaços do ambiente *online* – o que pode ser transitório devido às constantes mudanças da tecnologias digitais –, mas que se vinculam a espaços reais. E para inscrevê-las no social, pretendemos fazê-lo por meio do ensino de história. Como sugere Jeanne Marie Gagnebin (2010) “[...] convém muito mais tentar acolher essas lembranças indomáveis, encontrar lugar para elas, tentar elaborá-las, em vez de se esgotar na vã luta contra elas, na denegação e no recalque” (Gagnebin, 2010, 183).

Para elaborar essas memórias, ou como propõe Albuquerque Jr (1994, p. 48) “[...] deflorá-las para poder gestar a História”, elegemos a sala de aula, as aulas de história, para tal tarefa. Marcos Silva (2009) assegura que a escola é um espaço em que:

[...] o estado do conhecimento histórico (e de outros campos de saber) pode ser apresentado de forma reflexiva pelo professor a crianças e adolescentes. Isso significa que os docentes têm a opção de se relacionarem de forma crítica

com a produção erudita gerada sobre aqueles temas e problemáticas de conhecimento por outras instâncias de saber, chegando a novas erudições. No caso específico de História, tal relacionamento passa pelo contato permanente e crítico de professores e alunos com a Historiografia, é claro, e também com a Memória Social elaborada no Brasil elaborada no Brasil sobre ditadura e democracia (Silva, 2009, p. 34).

Silva (2019) observa que as conexões entre a historiografia, aquela comumente reconhecida e produzida em universidade, arquivos, museus e instituições equivalentes, e a memória social do regime militar se mostram constantemente limitadas. É o que se percebe nas análises que ratificam “vozes dominantes” (Silva, 2019, p. 34). Porém, como o docente tem a alternativa de se relacionar criticamente com a produção historiográfica e com a memória social, ele(a) também pode retomar as “vozes dominadas” (Silva, 2019, p. 35). Conforme Gasparotto e Enrique Padrós (2021), o ambiente escolar e a sala de aula são os espaços constituídos e legitimados para o exercício da memória e sua propagação. Observam que se trata de uma atividade árdua, uma vez que é indispensável conceber a interpretação crítica dos testemunhos diversos, solidificados, até confrontados. Apesar disso, os autores afirmam que a principal contribuição que o professor(a) pode fazer é criar:

[...] estratégias didáticas para o tratamento dessa temática (**história recente e memória**) na escola. Ninguém melhor do que ele para ter a sensibilidade do que pode ou ser dito ou mostrado, aferir de que forma podem ser construídas pontes entre o conteúdo e seus alunos, gerar atração e reflexões 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, 2021, p. 195-196, grifo nosso).

À vista disso, fomos levados a pensar sobre as relações entre ensino de história e *internet*, já que a nossa proposição é criar um objeto digital de aprendizagem para o ensino de história da ditadura militar. Flávia Caimi e Bárbara Nicola (2015) discutem a inserção das tecnologias da *web* no âmbito escolar e elas assinalam que, nas circunstâncias que são usadas, predominam as práticas metodológicas pouco inovadoras, tomadas como solução de todos os problemas didáticos. Por isso, o uso por si mesma das tecnologias não “[...] garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem” (Caimi; Nicola, 2015, p. 67), não é mais que um recurso em potencial. Por outro prisma, quando abordada no campo metodológico, a *internet*, por exemplo, pode ofertar “[...] excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão de informações, dentre outros” (Caimi; Nicola, 2015, p. 67).

Atentos às questões metodológicas para produzir e utilizar ferramentas digitais no ensino de história, tomamos o cuidado em selecionar, organizar, analisar, sistematizar as informações e os recursos disponíveis. Entre estes: aplicativo *My Maps* da *Google*, memórias da ditadura, arquivos *Word* e *Excel*, historiografia sobre o regime militar. Lançamos mão da sequência didática como estratégia pedagógica para englobar o mapa das memórias da ditadura em situações de ensino e aprendizagem. Ela traz como principal ferramenta metodológica a ordenação das atividades em etapas, ensejando um arranjo lógico e coerente para atingir os objetivos de aprendizagens. Enfim, como ressaltam Caimi e Nicola (2015), o que torna o recurso tecnológico relevante no processo de aprendizagem é a “[...] intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca da sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam o seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso nem dado contexto escolar” (Caimi; Nicola, 2015, p. 68).

Para alcançarmos o objetivo proposto para esta dissertação, a estruturamos em cinco capítulos e treze subtítulos. Eles se encontram organizados da seguinte forma: **Capítulo 1 – Memórias da ditadura militar no Brasil** (1.1 – Da abertura política à Comissão Nacional da Verdade: os embates e a construção memória social da ditadura militar brasileira, 1.2 – Memórias da ditadura militar na *internet*: negacionismos, história pública e o ensino de história, 1.3 – Memórias das vítimas, memórias marginais?). **Capítulo 2 – A história no digital: apontamentos teórico-metodológicos para o ensino de história** (2.1 – O digital na operação historiográfica: possibilidades de uma história digital, 2.2 – Elementos da *web* para a história digital e para o ensino de história). **Capítulo 3 – História e ensino de história da ditadura militar brasileira (1964-1985)** (3.1 – Ditadura militar no Brasil (1964-1985) e o ensino de história sobre temas sensíveis, 3.2 – Recursos digitais no ensino da história da ditadura militar: diálogos entre ensino de história e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)). **Capítulo 4 – A ditadura militar em Brasília** (4.1 – Brasília, segregação planejada?; 4.2 – Memórias do arbítrio: um caleidoscópio de vozes marginalizadas; 4.3 – Olhares historiográficos sobre a ditadura militar no planalto central). **Capítulo 5 – Cartografia digital de memórias como proposta para o ensino de história** (5.1 – Explorar para conhecer as funcionalidades básicas do *Google My Maps*; 5.2 – Recursos do *Google My Maps* e da pesquisa histórica para um mapa de memórias; 5.3 – Caminhos da repressão em Brasília: roteiro de trajetos virtuais como possibilidade para o ensino de história).

No capítulo 1, trataremos da construção da memória social da ditadura civil militar e os embates que permeiam esse processo, desde a transição democrática até as disputas pela memória nas mídias digitais. Assim, teremos a oportunidade de discutir a formação da memória

hegemônica sobre o regime militar, bem como compreender a circulação de narrativas propulsoras de verbetes negacionistas, que buscam deslegitimar o conhecimento histórico acadêmico e escolar e as memórias das vítimas da ditadura. Trata-se de uma discussão sobre as formas em que as memórias podem assumir nos espaços da *web* e como a difusão dos negacionismos podem ter reflexos negativos na sala de aula e no ensino de história. Além disso, examinaremos práticas da história pública enquanto alternativas teórico-metodológicas para o enfrentamento da proliferação das teses negacionistas/revisionistas no ambiente virtual e escolar.

No capítulo 2, abordaremos os aspectos teórico-metodológicos que substanciam a escrita da história na internet, que tem na história digital um importante campo de estudos sobre essa temática. Assim, iniciaremos o capítulo com alguns apontamentos sobre as intersecções do digital na história, e como tal diálogo tem fomentado a construção de campo específico da história, a história digital, que busca compreender as singularidades dessas relações. Depois, trataremos das formas de escrever e produzir conhecimento histórico por meio de mídias digitais, passando pelas dimensões teórico-metodológicas que discutem as formas de circulação e produção de informações na internet.

Para o capítulo 3, inicialmente, discutiremos as relações entre as políticas de memória e os currículos de história, no Brasil e na Argentina, para analisar como cada Estado atuou na inclusão do período ditatorial nos arranjos curriculares para a educação básica, e em que grau esse processo sofreu interferências das políticas oficiais de memória e da luta das organizações da sociedade civil pelas memórias das vítimas. Em seguida, vamos propor o ensino de história sobre temas sensíveis como alternativa para abordar o ensino da história da ditadura militar onde os currículos a silenciam, ou escolhem, não abordar questões tidas como “difíceis”. Para irmos além da perspectiva teórica, apresentaremos alguns exemplos práticos em que foram usados recursos digitais para interpelar o ensino da ditadura militar, dentro e fora dos espaços escolares, sendo assim relevantes referências para o planejamento didático dos docentes. A intenção é refletir sobre a sala de aula e o ensino de história como espaços legítimos para inscrever memórias dos atingidos pela ditadura militar por meio de materiais digitais, aprofundando o debate que trata das relações entre tecnologias, educação e ensino de história.

No capítulo 4, abordaremos a ditadura militar em Brasília-DF, tendo como referência as memórias dos atingidos pelo arbítrio na capital federal e os estudos historiográficos sobre essa temática. O primeiro passo foi debater o processo de transferência da capital para o planalto central, bem como a chegada do grande contingente de trabalhadores para construir a cidade. A partir disso, destacaremos como essa migração transformou a organização urbana de Brasília,

gerando segregações tanto na ocupação dos espaços da cidade, como também na forma de construir a memória da nova capital federal. Depois, avançaremos nas questões sobre a atuação do regime militar em Brasília. Para isso, detalharemos as fontes e obras utilizadas para desenvolver a cartografia digital de memórias. Eles são o nosso referencial para compreender o processo histórico sobre a ditadura militar em Brasília.

O regime de exceção instaurado em 1964 assumiu diversas facetas na capital federal. O epicentro administrativo dos órgãos de informação e censura se instalou em Brasília. A agência central do Serviço Nacional de Informações (SNI), a Escola Nacional de Informações (EsNI), a Divisão de Segurança e Informações dos Ministérios Civis (DSI's) e o Serviço de Informação do Gabinete (SIGAB), do Ministério da Justiça, responsável pela censura prévia de livros e periódicos, operavam em solo brasileiro. Militares e civis integraram uma grande rede colaborativa de perseguição, vigilância e repressão, que expunha as complexas engrenagens e ações do Estado autoritário. Proliferaram locais de prisão e tortura, que ocuparam tanto espaços institucionais militares, como o Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB), e locais civis e públicos, como o Teatro Nacional, o Lago Paranoá e os Ministérios Civis. A intensa repressão se abateu, principalmente, entre jovens universitários e secundaristas, que fizeram da Universidade de Brasília (UnB), das ruas da W3 Norte e das escolas de ensino médio a sua arena de luta contra a ditadura. Assim, o terrorismo de Estado atuou em Brasília a partir de caminhos complexos e tortuosos, formando uma máquina burocrática e repressiva constituída por diferentes agentes e instituições, cujas práticas buscamos resgatar na historiografia e nas recordações daqueles que foram alvos do arbítrio.

Para o capítulo 5, destinamos o detalhamento do caminho que percorremos para construir a parte propositiva desta dissertação. Assim, primeiramente, exploraremos o aplicativo *My Maps* da empresa *Google*, com o objetivo de conhecer como ele opera e os recursos disponíveis. Depois, apresentaremos os elementos que compõem o mapa de memórias: as camadas, os marcadores, os locais fixados e os dados e textos inseridos. Nesse momento, ficará explicitado as escolhas que fizemos em relação aos temas e os conteúdos que foram incorporados a cartografia digital. A parte final do capítulo se dedicará em discutir as possibilidades do nosso produto para ensino de história. À vista disso, propomos elaborar roteiros de trajeto para guiar visitas *on-line*. Também desenvolvemos uma sequência didática para como proposta pedagógica para inserir o mapa e os roteiros nas aulas de história.

Retomando a parte inicial desta introdução, quando tratei das aulas na educação básica em tempos pandêmicos, pensando na experiência prática, em boa parte dos momentos em que compartilhei e utilizei com meus ex-alunos(as) alguma ferramenta digital não obtive o resultado

desejado: os alunos não demonstravam interesse e poucos vezes interagiam; além disso, apresentavam muita dificuldade em manusear alguns recursos, como *Word*, *Powerpoint* e *PDF*. E como se aquela percepção, advinda do senso comum, de que as gerações mais novas, os nascidos a partir dos anos 2000, são alfabetizados digitalmente e interessados por tudo que advém da *internet* caísse por terra.

Porém, dado o atropelo que foi se preparar para aulas à distância naquele contexto, não tive tempo para refletir, adequadamente, sobre os aplicativos digitais que utilizava, ou como deveria usá-los, ou porque os usava e como isso auxiliaria na aprendizagem dos estudantes. Considerando outros fatores, como o interesse dos(as) alunos(as) e suas condições materiais para acessar os recursos e a aula online, compreendo que não ter tido a chance de pensar sobre a minha prática pedagógica pode ter interferido negativamente naquilo que esperava com aplicação das ferramentas digitais nas minhas aulas. Assim, o Mestrado Profissional em Ensino de História se revelou como uma importante oportunidade de ponderar sobre minhas propostas de ações didáticas, como também de compartilhar a experiência de refletir e produzir com e sobre o mapa digital. Nesse sentido, esperamos que esta dissertação se torne uma referência e incentivo para que outros profissionais da área se engajem no campo do ensino de história e suas imbricações com as tecnologias digitais.

CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR NO BRASIL

Os elos que as sociedades criam com seu passado são dinâmicos, complexos, fluidos e, muitas vezes, contraditórios. Variam conforme os grupos sociais, culturais e políticos envolvidos no processo, ao mesmo tempo em que conformam novas tradições e identidades desses setores na vida individual e coletiva. No setor específico da vida política, a memória social pode estabelecer novos sentidos para as ações do passado, marcando identidades e espaços que atuam no jogo político do presente. História e a memória que, em certos momentos, se entrelaçam e se chocam ao conversar sobre um mesmo passado, sobretudo quando ainda existem processos políticos em jogo e quando muitos dos seus agentes ainda estão vivos e atuantes.

Ao longo deste capítulo, trataremos da intensa presença das memórias do regime militar na esfera pública. Lucileide Cardoso (2012) observa que, a partir do processo de distensão política comandada pelos militares, aflorou no Brasil um impulso memorialístico, indicador do alargamento do sistema de controle e homogeneização da memória histórica, que tão bem caracterizou o período anterior (Cardoso, 2012, p. 16). Marcos Napolitano assinala que as memórias da ditadura militar, com seus vencedores e perdedores, suas mágoas e narrativas heróicas, ainda pulsam no tecido social (Napolitano, 2020, p.22). Sobre o surto memorialístico, Cardoso (1994) enfatiza que:

[...] assistimos a uma proliferação de memórias e depoimentos de militares e militantes que são expressões ‘vivas’ dos problemas enfrentados nos anos difíceis de atuação do regime autoritário. Nos seus mais variados matizes, esta produção memorialística remete – na forma de dossiês, diários, entrevistas, confissões, biografias, autobiografias, romance político, etc. - aos múltiplos acontecimentos da época, tecendo diferentes leituras (e releituras) (Cardoso, 1994, p. 179).

Para Napolitano (2015), a memória acerca dos processos históricos tem uma história. Em outro sentido, podemos dizer que seu processo de construção social pode ser analisado criticamente e de modo objetivo por historiadores e docentes. Assim, para esse capítulo, proporemos uma perspectiva abrangente em relação a construção social da memória sobre o regime militar brasileiro (Napolitano, 2015, p. 12), cujo percurso se iniciará na transição democrática, passará pelas políticas de memória do Estado brasileiro, na década de 1990, até a institucionalização da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Continuaremos desbravando as lutas pela memória da ditadura ao discutir a marginalização das memórias das vítimas da

ditadura e o contexto da proliferação das narrativas negacionistas sobre o regime militar, e como isso pode representar um desafio para o ensino de história.

1.1 – Da abertura política à comissão nacional da verdade: os embates e a construção social da memória da ditadura militar brasileira

Para o desenvolvimento deste subtítulo, adotaremos como caminho interpretativo e metodológico a estruturação do processo de construção social da memória da ditadura a partir de uma periodização mais ampla. Nessa direção, Marcos Napolitano (2015) identifica, pelo menos, quatro fases desse processo: primeira fase (1964-1974): experiências matrizes; segunda fase (1974 – 1994): a construção da memória crítica; terceira fase (1995 – 2004): as leis memória e a política de Estado; e por último, quarta fase (2003 – 2014): revisionismos ideológicos e historiográficos (Napolitano, 2015, p. 20). Da segunda à quarta fase, temos as experiências que sedimentam, como também revisam, a memória hegemônica da ditadura, cujo processo de construção aglutinou:

[...] elementos simbólicos da esquerda, efetivamente derrotada nos processos políticos e da expiação parcial feita por setores liberais que ajudaram a implantar o regime. Portanto, estamos diante de uma memória hegemônica construída unicamente pelos vencidos, mas de uma memória cheia de armadilhas que selecionou elementos e identidades entre estes, colocando em um segundo plano, por exemplo, o projeto da esquerda armada. Mesmo incorporando elementos das esquerdas, armadas ou não, ao fim ao cabo, a memória hegemônica é, fundamentalmente, uma memória liberal-conservadora (Napolitano, 2015, p. 19-20).

A primeira fase, que foi marcada pelas “[...] experiências históricas matriciais que servirão de experiência primária para as construções e reconstruções posteriores no campo da memória” (Napolitano, 2015, p. 20-21), não fará parte da discussão. Porém, é importante destacar que a construção da memória social da ditadura começou na vigência do regime e ainda se mantém aberto e dinâmico. Sobre essa questão, Caroline Bauer (2018) ressalta que os discursos negacionistas e revisionistas sobre período ditatorial tem raízes no próprio regime instaurado com o golpe de 1964, que promoveu a desinformação com a veiculação de versões tidas como oficiais sobre as torturas e assassinatos promovidos pela repressão. Além disso, usou a censura para impedir a divulgação de determinados dados econômicos e casos de corrupção (Bauer, 2018, p. 197),

A segunda fase, intitulada por Napolitano como “a construção da memória crítica”, se inicia em 1974, no governo Geisel e suas promessas de liberalização, que se combinaram à visão generalizada entre os setores liberais de que a nação brasileira tinha entrado em um ciclo

de violência que antagonizou diretamente Estado e guerrilheiros. Nesse contexto, tanto a oposição liberal, como a de esquerda, principalmente a associada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), o assunto democracia, ou democratização, se fortaleceu como a questão central da resistência. Ademais, os movimentos sociais e a classe média passaram a ser agentes ativos na construção de uma memória crítica ao regime, ao tornar o arrocho salarial um dos repertórios de memória, que rapidamente se condensou pelas denúncias de corrupção do governo Geisel e Figueiredo e pela crise econômica (retorno da inflação e queda no consumo). A derrota eleitoral do partido governista, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), nas eleições de 1974, pode ser considerado o primeiro episódio dessa nova perspectiva social sobre a ditadura militar (Napolitano, 2015, p. 21-22).

Em agosto de 1974, o presidente general Ernesto Geisel, que tinha iniciado seu mandato em março daquele ano, propôs uma política de abertura do regime,¹⁶ que deveria se desenrolar de maneira “lenta, gradual e segura”.¹⁷ Em novembro ocorreram as eleições legislativas, em que o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) conseguiu conquistar o maior número de assentos do Senado que o partido da situação, a ARENA. A partir daí, o MDB começou a parecer um caminho possível de oposição. A proposição de distensão política de Geisel foi entendida por algumas mulheres como um espaço, uma fissura, para empreender a luta pela anistia. Assim, é nesse contexto de abertura que emerge a campanha pela anistia. No ano de 1975, em São Paulo, a advogada Therezinha Zerbine formulou o “Movimento Feminino pela Anistia (MFPA)” e alimentou a organização de outros núcleos em diferentes cidades brasileiras. A advogada recorreu a proposição da Organização das Nações Unidas, de celebração do Ano Internacional da Mulher, e os sermões do papa Paulo VI pela paz, para fazer a defesa da necessidade de uma “anistia ampla e geral para todos aqueles que foram atingidos pelos atos de exceção” (Rodeghero, 2014, p. 177-178).

Entre os anos de 1975 e 1977, os núcleos da MFPA procuraram o apoio dos “[...] parlamentares do MDB, de setores da Igreja católica, do movimento estudantil e entidades de profissionais liberais, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)” (Rodeghero, 2014, p.

¹⁶ De acordo com Carlos Fico (2010), a distensão política começou no “governo do general-presidente Ernesto Geisel (1974-1979) e se estendeu pelo mandato de seu sucessor, o general João Figueiredo (1979-1985). Geisel tomou várias iniciativas que atenuaram a opressão política, como o abrandamento da censura à imprensa, a revogação de parte da legislação repressiva (como o AI-5 e o decreto-lei nº 477 que versava sobre o estabelecimento de infrações disciplinares praticadas por alunos, professores e funcionários), o restabelecimento do habeas corpus para crimes políticos e a abolição das penas de morte, prisão perpétua e banimento, entre outras” (Fico, 2010, p. 319).

¹⁷ Segundo Silva (2019), a distensão lenta, gradual e segura se tratava de “[...] realizar a volta organizada aos quartéis, enquanto o regime ainda tinha prestígio e alguma força criativa” (Silva, 2019, p. 262).

178). Ainda nesse momento, mesmo com a promessa de distensão política, as engrenagens do sistema repressivo, concebidos ou alterados pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), se encontravam em funcionamento e, frente às dificuldades de requerer um *habeas corpus*, se expor publicamente passou a ser uma tarefa perigosa. Entretanto, como sugere Rodeghero (2014, p. 178), tal exposição “se impunha, já que era imprescindível tornar pública a bandeira da anistia”.

No ano de 1978, foram criados os Comitês Brasileiros pela Anistia (CBAs) em várias cidades brasileiras. Os CBAs eram entidades que reuniam indivíduos e organizações dispostas a lutar pela anistia, entre elas os núcleos do MFPA, que já vinha empreendendo uma articulação a nível nacional. A relação entre MFPA e CBAs, segundo Rodeghero (2014), variava:

[...] de cidade para cidade, com momentos de conflito e de aproximação. O discurso mais conciliador do MFPA, possível durante a vigência do AI-5, foi o que colocou na rua o tema da anistia. O discurso mais radical dos CBAs, surgido contemporaneamente a outras manifestações contra a ditadura - como o movimento estudantil e, logo depois, o sindical -, rompia com a lógica da conciliação. Ao mesmo tempo que reivindicava anistia para os presos políticos (a maioria deles ligada aos grupos de esquerda armada), volta dos exilados, reintegração dos expurgados e dos alunos expulsos das universidades, aprofundava as denúncias dos crimes da ditadura, pedia a punição dos responsáveis e demandava esclarecimentos sobre militantes mortos e desaparecidos. A abertura proposta pelo regime não era considerada justificativa para a concessão da anistia. Ao contrário, era denunciada e desmascarada (Rodeghero, 2014, p. 180).

Em relação ao governo Geisel, Carlos Fico (2010) afirma que existia uma negação em admitir a existência da luta pela anistia e, tão somente, considerava-se implantar algumas reformas, como revogar o artigo n. 185 da Constituição (ele incorporava o AI-5 à Carta) e revisar as punições aplicadas pela Justiça Militar, como também a Lei de Segurança Nacional (Fico, 2010, p. 320). Para Fico, os passos dados no processo de abertura atendiam um arranjo cuidado ajustado por Geisel e uma certa cautela que se devia a:

[...] uma série de circunstâncias, sendo talvez a mais importante a dificuldade de desmontar as ‘comunidades de segurança e informações’, setores militares da chamada ‘linha dura’, que cuidavam da repressão que, muitas vezes, incluiu a tortura de prisioneiros políticos. Tais setores temiam possíveis investigações futuras que pretendessem puni-los, algo que eles passaram a chamar de ameaças de ‘revanchismo’. Evidentemente, do ponto de vista do planejamento governamental, evitar tais punições tornou-se um aspecto essencial para a consecução da abertura política (Fico, 2010, p. 320).

Ao assumir a Presidência da República em março de 1979, o general Figueiredo assentiu em apresentar um projeto de anistia ao Congresso. Contudo, desde 1978, já se discutia a

intenção do governo de oferecer uma anistia parcial, que não incluísse os presos ou exilados tidos como terroristas, e recíproca, que alcançasse, além dos perseguidos políticos, os agentes da repressão (Rodeghero, 2014, p. 180). Essa ideia não era tão distante de algumas proposições da campanha pela anistia. Sobre isso, Carlo Fico (2010) revela que:

[...] a dirigente da seção gaúcha do Movimento Feminino pela Anistia, por exemplo, defendia uma anistia ‘de parte a parte’, tanto quanto Pedro Simon – que em 1978 era deputado estadual (MDB-RS) - falava em ‘esquecimento recíproco dos que agiram e dos que sofreram’. Pery Bevilacqua também defendia a ‘anistia recíproca’, diferentemente da presidente do Comitê Brasileiro pela Anistia, que considerava impossível anistiar a prática de tortura ‘porque tais crimes nunca foram punidos e não se pode anistiar quem não chegou a ser punido’. [...] Outros julgavam que a anistia, além de recíproca, deveria restringir-se à recuperação dos direitos políticos e ao exercício de cargos públicos dos beneficiados (Fico, 2010, p. 320).

Os anos de 1979 a 1985 foram essenciais para a sedimentação da memória hegemônica crítica ao regime militar. Entre 1977 e 1984, o governo encarou grandes protestos de estudantes, operários e, posteriormente, o movimento “Diretas Já!”. Porém, foi em 1979, o ano determinante para a oposição reconstruir suas memórias e identidades políticas. Isso significa dizer que o ano de 1979 representou um marco no estabelecimento da resistência democrática como o ângulo da sociedade civil, onde os embates em torno de projetos de anistia assumiram a ordem do dia. O governo Figueiredo apresentou seu projeto para um Congresso Nacional em que a ARENA possuía ampla maioria, favorecida pela eleição indireta de um terço dos senadores no final do ano de 1978. A partir de então, a diretriz adotada pelas organizações pró-anistia, conduzidas pelos CBAs, foi:

[...] instrumentalizar os parlamentares do MDB na apresentação de anteprojetos ou de emendas à proposta do governo, a qual não dava conta dos propósitos associados ao slogan de ‘anistia ampla, geral e irrestrita’. O projeto definia que seriam anistiados os que cometeram crimes políticos e conexos, e que tivessem sido punidos com base nos Atos Institucionais e Complementares, com exclusão dos que foram condenados por terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. A medida abrangia também os que perderam direitos políticos, os funcionários públicos e líderes sindicais que haviam sido afastados em decorrência da mesma legislação. A reintegração ao serviço público seria condicionada à existência de vagas e ao interesse da administração, sendo que os funcionários civis e militares afastados teriam seus requerimentos avaliados por comissões ligadas aos respectivos ministérios (Rodeghero, 2014, p. 181).

A proposta governamental foi repugnada pelos movimentos pró-anistia e pelo MDB, já que ela não previa o retorno automático dos exilados, e seus benefícios não atendiam a uma

parte dos perseguidos, mas abrangia os agentes da repressão. Além disso, questionou-se a utilização da expressão “crimes conexos”¹⁸, compreendido como uma estratégia para manter a não punição daqueles que cometeram crimes durante a ditadura militar, como sequestro, prisão ilegal, torturas e assassinatos. Assim, a anistia sugerida pelo governo Figueiredo, seria “parcial e recíproca” (Rodeghero, 2014, p. 182). Para Renato Lemos (2002), a perspectiva da reconciliação orientou o elemento recíproco deste projeto, colaborando para que fossem anistiados eticamente todos os que amparavam as ações repressivas da ditadura militar ao abstruir a verificação dos crimes de tortura e assassinato realizados pelos integrantes dos serviços de segurança, que foram protegidos pelo governo (Lemos, 2002, p. 296). Nesse sentido, a promulgação da Lei da Anistia, em 28 de agosto de 1979, materializou a perspectiva da reconciliação, que se baseava no pressuposto de igualar a violência do Estado e com a das organizações de esquerda armada, permitindo responsabilizar a todos pela violência praticada no período e, dessa forma, estimular o esquecimento por meio da desmemória e do silêncio (Bauer, 2014, p. 151). Porém, na prática, nem todos que foram perseguidos pelo regime militar receberam a anistia, como nos relata Verena Alberti (2021):

[...] em 7 de agosto **de 1979**, quando o projeto de lei estava sendo discutida no Congresso Nacional, o Jornal do Brasil noticiou que o Superior Tribunal Militar (STM) estimava que 320 pessoas estariam ‘fora da anistia’ ‘por terem sido condenadas, em processo em julgado, pela prática de crimes de terrorismo, sequestro, assalto a banco e ações de saqueamento’. A anistia, sabemos, não foi ‘ampla, geral e irrestrita’, como reivindicavam os Comitês Brasileiros pela Anistia (CBAs) (Alberti, 2021, p. 11, grifo nosso).

A partir desta lógica, ambos são considerados culpados e, por conseguinte, deve-se encorajar o esquecimento recíproco. Assim, a lei da anistia impossibilitou o processamento penal e estabeleceu o perdão punitivo, concedendo uma anistia recíproca que instituiu:

[...] o controle do passado a partir de sua interdição, vetando o direito à verdade e, por consequência, o conhecimento dos fatos imbricados com a ditadura civil-militar. O direito à verdade, assim, não era necessário, pois se considerava a ditadura ‘página virada’ e, em última instância, uma ameaça à possibilidade de reciprocidade à anistia (Bauer, 2014, p. 153).

¹⁸ De acordo com Carlos Fico (2010), a alusão aos “[...] crimes conexos realmente demandava uma extraordinária capacidade de tergiversação, dada a esdrúxula circunstância do projeto anistiar pessoas desconhecidas e não condenadas. A fórmula obscura foi adotada porque o governo não estava apenas preocupado com torturadores. Ao anistiar os ‘crimes políticos ou praticados por motivação política’, o projeto garantia que, no futuro, nenhum militar seria punido em função das ilegalidades praticadas durante a ditadura” (Fico, 2010, p. 321).

A percepção genérica da sociedade vítima, porém resistente, foi comungada tanto por liberais, como pela esquerda, que inclui os que pegaram em armas e os pecebistas e outros grupos que rejeitaram o caminho militarista. Mesmo com a intensa presença dos movimentos sindicais e sociais no final da ditadura, isso não representou uma garantia para a ação institucional mais concreta das esquerdas, já que a oposição liberal moderada buscou, preferencialmente, negociar os termos da transição (Napolitano, 2015, p. 22-23), que se caracterizaram por:

[...] uma série de aspectos de continuidade em relação às violações de Direitos Humanos – seja na permanência de práticas e instituições, ou na omissão de investigações. De acordo com Zilda Iokoi, tratou-se de uma ‘transição metaforizada’, indicativa de uma retórica de mudança *sem* mudanças. Foi um processo pactuado, onde os onze longos anos do processo de abertura ‘lenta, gradual e segura’ contribuíram sobremaneira para a diluição das responsabilidades, bem como para postergar as obrigações do Estado brasileiro em relação às violações de Direitos Humanos (Bauer, 2014, p. 153-154).

Assim, mesmo estando socialmente isolado, o governo militar, que ainda comandava as estruturas do Estado, pode negociar com êxito sua autodissolução. Nesse sentido, a partir de 1978, o governo militar preparou uma agenda de transição política oficial que trilhou pela extinção do Ato Institucional nº 5, pela anistia oficial, pela reforma partidária e pela eleição direta para governadores estaduais em 1982. Essa pauta teve o amparo decisivo da oposição liberal moderada, que estava predominantemente presente no Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e também posteriormente no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O processo de negociação coordenado pelos moderados se ratificou entre 1982 e 1984, quando a crise econômica se acentuou e o setor da esquerda se dividiu em vários partidos como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT).

No entanto, para Francisco da Silva (2019), o processo de abertura não permaneceu totalmente sob tutela dos militares. Na primeira fase da abertura política, os primeiros passos foram dados com Geisel (supressão do AI-5 e fim da censura à imprensa) e depois com a anistia no governo Figueiredo, sendo assim provas da proposição do governo militar nessa temática, apesar da forte presença da oposição, como no caso da campanha pela anistia. Porém, com as vitórias eleitorais da oposição em 1976 e 1979 e a onda de atentados executado por grupos da extrema-direita, descontentes com o processo de abertura política, a iniciativa na segunda fase do processo de abertura passou das mãos dos militares para a sociedade civil. Isso possibilitou a mobilização popular para a campanha das Diretas Já! com o governo perdendo a iniciativa das reformas (Silva, 2019, p. 265).

Com o fim do regime militar e a posse do novo governo civil, consolidou-se a memória da ditadura como apropriação do Estado pelo autoritarismo, tido como um período de violência política a ser vencido. As variadas formas de resistência passaram a ser transmutadas em imperativo ético no embate contra a violência do Estado, mas com texturas diferentes. Enquanto a resistência armada era entendida como uma atitude heroica estudantil, ela era preterida como erro político tático. Já a resistência civil, sendo institucional ou não, foi consagrada como o “verdadeiro caminho que ‘isolou’ e ‘derrotou’ o regime” (Napolitano, 2015, p. 23). Segundo Denise Rollemberg (2006), no período em que a ditadura militar ia chegando ao seu final, parecia bem mais conveniente:

[...] uma recuperação do passado recente que não colocasse o dedo na ferida, não abordasse as relações de identidade ou apoio ou omissão ou colaboração de parte expressiva da sociedade com o regime. A tragédia da luta armada, a tragédia do seu isolamento não rimava com conciliação. Sob a égide da resistência, seria construída a memória daqueles anos [...]. Todos resistiram, todos resistimos, assim parecia melhor (Rollemberg, 2006, p. 85).

Portanto, nessa segunda fase, desenvolveu-se uma visão da política como ato coletivo essencialmente pacífico, que se sustentou na negociação de conflitos e na produção de consensos mínimos em nome dos direitos fundamentais. Essa perspectiva da política alimentou uma nova cultura política democrática que se desenhou nos anos 1970, em uma combinação de valores liberais e de parte da esquerda. A partir disso, ocorreu certa classificação rígida sobre o período autoritário, estabelecendo “resistência” e “democracia” como princípios que articulavam crítica ao autoritarismo do regime e pragmatismo em relação à nova ordem democrática (Napolitano, 2015, p. 24). É nesse contexto de tons moderados que emergirá a terceira fase da construção da memória sobre a ditadura, que foi marcada pelo ingresso do Estado como promotor de memória.

A partir dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a promover políticas de memória¹⁹ e estabeleceu ações de reparações²⁰ e de recuperação das memórias das vítimas do regime militar,

¹⁹ De acordo com Caroline Bauer (2014), política de memória é o “[...] conjunto de ações do Estado para garantir processos individuais e coletivos de reparação – entendidos para além das indenizações pecuniárias –, que estabeleçam quais são os parâmetros éticos e morais que sustentam os regimes democráticos e, desta forma, se combata todas as violações aos Direitos Humanos, cometidas no passado e as que ainda permanecem no presente. Seu objetivo retroativo, ou seja, direcionada à ditadura civil-militar, é reconhecer o terrorismo de Estado e as suas consequências para a coletividade, permitindo que distintas memórias sobre o passado traumático ganhem espaço público e legitimidade, fazendo com que setores da sociedade possam elaborar seus lutos” (Bauer, 2014, p. 154).

²⁰ Para Bauer, a reparação, propósito essencial das políticas de memória, tem por objetivo que o Estado reconheça a “[...] responsabilidade pelos crimes cometidos durante a ditadura e, desta forma, desenvolva ações de compensação, restauração e/ou indenização para a coletividade. Objetiva, ainda, realizar ações simbólicas que

propondo um agrupamento de leis memoriais que indicavam uma outra relação com seu passado recente (Napolitano, 2015, p. 25). Assim, a lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995,²¹ também conhecida como Lei dos Mortos e Desaparecidos, estabeleceu a condição do desaparecido²² e, a contar dela quando propriamente comprovada, permitiu ao Estado reconhecer oficialmente o óbito nas situações de desaparecimentos forçados por motivações políticas. Entretanto, ela não produziu ferramentas para investigar as responsabilidades das mortes e desaparecimentos.

A mesma lei também instituiu uma comissão, intitulada de Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), com a finalidade de reconhecer as pessoas desaparecidas, localizar os corpos e emitir pareceres sobre requerimentos relacionados a indenizações aos familiares. Um anexo com 136 nomes de desaparecidos políticos e suas datas de desaparecimento acompanham a norma (Napolitano, 2015, p. 29). Porém, como observou Renato Lemos (2002), ainda permanece na lei dos Mortos e Desaparecidos a “ideologia da conciliação”,²³ já que ela não previu a punição aos agentes da repressão. Em suas palavras:

[...] pela Lei nº 9.140, de autoria do governo e aprovada pelo Congresso Nacional em agosto de 1995, oficializou-se morte de pessoas ‘desaparecidas’ por motivos políticos entre setembro de 1961 e agosto de 1979. Foi, também, estabelecida a indenização a parentes dos desaparecidos. Tudo de acordo com ‘o princípio de reconciliação e da pacificação nacional, expresso na Lei da Anistia’. Conseguindo o efeito simbólico de reparação, a sociedade como um todo a financia, inclusive muitas pessoas que se opuseram à ditadura com sérios riscos para sua vida. Já generais-presidentes, ministros civis e militares, funcionários públicos envolvidos até a medula dos ossos com o emprego da violência contra cidadãos são, na prática, juridicamente irresponsáveis e nunca pagarão por seus crimes, graças à reciprocidade embutida na lei da anistia (Lemos, 2002, p. 297).

Além dessas leis memoriais, o Estado brasileiro publicou três versões do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), sendo as versões I e II no governo Fernando Henrique Cardoso (1996 e 2002) e versão III no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2009). Os PNDH

marquem diferenças com o passado autoritário, como um pedido de perdão público, ou a promoção de uma verdadeira reconciliação” (Bauer, 2014, p. 155).

²¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

²² A referida lei, no seu artigo 1º, define a condição de desaparecido nos seguintes termos: “[...] são reconhecidos como mortas, para todos os efeitos legais, as pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 5 de outubro de 1988, e que, por este motivo, tenham sido detidas por agentes públicos, achando-se, desde então, desaparecidas, sem que delas haja notícias” (BRASIL, 1995). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

²³ Caroline Silveira Bauer (2014) afirma que a ideologia de reconciliação esteve alicerçada no “[...] relato conhecido como ‘teoria dos dois demônios’, ou seja, da equiparação ética e da impunidade equitativa, anistiando-se torturadores e torturados” (Bauer, 2014, p. 134).

I e II tinham como proposta a geração de uma nova cultura democrática alicerçada nos direitos políticos, civis, sociais e culturais determinados pela Constituição de 1988, embora não mencionassem diretamente o período do regime militar. Já o PNDH III é mais claro em relação a essa questão. Na diretriz sobre o direito à memória e à verdade,²⁴ o PNDH III sugere ações para elucidar as violações dos direitos humanos empreendidas pela ditadura (Napolitano, 2015, p. 29-30). Na sua diretriz de número 23, denominada de *Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano e da cidadania e dever do Estado*, determina, enquanto objetivo, a investigação e a elucidação pública das violações de direitos humanos executadas no contexto da repressão política no Brasil (Bauer, 2014, p. 164).

Ainda sobre o adensamento das políticas de memória do governo brasileiro nessa terceira fase da construção da memória social sobre o regime militar, devemos ressaltar a instalação da Comissão Nacional da Verdade, em 2011. As discussões sobre a criação de uma comissão da verdade no Brasil adquiriram vigor durante a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 2008, quando foi elaborada a proposta de uma Comissão Nacional da Verdade e Justiça. Essa primeira proposição concedia a comissão “amplos poderes para investigar as violações de Direitos Humanos cometidas durante a ditadura, a fim de esclarecer os crimes e apontar os criminosos, bem como para convocar pessoas, requisitar depoimentos e acessar dependências públicas” (Bauer, 2014, p. 163-164). Com base na diretriz 23 do III – PNDH²⁵, um grupo de trabalho foi formado para preparar o projeto de lei de criação da Comissão da Verdade, que foi enviado ao Congresso Nacional em 13 maio de 2010. Dessa forma, o Projeto de Lei nº 88 foi aprovado em 26 de outubro de 2011, com uma relevante mudança no texto original. Segundo Bauer (2014), no seu artigo sexto, o projeto de lei declarava que:

[...] a Comissão Nacional da Verdade (CNV) ‘poderá atuar de forma articulada e integrada com os demais órgãos públicos’, elencando, principalmente a Comissão da Anistia e a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Porém, o texto final acrescentava a seguinte frase: ‘Observadas as disposições da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, a Comissão da Verdade poderá atuar de forma articulada e integrada com os demais órgãos públicos [...]’. (Bauer, 2014, p. 164).

²⁴ Sobre o direito à memória e à verdade, Bauer (2014) assegura que, no primeiro momento, o direito à verdade foi compreendido como um “[...] direito individual das famílias de saber o que houve com seus parentes, definição que era derivada de garantias previstas pelo protocolo adicional das Convenções de Genebra de 1949” (Bauer, 2014, p. 157). Com as experiências de regimes autoritários no século XX, esse direito foi “[...] expandido aos indivíduos e às coletividades, que garantiram o direito a ter acesso às informações sobre as ações do Estado, desdobrando-se em direito à memória e à informação” (Bauer, 2014, p. 157).

²⁵ Além de seguir a indicação do PNDH 3, soma-se ao processo de criação da Comissão da Verdade, a pressão gerada pela “[...] condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, em função dos crimes cometidos na repressão à Guerrilha do Araguaia – Caso Gomes Lund e outros (Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil”, em 2010 (Gasparotto; Silveira; Vechia, 2012, p. 92).

Fica mais uma vez evidente que a menção à Lei da Anistia corresponde às ações que visam impedir a responsabilização penal dos agentes envolvidos com a repressão e a violação dos Direitos Humanos durante o regime militar, reiterando a ideologia da reconciliação. Outro aspecto que corrobora essa argumentação foi a alteração no texto final do PNDH – III que retirou a expressão “justiça”, que estava presente na proposta da criação da comissão, em 2008, na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, reduzindo nitidamente o papel da Comissão da Verdade (Gasparotto; Silveira; Vechia, 2012, p. 92). Nessa direção, a reflexão de Mateus Pereira (2015) se revela acertada: “não é por acaso que nossa Comissão da Verdade só tenha se constituído, sem poder punitivo, depois de quase trinta anos do fim da Ditadura” (Pereira, 2015, p. 887). No entanto, como ressalta Caroline Bauer (2014), a institucionalização da CNV projetou as reivindicações por memória, verdade e justiça de setores da sociedade brasileira mobilizados em comitês regionais e comissões estaduais, fazendo com que estes se reconhecessem como agentes da sua história (Bauer, 2014, p. 166).

Outro ponto relevante das políticas de memória se refere a organização de acervos, abertura de arquivos e divulgação de relatórios. No final do ano de 2004, o governo federal editou um decreto que reduziu o tempo para a abertura dos documentos oficiais tidos como sigilosos. O mesmo decreto também criou a **Comissão de Averiguação e Análise de Informações Sigilosas**, que era responsável pela autorização final antes da publicização dos acervos. Tal Comissão solicitou os arquivos das Forças Armadas e determinou a inclusão de todos os documentos gerados nos últimos quarenta anos. Além disso, essa medida da Comissão atingiu órgãos que faziam parte do sistema de segurança e informações da ditadura militar, como Agência Brasileira de Inteligência (antiga SNI), a Polícia Federal, a Comissão Geral de Investigadores e o Conselho de Segurança nacional, prevendo-se, também, a requisição de acervos em mãos de particulares. Em dezembro de 2005, os arquivos do ex-Serviço Nacional de Informações (SNI), relativos ao período de 1964-1990, foram transferidos para a Casa Civil e alocados no Arquivo Nacional, constituindo-se em um importante acervo (Schmidt, 2007, p. 148-149).

Em 2007 foi lançado, pelo governo brasileiro, o livro-relatório **Direito à memória e à verdade**, com uma longa lista de mortos e desaparecidos e suas devidas informações biográficas. Essa obra foi resultado de onze anos de trabalho da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos e tornou-se a primeira publicação oficial do Estado brasileiro a “responsabilizar a ditadura militar pela tortura e morte de vários de seus opositores” (Schmidt, 2007, p. 150). Em 2009, o governo publicou outro projeto oficial, chamado **Memórias**

Reveladas, que tinha o objetivo de reunir documentos e agrupar acervos sobre o período da ditadura militar pertencentes a arquivos públicos federais e estaduais (Napolitano, 2015, p. 30).

Para Marcos Napolitano (2015), os atos do Estado brasileiro, no que diz respeito a promoção das políticas de memória, apontam para a vitória da memória hegemônica crítica a ditadura militar no programa de memória oficial, mesmo que alguns desses projetos tenham relação com a produção de memória das entidades de direitos humanos e dos familiares de desaparecidos. O Estado, ao passo que a transição política se findava, reconhecia sua responsabilidade através da reparação pecuniária, sustentado na singular compreensão de que os crimes de violação aos direitos humanos e constitucionais tenham sido apagados pela Lei da Anistia, mas seus danos civis não. Condenaram as ações repressivas, mas não o regime militar. Isso, na perspectiva liberal, representava a ideia de que a transição política não deveria ser compreendida como fratura institucional ou constitucional. Nesta trama, temos a condenação moral do autoritarismo pela imprensa, pelos movimentos sociais, pelos políticos etc., e a preservação das suas bases constitucionais e institucionais que referendaram a democracia pós-1985. Em suma, a memória que venceu não concebeu diretrizes efetivas de investigação criminal sobre os perpetradores (Napolitano, 2015, p. 31). Ela reafirmou o tom reconciliatória instituído pela transição política, lançando um esquecimento sobre o funcionamento dos mecanismos de repressão e sobre:

[...] quem foram os perpetradores desses atos, o que fica evidente através do reconhecimento da morte e desaparecimento de opositores políticos e membros de organizações guerrilheiras, porém não se responsabilizam pela investigação dos agentes responsáveis pelas ações repressivas (Bauer, 2014, p. 157).

Resumidamente, podemos inventariar as memórias da ditadura militar, abordada até aqui, da seguinte maneira:

[...] B) Memória triunfante da oposição liberal, os efetivos vencedores do processo de transição, que incorporou uma parte da memória militar sobre o processo de ‘abertura’ política como retomada de um posto projeto castelista impedido pela ‘linha dura’. C) Memória consoladora da esquerda comunista e de parte das novas esquerdas, que se pautou pela vitória da resistência não-armada à medida em que o regime se viu isolado politicamente e que a democracia triunfava como ‘valor universal’, visão que se viu seriamente abalada pelos resultados eleitorais de 2018. [...] E) Memória socialmente restrita dos familiares de mortos e desaparecidos, respeitados pela hegemonia triunfante, mas sem serem contemplados por uma política de ‘verdade-justiça’. Este campo da memória, particularmente, tem sido o alvo mais direito do revisionismo e do negacionismo da extrema direita, com a criminalização das vítimas de torturas e execuções extrajudiciais. (Napolitano, 2020, p. 37-38).

No próximo subtítulo, trataremos da relação entre a memória crítica hegemônica e a disseminação dos revisionismos, tanto os de natureza ideológica (ou apologético) como os críticos (ou historiográficos), e dos negacionismos, o que constitui a quarta fase da memória social sobre o regime militar. Primeiramente, discutiremos o revisionismo crítico ao delinear, brevemente, o posicionamento de alguns pesquisadores, sejam acadêmicos ou jornalistas, sobre a ditadura. Depois, apresentaremos um caso em que uma produtora de conteúdo para *Internet* desenvolveu um documentário sobre o regime militar que desencadeou uma série de discussões. Elas se pautaram, principalmente, nas críticas às afirmações negacionistas que a empresa veiculou em relação ao período ditatorial. Por fim, avaliaremos como tais narrativas negacionistas podem alcançar as aulas de história, e como isso pode representar um desafio para os docentes e o ensino de história.

1.2 - Memórias da ditadura militar na *internet*: negacionismos, história pública e ensino de história

A última fase do processo de construção social da memória da ditadura militar é uma das mais multifacetadas, em que percebemos inicialmente dois movimentos contraditórios, que, segundo Napolitano (2015), são:

[...] de um lado, o aprofundamento de uma política de memória do Estado, calcada na memória hegemônica, crítica ao regime militar e tributária da cultura democrática; de outro, no plano da sociedade civil, o crescimento do revisionismo, em alguns casos partilhado por historiadores reconhecidos e de viés progressista, que indica uma fissura nas bases da memória hegemônica construída desde os anos 1970 (Napolitano, 2015, p 32).

De acordo com Carolina Bauer (2018), alguns historiadores usam a expressão revisionismo para aludir uma prática corriqueira na disciplina, que é revisar suas interpretações a partir de novas fontes ou perspectivas teórico-metodológicas. Assim, torna-se fundamental diferenciar esse revisionismo crítico de um revisionismo apologético (Bauer, 2018, p. 197), que nos parece algo muito próximo do que Marcos Napolitano (2021) denomina de revisionismo de matriz ideológica. Nas suas palavras:

[...] parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige com fontes e autores para confirmar uma visão pré-construída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico. Esse tipo de revisionismo é refém de objetivos meramente ideológicos, da falta de método e da ética da pesquisa historiográfica. Trata-se daquele revisionismo calcado na mancha sensacionalista sobre um tema histórico, na apropriação descontextualizada

de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (tomadas como prova factual a partir de uma leitura superficial, sem crítica ou contextualização), sempre com o intuito de defender uma tese dada a priori sobre o passado incômodo e sensível (Napolitano, 2021, p. 99-100).

Sendo consoante com a Carolina Bauer (2006) em relação ao revisionismo crítico, Demian Melo (2006) diz que, por si próprio, o revisionismo não é um exercício condenável, já que ele tem cada vez mais se relacionado ao ofício do historiador, que precisa constantemente alçar uma nova hipótese, desvelar uma nova documentação ou sugerir uma nova interpretação (Melo, 2006, p. 116). Se propondo a apresentar as mais relevantes teses revisionistas, oriundas do âmbito acadêmico, Demian Melo interpela as obras de três autores que, na sua opinião, expressam bem o revisionismo historiográfico. Trata-se dos trabalhos de Argelina Cheibub Figueiredo, Jorge Ferreira e Daniel Aarão Reis Filho. Para ficarmos em um exemplo,²⁶ trago as reflexões de Demian Melo (2016) sobre a obra **Ditadura, esquerdas, sociedade** de Daniel Aarão Reis Filho (2000). Nas palavras do autor:

[...] seguindo essa linha revisionista, encontra-se Daniel Aarão Reis Filho, especialista na história das esquerdas, que em sua brochura *Ditadura, esquerdas, sociedade* trilha um interessante caminho na análise do golpe. O autor inicia o seu texto fazendo um questionamento completamente plausível, afirmando que hoje ‘quase ninguém quer se identificar com a ditadura militar’ (REIS FILHO, 2000, p. 7), o que é um fato. Entretanto a conclusão que o autor chega sobre os motivos do golpe é simplesmente inaceitável: o golpe e o regime militar são uma construção histórico-social de toda a sociedade brasileira. Ou seja: os que deram e receberam o golpe são igualmente culpados; os torturadores e torturados, todos são responsáveis. As raízes dessa hipótese podem ser encontradas ao longo do texto. Busca demonstrar a cota de responsabilidade da esquerda pelo golpe, quando, por exemplo, afirma que, em sua ação radicalizada, as esquerdas percebiam os limites impostos pelas leis ‘e passavam, crescentemente, a defender o recurso à força, sintetizando

²⁶ Sobre os trabalhos de Argelina Figueiredo (1993) e Jorge Ferreira (2001), abordaremos, pontualmente aqui, algumas críticas que demonstram posições interpretativas muito próximas desses autores na “nova historiografia revisionista”. Em relação à obra **Democracia ou reformas?** de Argelina Figueiredo (1993), Demian Melo (2006) afirma que o grande problema na análise da referida autora encontra-se na “[...] visão marcadamente institucional da democracia, fazendo com que a autora veja a radicalização da esquerda um golpismo similar ao empreendido concretamente pela direita. A problemática proposta pela autora já é em si reveladora de um posicionamento teórico limitado, já que ‘democracia’ e ‘reformas’ aparecem como coisas que podem se combinar *ou não*, e, nesses termos, sua tendência é a de justificar as ‘democracias realmente existentes’ [...] e de encarar como deletéria a luta por reformas profundas da estrutura social” (Melo, 2006, p. 122-123, grifos do autor). No que diz respeito aos artigos de Jorge Ferreira (2001), Demian Melo (ano) frisa que “[...] em linhas gerais pode-se afirmar que Ferreira apenas repete a hipótese de Argelina Figueiredo (1993) segundo a qual a crise que resultou no golpe decorreu do fato de que a esquerda teria adotado ‘a estratégia do confronto’ (cf. Ferreira, 2003; 2004). A conspiração direitista, afinal vitoriosa, é simplesmente secundarizada, e poucas são as vezes em que é tratada. Em síntese: estratégia *maximalista* das esquerdas impediu a negociação das reformas no Congresso. Segundo ele, estas desconheciam ‘o poder de veto da maioria parlamentar conservadora’ (Ferreira, 2003, p. 357) e buscavam conseguir a aprovação das reformas pressionando o governo e mobilizando os trabalhadores nas ruas. Nota-se que, em Ferreira, a mobilização das classes subalternas em torno das reformas aparece como algo deletério à democracia” (Melo, 2006, p. 123).

na agressiva palavra de ordem: *reforma agrária na lei ou na marra*’ (REIS FILHO, 2000, p. 26). Ou seja, tal como a direita que conspirava desde 1945, fundando a ESG em 1948 sob influência norte-americana, o Ibad em 1959 com o dinheiro da CIA, o Ipes em 1961 após o golpe frustrado, as esquerdas seriam corresponsáveis pelo golpe militar de 1964! Por detrás de tal imputação de corresponsabilidade há um acordo tácito entre os golpistas e essa historiografia *revisionista*, afinal *revolução* e *golpe* são tratados, de forma subjacente, como sinônimos. Colocar um sinal de igual entre *golpe* e *revolução* é justamente o que fizeram os vencedores de 1964 que chamaram seu movimento de ‘revolução’ (Melo, 2006, p. 125-126).

Na perspectiva de Demian Melo (2016), os autores revisionistas analisados adotam como ponto de vista uma posição acrítica em relação às experiências históricas dos anos 1945-1964, o que os conduzem a qualificar como golpistas os grupos de esquerda que procuravam romper os limites impostos pela ditadura. Outra suposição sinalizada por Melo (2016) é que existe uma “[...] grande confluência entre as teses revisionistas e os interesses das classes dominantes brasileiras, interessadas em reconstruir uma memória sobre o golpe e o regime de que foram os principais beneficiários” (Melo, 2006, p.128). E isso está bem representado no Capítulo 1: o processo de construção social da memória hegemônica buscou atender os interesses dos que controlavam a transição para democracia e da elite política que esteve no comando dos primeiros governos democráticos. Em vista disso, o autor defende que é possível afirmar que os “[...] revisionistas comportam-se como verdadeiros intelectuais orgânicos da ordem neoliberal, já que sua revisão historiográfica é alimentada pela visão de mundo própria do consenso ideológico do fim da história” (Melo, 2006, p. 128).

Em relação ao revisionismo historiográfico elaborado por jornalistas, Napolitano (2015) sugere que é possível identificar algumas características: adotam a categoria resistência como alicerce orientador da memória e renunciam os termos cooptação-resistência como categorias dicotômicas; se dedicam ao estudo das direitas e dos apoios à ditadura, sem desqualificar, a princípio, moral e politicamente os envolvidos nestes movimentos; e promovem uma variante brasileira da teoria dos dois demônios²⁷ (Napolitano, 2015, p. 34). Esse revisionismo de matriz liberal pode ser visto na obra, **A ditadura envergonhada** (2003) do jornalista Elio Gaspari, na qual o referido autor compreende o governo de João Goulart como:

[...] paradigma da incompetência administrativa, populismo irresponsável e impostura ideológica de esquerda como um todo. Este tom adjetivado se afirmou por ocasião dos debates que marcaram os 40 anos do golpe, cujo saldo

²⁷A teoria dos dois demônios, como ficou conhecida na Argentina, trata-se de uma “[...] tentativa de equiparação entre a violência empregada pelo Estado e as ações das organizações guerrilheiras. [...] no caso do Brasil, a força dessa cultura histórica fundamenta-se no ‘estigma da cordialidade’, que busca neutralizar conflitos e disputas através das representações de conciliação” (Bauer, 2018, p. 199).

final parece ser o de condenar historicamente os derrotados de 1964 pelo seu radicalismo, cobrando-lhes uma postura política que só seria possível, justamente, a partir de uma reflexão sobre a derrota e sobre o fim dos projetos de revolução armada que marcaram a virada dos anos 1960 para os anos 1970. Tal operação pode soar anacrônica menos pelo fato de apontar o radicalismo dos atores da época, e mais por considerá-los corresponsáveis por um golpe de estado de direita. Outro resultado desse revisionismo é igualar uma agenda democratizante, ainda que inconsistente politicamente, a um projeto de golpe de estado o que, ao fim e ao cabo, foi usado como justificativa ideológica do golpe. O mais grave, do ponto de vista historiográfico, é que temas como ‘radicalismo dos atores’, ‘paralisia decisória’ e ‘golpe reativo’ como conceitos explicativos de 1964 esfumam pontos ainda obscuros que precisam ser mais estudados (Napolitano, 2011, p. 2014).

Em suma, as teses revisionistas indicadas equiparam setores da esquerda e da direita como golpistas, desconsiderando as particularidades de suas atuações no período anterior ao golpe; aplicam a teoria dos dois demônios como base interpretativa e igualam formas de violência extremamente distintas. Buscam na ideia de resistência uma forma de isentar o apoio civil ao golpe (antes e depois dele), refutando o conceito de cooptação e colaboração.

Em outras palavras, podemos afirmar que esse revisionismo pouco constrange, ou avança, em relação à memória hegemônica do regime militar, aquela que foi gestada por cima, oficialmente, e tramada no tecido social. É como se ambas dissessem que esse passado está fechado e que não precisa ser revisitado, ou que puséssemos um ponto final nessa história e seguíssemos em frente. Assim, devemos questionar se a prática não bem conduzida de revisar a historiografia pode abrir caminhos para posturas negacionistas, tanto na academia como na sala de aula.

Uma outra questão que também complexifica os embates sobre a memória da ditadura militar e as teses revisionistas, é a *Internet*. A partir da primeira metade do século XXI, as redes sociais, sites e blogs têm sido relevantes na proliferação de visões e opiniões sobre o passado. As redes digitais de comunicação agem como espaços que buscam legitimidade e influência para se posicionar sobre o regime militar brasileiro. Nesse sentido, Marcos Napolitano (2015) ressalta que as narrativas na *Web* têm sido particularmente relevantes na luta revisionista/negacionista da extrema direita à memória crítica, hegemônica e legitimada socialmente sobre o regime militar (Napolitano, 2015, p. 16).

Nessa nova conjuntura emergem, publicamente, ou seja, fora do plano privado ou de associações restritas (como nos Clubes Militares ou nichos virtuais da extrema-direita) (Napolitano, 2020, p. 37), memórias da extrema-direita que representam o revisionismo ideológico (ou apologético) e se expressam a partir de algumas tendências:

a) negacionismo que recusa a existência de tortura a presos políticos; b) nostalgia que representa a ditadura como época de prosperidade, honestidade pública e segurança aos trabalhadores; c) autoritarismo conservador como saída legítima para a crise política e moral brasileira, rejeitando valores liberais ou socialistas; d) elitismo como forma de explicar a crise moral da sociedade brasileira da era PT; e) moralismo que vê a política como reino da corrupção e prega uma cruzada moral para regenerar as instituições corrompidas pelo “lulopetismo” (Napolitano, 2015, p. 34).

Esse cenário também foi alimentado pelo que Marcos Napolitano (2015) nominou de “febre memorialística”, em razão do aniversário dos cinquenta anos do golpe de 1964, em 2014. Tratou-se de uma intensa guerra de memória²⁸ entre defensores da memória hegemônica (aqui temos que considerar suas diversas matizes políticas, que permeiam liberais e alguns setores da esquerda) contra os revisionismos, especialmente os de aspecto ideológico (Napolitano, 2015, p. 35-36). Mais do que isso, diferentes atores políticos e sociais partiram para um embate público sobre os sentidos históricos da experiência ditatorial, em uma intensa troca de versões sobre as questões mais polêmicas da ditadura militar (Martins Filho, 2002, p. 182). Na extrema direita, observamos parlamentares ampararem suas carreiras políticas na defesa irredutível da ditadura pós-64, estudantes empenham-se em relançar o partido oficial da ditadura, militares da reserva justificam o regime militar, *sites* e *blogs* publicizam narrativas paranoicas de teor anticomunista. No campo da esquerda, as ações também são vigorosas: atuação de ONG’s na defesa dos direitos humanos, organização dos familiares das vítimas do arbítrio e protagonismo coletivo juvenil na denúncia pública dos perpetradores impunes por meio dos “escraches”.²⁹

Para compreender um pouco melhor as possíveis trajetórias que essa guerra de memórias pode tomar a partir do recorte histórico apresentado, comentaremos um caso específico. Trataremos da análise de Fernando Nicolazzi, professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre a atuação de uma empresa brasileira que produz conteúdo para *Internet*, a Brasil Paralelo.

²⁸ Adotaremos a interpretação de Pereira sobre o termo “guerra de memória”, em que o autor entende não ser um “[...] conflito dicotômico ou maniqueísta entre o bem e o mal ou, apenas, entre duas partes. Concordamos que estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas. Multiplicidade não só de memórias, mas também de historiografias e temporalidades” (Pereira, 2015, p. 870).

²⁹ De acordo com Gasparotto, Silveira e Vechia (2012), influenciados pela experiência argentina, o escracho mostra aos “[...] moradores do bairro ou para a população em geral o passado de implementação da supressão de direitos humanos que o denunciado exerceu, apontando sua participação na repressão. A principal ideia é promover uma condenação social, uma vez que a condenação jurídica é negada. Mas é, também, uma manifestação pública que denuncia a ineficiência jurídica de promover justiça para os atingidos pela ditadura militar. Tais atividades denunciam também os espaços urbanos utilizados clandestinamente como centros de repressão e tortura, a fim de responsabilizar o Estado” (Gasparotto; Silveira; Vechia, 2012, p. 94).

No dia 31 de março de 2019, estreou nos cinemas brasileiros o documentário **1964: Entre armas e livros**, que foi desenvolvido pela Brasil Paralelo, uma produtora brasileira que está sediada no Rio Grande do Sul. A divulgação e a reprodução deste documentário geraram intensos debates, principalmente nas redes sociais. Em texto publicado no *site* de notícia **Sul21**,³⁰ Fernando Nicolazzi (2019) examina o livro digital **Entre mitos e verdades**: a história do regime militar, que é um material da mesma produtora e que se vincula ao seu projeto fílmico. O autor assim apresenta suas primeiras impressões:

[...] não obstante, concordo que a obra conta sim uma história (e não “a” história, como se pretende) e que ela segue um método bastante particular. Eu o definiria como método Tonho da Lua, por meio do qual a realidade é encarada sob um viés puramente dicotômico, separando a Rotinha-boazinha de um lado, e de outro, a Raquel-malvada. Aí, bastaria encaixar o que quer que seja em cada um dos lados e pronto, a ilusão do entendimento estaria feita (Nicolazzi, 2019).

Ainda sobre o livro, Nicolazzi (2019) ressalta que uma rápida leitura é o bastante para identificar deslizes factuais, erros de interpretação, descuido com as fontes e certos artifícios terminológicos. A palavra tortura, que não está citada no livro, se transformou em “extorsão de informação”, enquanto o termo terrorismo de Estado é substituído por “política coibitiva”. Assim, a obra tem uma clara tendência política e ideológica, porém o seu principal problema não é o viés ideológico, mas sua “vergonhosa negação” (Nicolazzi, 2019). Sobre a estrutura temporal da negação, Mateus Pereira (2015) mostra que ela se fundamenta em uma noção:

[...] fatalista, determinista e homogênea do tempo histórico. Uma determinada concepção de tempo homogênea afirmar que o Golpe de 1964 só existiu porque não havia outra alternativa; ele foi inevitável. Se não fosse o Golpe, teria havido um golpe e uma ditadura comunista. Os militares salvaram o Brasil dos terroristas e comunistas, pois agiram antes. O golpe foi, na verdade, uma ‘contrarrevolução’ (Pereira, 2015, p. 870-871).

Em outro momento do texto, Fernando Nicolazzi (2019) analisa a proposta da obra em contestar três fatos particulares da ditadura militar: fato 1 – a inexistência da ameaça comunista; fato 2 – o regime militar foi um golpe, pois não teve apoio popular; fato 3 – as guerrilhas lutavam pela democracia. O pesquisador assinalou equívocos interpretativos em todos os fatos, porém registraremos somente a análise sobre o fato 3:

³⁰ NICOLAZZI, Fernando. A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo. **Sul21**, Porto Alegre (RS), Opinião, 23 mar. 2019 Disponível em: https://sul21.com.br/opiniao/2019/03/a-historia-da-ditadura-contada-pelo-brasil-paralelo-por-fernando-nicolazzi/?_ga=2.122204226.895419424.1666794114-368225086.1664045313. Acesso em: 10 jun. 2023.

[...] ‘os guerrilheiros lutavam pela democracia’. Trata-se de discussão que igualmente já possui significativa fortuna crítica na historiografia, mostrando a atuação de grupos pouco afeiçoados à democracia lutando contra a ditadura. Nada de novo no ar. Tampouco é novidade a estratégia usada pela Brasil Paralelo, ao se valer do que ficou conhecido como teoria dos dois demônios, por meio da qual se pretende justificar as restrições democráticas realizadas desde o início do golpe como uma mera reação a supostas restrições que seriam realizadas pela outra ‘parte’ (a despeito mesmo do apoio popular, mapeado por pesquisas, a esta outra parte).

Em outras palavras, o golpe teria sido na verdade um contragolpe para conter o socialismo que seria implantado no país. [...] A sequência do argumento é bastante curiosa, pois indicaria quais os objetivos dos militares com a violência cometida: ‘desmantelar as estruturas de poder da extrema esquerda, a fim de restaurar um ambiente de plenitude democrática; e promover uma reorganização econômica e o combate à corrupção’ (p. 41 e 42).

Obviamente, não encontramos nem uma linha a respeito do insucesso da missão, já que os anos seguintes, como comprova a historiografia contemporânea, viram a implementação do terrorismo de Estado, o aumento das desigualdades sociais e casos hoje conhecidos de corrupção sistêmica no governo militar. Seria o caso de entendermos que, na verdade, estes foram os sucessos da missão para a empresa? (Nicolazzi, 2019).

Fernando Nicolazzi (2019) deixa perceptível as interações entre o negacionismo e o revisionismo na obra da Brasil Paralelo. Nesse sentido, ela se apropriou de interpretações revisionistas do passado ditatorial brasileiro (ao usar a teoria dos dois demônios) para promover e difundir opiniões negacionistas sobre a ditadura militar (1964-1985). Nos parece que o tipo de discurso de natureza histórica veiculado pela empresa analisada se aproxima do que Sônia Meneses (2019) nomeia de “apropriação conservadora sobre o passado”, ou, “produção conservadora da história” (Meneses, 2019, p. 70), que tem como intenção deslegitimar procedimentos de interpretação sobre os processos históricos e desqualificar as pesquisas históricas que não amparam interesses desses novos produtores. Em outro texto³¹, também veiculado no portal de notícias **Sul21**, Nicolazzi (2019) destaca como o livro **Entre mitos e verdades**: a história do regime militar se encontra distante de uma obra historiográfica:

[...] não há no livro análise, mas tão somente uma recolha malfeita de dados coletados pela internet. Ainda assim caso houvesse análise, ela não poderia ser considerada historiográfica, tal a distância mantida em relação aos princípios básicos que alimentam a historiografia, como o cuidado documental. O velho catálogo telefônico foi definitivamente transformado em biografia dos cidadãos ilustres. Em resumo, apesar de contar uma determinada história, o livro falseia o passado e distorce informações em vários momentos (Nicolazzi, 2019).

³¹ NICOLAZZI, Fernando. O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão. **Sul21**, Porto Alegre (RS), Opinião, 7 abr. 2019. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2019/04/2019-o-brasil-paralelo-entre-o-passado-historico-e-a-picanha-de-papelao-por-fernando-nicolazzi/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Tal episódio nos remete a uma expressão utilizada por Napolitano (2015) para se referir aos revisionistas ideológicos. Ele os qualifica como “assassinos da memória”, por propagarem mentiras e ocultarem crimes cometidos pelo Estado brasileiros e seus agentes. Além disso, como autor observa, a extrema-direita tem angariado novos partidários, pressionando o campo da memória que buscou hegemonizar valores à esquerda aprovados, em parte, por liberais (Napolitano, 2015, p. 36). Isso significa que essa hegemonia se encontra ainda em disputa e revisões, porém não somente pelas ações de grupos de extrema-direita, mas também, por exemplo, pela atuação dos familiares de mortos e desaparecidos na sua luta por memória, justiça e verdade. Esse embate não se restringe aos espaços acadêmicos e a internet, podendo se fazer presente nas aulas de história da educação básica. A escola não está desarticulada da sociedade e as discussões feitas fora dos seus muros influenciam, segundo Marina Giovanette (2023), a:

[...] interação dos alunos com as aulas e a forma como o conhecimento histórico é construído. Sendo assim, as guerras de memória e a insurgência de novas narrativas sobre a história da Ditadura Militar interagem com o ensino da mesma, entretanto, o ensino da Ditadura Militar também pode influenciar a forma como os debates nos espaços públicos são realizados (Giovanette, 2023, p. 228).

Os professores de história devem atuar nas disputas pelo passado ditatorial, gestadas dentro e fora dos ambientes escolares, e potencializadas pelos espaços virtuais? Qual é o lugar dos (as) professores (as) de história nos embates contemporâneos e politizados do passado recente? No que diz respeito às disputas pelo passado, Caroline Cubas e Robson Fonseca (2023) destacam que são visíveis as tensões entre diferentes grupos que se enfrentam nas redes sociais *online*, o que foi intensificado, sobretudo, pela disseminação dos *smartphones* (Cubas; Fonseca, 2023, p. 85). Assim, são diversos os discursos que aportam na sala de aula, especificamente nas aulas de história, e as consequências desse cenário podem ser variadas, desde:

[...] desastrosas, caso o/a professor/a silencie o debate e o/a aluno/a carregue consigo a ‘verdade’ da sua fonte, sem pesquisa e conhecimento científico; ou benéficas, caso o debate seja utilizado para a construção de uma metodologia do ensino de História que contribua para a elaboração do conhecimento científico mediado pelo/a professor/a e com base em diferentes fontes de pesquisa (Cubas; Fonseca, 2023, p. 85-86).

As narrativas negacionistas com sentido histórico podem ser acessadas fora da escola, por meio de *blogs*, *sites*, plataformas de vídeos e áudios, e aplicativos de *smartphones*, que são recursos dos ambientes virtuais que integram a experiência cotidiana dos discentes. Quando

esses discursos adentram à sala de aula, aos docentes é posto um importante desafio, pois somos constantemente interpelados pelos estudantes que se apossam desses discursos. Isso tem levado os profissionais da história a refletirem sobre suas práticas na docência e na pesquisa. Conseqüentemente, a organizarem conteúdos, metodologias e ferramentas que auxiliem no enfrentamento ao discurso negacionista. Ao mesmo tempo, se intenta construir coletivamente uma aprendizagem significativa, autônoma, criativa e crítica, que considere as especificidades de cada realidade escolar e os saberes dos estudantes.

Marina Giovanette (2023) sugere a metodologia oferecida pelo campo da história pública, como possível maneira de lidar com a influência que os negacionismos e as guerras de memória exercem sobre o ensino de história. A autora aponta que, atualmente, professores de história e historiadores têm se dirigido ao espaço público por meio de redes sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*, de páginas como o *Youtube* e de canais de *Podcasts*, para usá-las como ferramentas de auxílio ao ensino de história na educação básica e na educação superior. Essas produções são tidas como integrantes do campo da história pública, que se configura como um lugar de:

[...] produção e atuação de historiadores profissionais fora do espaço formal de ensino. Ou seja, é composta por narrativas que se descolam dos corpos dos livros e das salas de aula, pois possuem como prioridade ocupar o espaço público, aumentando, assim, o acesso do público em geral ao conteúdo produzido (Giovanette, 2023, p. 229).

Um exemplo de produção vinculada à história pública é o canal do *Youtube* **Leitura ObrigaHISTÓRIA**,³² coordenado e apresentado pelo historiador e produtor de conteúdo Icles Rodrigues, doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O **Leitura ObrigaHISTÓRIA** conta com mais de quatrocentos mil inscritos, e, além de Icles Rodrigues, tem mais duas apresentadoras: Luanna Jales, também historiadora, e a antropóloga Mariane Pisani. No canal, o grupo de pesquisadores expõem resenhas de livros, promovem entrevistas com historiadores e publicam vídeos e podcasts com diferentes temas, abordando assuntos tais como, fontes históricas, antropologia, história geral e, o que nos interessa aqui, ditadura militar brasileira. Em relação ao regime militar, o canal tem podcasts sobre resenhas de livros, a exemplo do **Estranhas catedrais**: empreiteiras brasileiras e a ditadura (Campos, 2014), e outros temas, tais como revisionismos sobre o regime militar, “Ditadura e extremismos: sua

³² O canal **Leitura ObrigaHISTÓRIA** no *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCtMjnvODdK1Gwy8psW3dzrg>. Acesso em: 03 de jul. 2024. Acesso em: 03 jul. de 2024. Colocar nas normas da ABNT

ascensão em perspectiva global” e “Revisionismo histórico: pesquisa e ideologia na historiografia” (Giovanette, 2023, p. 229-230).

Tomaremos como exemplo o episódio do podcast chamado de “REVISIONISMOS sobre a Ditadura Militar”, em que Icles Rodrigues, Clarissa Grahl (historiadora) e Ricardo Duwe (historiador) debatem o que tem se distorcido sobre a ditadura. O ponto de partida são as opiniões negacionistas e/ou revisionistas presentes no espaço público contemporâneo. O episódio começa com uma sucinta contextualização do golpe de 1964 e o primeiro argumento parte da afirmação de que:

[...] o golpe obteve apoio da maioria da população brasileira. Nesse momento, os historiadores abordam sobre o caráter social, geográfico e racial da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, destacando a impossibilidade de entendê-la como representante do povo brasileiro. Em seguida, trata-se da questão ‘golpe ou revolução?’, onde é realizada uma discussão sobre os dois conceitos e a conclusão sobre o porquê dos acontecimentos entre 31 de Março e 1º de Abril de 1964 serem caracterizados como um golpe, não revolução. Feito isso, os apresentadores abordam sobre o caráter anticomunista do golpe e debatem sobre o argumento revisionista de que havia uma chance de golpe comunista no país. Logo após, estes passam para o tratamento da questão da tortura na Ditadura brasileira, abordando sobre os diversos tipos de negacionismos que visam culpabilizar as vítimas, os sobreviventes e seus familiares e, especialmente, justificar as ações dos militares. Por fim, aborda-se sobre a relação entre a memória dos militares e dos apoiadores da Ditadura com o fortalecimento dos negacionismos sobre o período, destacando a produção literária como uma das saídas encontradas por essas personalidades para criar tais narrativas. Na conclusão do episódio, os historiadores realizam indicações de livros sobre o assunto e destacam a necessidade de os ouvintes buscarem outras fontes de conhecimento, não somente o YouTube e os Podcasts (Giovanette, 2023, p. 231).

O que queremos salientar, considerando o caso do Leitura **ObrigaHISTÓRIA**, é que as narrativas elaboradas pela história pública são vistas como narrativas historiográficas. Isso porque elas são produzidas segundo os critérios metodológicos de produção da ciência histórica, o que a diferencia do conteúdo produzido, por exemplo, pela Brasil Paralelo. Dessa forma, mesmo que direcionada ao grande público, a história pública admite a utilização da metodologia histórica. Ela pode ser entendida como um deslocamento em contraposição aos discursos que desqualificam e deslegitimam os profissionais e os espaços disciplinares da história, e os saberes construídos nessas instituições (Giovanette, 2023, p. 229).

Assim, examinar as relações entre história, ensino de história e memória tem sido uma questão importante para a contemporaneidade, visto as intensas disputas pelas representações do passado e a relevância dada às memórias nesse contexto. Nessa direção, um dos caminhos para o fazer histórico, seja na sala de aula, nos espaços acadêmicos e nos ambientes virtuais, é propor a “intervenção crítica sobre a memória, assim como a memória oferece farto manancial

para a produção historiográfica” (Giovanette, 2023, p. 233). E nesse ponto, as produções da história pública se apresentam enquanto possibilidades para o ensino de história, seja como uma referência para planejar uma aula, seja como proposta para o desenvolvimento, por exemplo, de um podcast com e para os discentes.

Como ressalta Verena Alberti (2021), os embates pela memória em torno do passado ditatorial são assuntos que mobilizam a sociedade brasileira e que, por esse motivo, é fundamental que sejam abordados na escola (Alberti, 2021, p. 12). Isso é possível tanto pelas falas dos discentes, que refletem a polifonia de narrativas presentes na *Internet*, quanto pela inserção das narrativas negacionistas como objeto de crítica fundamentada no conhecimento histórico acadêmico e nas trocas de experiências e saberes entre estudantes e professores(as).

1.3 - Memórias das vítimas, memórias marginais?

Outro efeito da vitória da memória hegemônica foi a marginalização das lembranças das vítimas do regime militar. Ao analisar a atuação de movimentos sociais e culturais na confecção de uma memória identitária militante, Marcos Napolitano (2015) indica que, no caso brasileiro, esses movimentos não têm muita inserção no tecido social e nem estão fortemente presentes nas políticas de Estado. Porém, agem como grupos de pressão³³ próximo a setores dos governos pós-ditadura, obtendo vitórias pontuais, como a lei dos mortos e desaparecidos e as políticas de reparação aos perseguidos políticos (Napolitano, 2015, p. 16).

A luta dos familiares de mortos e desaparecidos políticos começou em meados da década de 1970, em diversas regiões do Brasil. Criaram-se grupos para reivindicar do Estado brasileiro informações sobre a morte e desaparecimento de parentes, bem como para denunciar os casos de tortura e as péssimas condições das cadeias. Esse embate ficou ainda mais intenso a partir do final de 1973 e no decorrer do ano de 1974, quando não haviam vítimas oficiais. Elas foram consideradas desaparecidas (Schmidt, 2007, p. 134).

Sobre essa questão, Gasparotto, Silveira e Vechia (2012) enfatizam que, agindo individualmente ou em grupos, os familiares de mortos e desaparecidos passaram a veicular denúncias, reivindicar espaços de discussão e organizar listas com os nomes dos atingidos pela ditadura. Por meio de uma detalhada e laboriosa investigação, os familiares reuniram diversas

³³ Vejamos o interessante relato de Caroline Bauer (2014) sobre a atuação do Grupo Tortura Nunca Mais: “[...] o governo federal não realizou nenhum tipo de campanha para divulgar a iniciativa e, assim informar e mobilizar as famílias dos mortos e desaparecidos políticos. Os esforços de orientação e apoio às famílias para que entrassem com os requerimentos, procurassem ex-presos políticos que pudessem prestar depoimentos, localizar testemunhas e realizar pesquisas em arquivos, foram do Grupo Tortura Nunca Mais, da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e da Comissão de Familiares” (Bauer, 2014, p. 163).

evidências sobre as mortes e os desaparecimentos forçados, bem como sobre outras práticas repressivas do regime militar. Os familiares das vítimas empreenderam vários esforços para sensibilizar o governo e a sociedade civil sobre a necessidade de que tais crimes fossem investigados, que os acervos da ditadura fossem abertos e que o Estado brasileiro apresentasse um posicionamento às famílias e à sociedade brasileira. Apesar das ações dos familiares, todavia, suas demandas em direção ao Estado brasileiro apenas produziram efeitos na década de 1990 (Gasparotto; Silveira; Vechia, 2012, p. 90-91).

A visto disso, o Estado brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, incentivou o desenvolvimento de uma política de memória alçada nas versões das vítimas da repressão. Influenciada pela memória hegemônica crítica ao regime, essas políticas tiveram um alcance limitado, já que estavam vinculadas a forma como foi feita a transição democrática e a elaboração de determinados sentidos sobre o passado ditatorial, tal como a ideologia da reconciliação (Bauer, 2014, p. 150).

Mesmo com todas as barreiras, para os atingidos pelo regime militar, na visão de Benito Schmidt (2007), foi fundamental a publicação de suas recordações. Eles se guiavam por um dever de memória, que se manifestava como uma força interna vinculada à inviabilidade de esquecer (Schmidt, 2007, p. 135). Contra as interpretações e as armadilhas da memória hegemônica do regime militar, e das políticas de memória que se fomentam a partir dela, impõem-se os grupos vinculados aos familiares de mortos e desaparecidos políticos e outras organizações defensoras dos direitos humanos, que vêm denunciando:

[...] a presença de torturadores em cargos governamentais, a permanência da tortura como forma de interrogatório nas delegacias de política e a continuidade do treinamento embrutecedor nas Forças Armadas, e, sobretudo, cobram o estabelecimento da ‘verdade dos fatos’ a respeito dos mortos e desaparecidos: quem os matou? Em quais circunstâncias? Por ordem de quem? Onde estão os corpos? Ou seja, insistem na responsabilidade do governo e da sociedade em relação às vítimas do terror de Estado (Schmidt, 2007, p. 138).

A questão que queremos alcançar é o entendimento que a memória hegemônica da ditadura militar tem sido pressionada por memórias que a orbitam. É o caso da Brasil Paralelo, e dos outros revisionismos e negacionismos, como também a atuação das vítimas e dos familiares dos mortos e desaparecidos políticos. Evidentemente que cada situação possui elementos particulares e, nesse aspecto, não existem paralelos entre elas. Até porque, o negacionismo e revisionismo, revelados nas análises de Fernando Nicolazzi (2019), como

também a memória hegemônica, podem ter o efeito de produzir a “sombra, a não inscrição”.³⁴ Isso significa, no aspecto estrutural, obstar algum tipo de oportunidade de memórias indesejadas serem vistas, no sentido de que “toda e qualquer possibilidade de criação de visibilidade é combatida, mormente daqueles que não eram ou não são vistos, que foram ou são cotidianamente apagados, ontem e hoje” (Pereira, 2015, p. 886).

Além das memórias das vítimas do governo autoritário pós 1964, outras memórias tidas como “perturbadoras” foram escanteadas, tais como o projeto político das guerrilhas, o apoio de setores da sociedade civil ao golpe e a ditadura e a institucionalização do terror de Estado (Napolitano, 2020, p. 40). Para Bauer (2014), a memória oficial se fixou de forma hegemônica e como a “verdade” sobre:

[...] os fatos da história recente brasileira. Não houve proibições para essas memórias emergentes, subterrâneas. No entanto, elas foram revestidas de descrédito. O sentido comum estabelecido pela memória oficial situou-as na inconveniência do ‘revanchismo’ e no isolamento de grupos diretamente atingidos pela repressão política, como vítimas e familiares de mortos e desaparecidos políticos (Bauer, 2014, p. 126).

A partir dessa lógica, constatamos que as memórias das vítimas da ditadura são marginalizadas na batalha de memórias: por uma memória que se apresenta de forma reativa, no sentido de uma “[...] re-ação à possibilidade de fixação, de fundação de uma memória pública, compartilhada e aceita”. (Pereira, 2015, p.886) das experiências relacionadas aos episódios de extrema violência que ocorreram na ditadura militar. E outra que, mesmo atendendo algumas demandas de organizações que defendem os direitos humanos, ainda enseja uma memória oficial que reafirme os valores da reconciliação, evitando as punições dos que cometeram crimes durante o regime militar. Assim, no Brasil, podemos verificar uma privatização do trauma,³⁵ onde:

[...] apenas os familiares e pessoas próximas às vítimas, além dos próprios sobreviventes, se interessaram por esse tema e investiram na sua memória, na reconstrução da verdade e na busca da justiça. Daí o enorme papel de organizações como Tortura Nunca Mais e Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos na tentativa de se buscar a verdade, a memória e a

³⁴ Sentidos atribuídos por Mateus Pereira (2015) ao conceito de “não inscrição”: sombra, branco, vazio, nevoeiro, apagamento, repressão, invisibilidade e silenciamento. Inscrisção: marca, selo, cicatriz, elaboração, sobrevivência, persistência, permanência, impressão, fixação (Pereira, 2015, p. 865).

³⁵ Caroline Bauer (2014) utiliza a expressão “privatização da memória” para esse mesmo processo e destaca que ele é “resultante da ‘cultura do medo’”. Um dos seus principais sintomas é o silêncio. Entendido não como esquecimento que fora promovido pelos governos transicionais e democráticos, e sim o dos atingidos direta e indiretamente pela ditadura civil-militar, para os quais o silêncio representava um imperativo de privacidade induzida e mecanismo de sobrevivência (Bauer, 2014, p. 140).

justiça. Não se desenvolveu no Brasil, e provavelmente não se desenvolverá, uma cultura da memória com relação àquela ditadura, assim como não se desenvolveu nesse país uma cultura da memória em relação ao genocídio indígena, ao de africanos e de afrodescendentes, à escravidão, à ditadura Vargas (Seligmann-Silva, 2014, p. 30-31).

Nesse aspecto, a consolidação de uma memória hegemônica vitoriosa repeliu os eventos traumáticos como epicentro das recordações sobre a ditadura militar brasileira. Seguindo esse caminho interpretativo sobre as memórias das vítimas do arbítrio, observamos que o trauma não foi completamente incorporado, considerando o ponto de vista institucional e historiográfico, como elemento basilar para a construção da experiência histórica e social do regime militar (Napolitano, 2020, p. 35 e 38). Caroline Bauer (2014) ressalta que, na transição política e nos sucessivos governos democráticos brasileiros, existiu uma tentativa consciente de isolar da história a “memória do terror”, mantida apenas pelas vítimas da ditadura e pelos grupos de Direitos Humanos. Além disso, observa-se também a intenção de diluir o embate de memórias por meio da lei da anistia. Em vista disso, as ações dos exilados, dos ex-presos políticos e das famílias de mortos e desaparecidos políticos foram deliberadamente marginalizadas da história coletiva e da memória social (Bauer, 2014, p. 138-139).

Para compreendermos a dimensão do processo de marginalização das memórias dos atingidos pela ditadura militar no Brasil, torna-se relevante elaborarmos uma sucinta análise comparativa para examinar as diferenças entre o Estado brasileiro e o argentino no que diz respeito às políticas de memória e as ações voltadas à reparação e a justiça. Entre elas, no caso Argentino, está a condenação dos envolvidos em crimes durante o período ditatorial e o reconhecimento da instauração do terrorismo de Estado naquela circunstância. Nessa direção, Brasil e Argentina reservam distinções em relação a como cada governo pós-ditadura lidou com as batalhas de memórias sobre os seus respectivos regimes militares. Sobre isso, Caroline Bauer (2014) afirma que na Argentina ocorreu:

[...] uma ‘ruptura’ com o passado, através da condenação ética, moral e judicial da ditadura e de sua estratégia de implementação do terror, em que foi assegurado o direito à justiça e a verdade. Já no Brasil, o processo foi marcado por uma série de continuidades, configurando uma relação entre civis e militares de tutela amistosa, ‘o que significa alta convivência civil na manutenção do comportamento autônomo militar, ou seja, preservação dos enclaves autoritários dentro do aparelho do Estado’ (Bauer, 2014, p. 127).

Embora a Argentina tenha, no seu processo transicional, promulgado leis de anistia com o objetivo de viabilizar o esquecimento sobre os crimes contra humanidade perpetrados no decorrer da última ditadura – essa foi a proposta dos militares que integravam a última Junta

Militar, pouco tempo antes de se realizar o pleito presidencial (Bauer, 2014, p. 137) –, os governos civis e democráticos argentinos adotaram caminhos diferentes se comparado com o Estado brasileiro. Conforme Francisco Carlos Teixeira da Silva (2019), no processo de transição destacam-se duas formas clássicas. A *transição por colapso*, marcada pela rápida e forte ruptura com o Estado autoritário. A outra, lenta e gradual, é nomeada de *transição pactuada*, sendo essa resultado de compromissos entre conservadores no poder e setores moderados da oposição. O primeiro tipo aconteceu na Argentina. Já a transição pactuada ou acordada, a de segundo tipo, ocorreu no Brasil (Silva, 2019, p. 273).

No final do regime, os militares argentinos eliminaram considerável parte da documentação referente à repressão, destruindo-a. Além disso, a Junta Militar se reuniu e elaborou, em dezembro de 1982, um documento em que se declarava não ter sobreviventes e todos os mortos caíram em conflito. Contudo, a sociedade argentina reagiu à crise do governo militar³⁶ e, com a transição democrática, iniciou-se a edificação de outra memória, que:

[...] não só procurou desconstruir o imaginário produzido pela ditadura, mas passou a representá-la como um teatro de horrores, introduzindo nele cenas de resistência que tiveram início quando as ‘Mães’, cansadas de procurar seus filhos nos Comissionários e Casernas, começaram, em sinal de protesto contra os desaparecidos, a rodar em silêncio e com um lenço branco na cabeça, em torno da Praça de Maio. Elas faziam coro com as organizações de direitos humanos que denunciavam os crimes da ditadura. As ‘loucas da Praça de Maio’, assim se referiam a elas os militares, mostraram ao mundo que na Argentina havia milhares de mortos sem sepultura. Elas guardavam consigo essa memória da repressão (Capelato, 2006, p. 69-70).

Apesar das tentativas de impor o esquecimento sobre a violência praticada nos anos de chumbo, o retorno ao Estado democrático de direito na Argentina indicou uma crise social e a questão maior se relacionava com os desaparecidos políticos. Ao assumir o governo em dezembro de 1983, o presidente eleito Raúl Alfonsín buscou, como primeira alternativa, a condenação dos líderes de esquerda e os representantes das Juntas Militares. Isso gerou revolta, principalmente entre os familiares das vítimas. Tal proposta, que ficou conhecida como teoria dos dois demônios, foi recusada. Como resposta às pressões da sociedade civil e das

³⁶ Sobre a organização da sociedade civil argentina no fim da ditadura, Maria Helena Capelato (2006) afirma que a “[...] sociedade começava a se movimentar; as marchas pela vida se sucediam, as organizações de solidariedade se ampliavam através de cooperativas, ligas de donas de casa, grupos culturais, grupos de jovens nas paróquias e gigantescas apresentações de rock nacional. Tudo se convertia em ato político e o ativismo, tradicional marca da sociedade argentina, renascia nas universidades e nas fábricas. Os sindicalistas tomavam as ruas para protestar contra a crise econômica e exigir democracia. Tudo isso foi se tornando possível na medida em que a repressão perdia força” (Capelato, 2006, p. 70).

organizações sociais por justiça e verdade, o governo de Alfonsín optou pelo julgamento dos agentes das forças de segurança responsáveis pelos crimes. Francisco Carlos Texeira da Silva (2019) salienta que, em transições não propriamente acordadas, ou pactuadas, como o caso argentino, “[...] os comandos militares, os generais-presidentes e os tecnocratas avalizadores dos projetos econômicos haviam sido levados a julgamento” (Silva, 2019, p. 277).

Para isso ocorrer existia a necessidade de constituir provas condenatórias e, com esse objetivo, Raúl Alfonsín instituiu uma comissão formada por dez notáveis, presidida pelo escritor Ernesto Sábato. A Comissão Nacional de Desaparecimento de Pessoas (CONADEP),³⁷ recebeu grande volume de denúncias, o que gerou um relatório com extenso corpo documental, no qual foram registradas as “[...] sevícias atroz, as formas de tortura e os assassinatos denunciados por famílias de desaparecidos e vítimas soltas ou que escaparam dos campos de concentração” (Capelato, 2006, p. 70).

De acordo com Helena Capelato (2006), o **Nunca Más**, como ficou conhecido o informe produzido pela CONADEP, apresentou provas de desaparecimentos forçados e da existência de locais de prisão clandestina, com também apontou oficiais envolvidos nas atividades de repressão, permitindo a tomada de consciência em relação a abrangência da política de terror praticados na Argentina. Para a autora, a publicação do **Nunca Más** representou a ação fundadora da memória da ditadura argentina. Essa primeira base organizacional deu sequência, como também, influenciou outros trabalhos de memória nos anos seguintes (Capelato, 2006, p. 70-71).

Se no Brasil tentou-se enclausurar as memórias sobre o terrorismo de Estado às estâncias privadas, principalmente durante a distensão política e nos primeiros governos civis democráticos, esse processo não aconteceu na transição democrática da Argentina, até porque, no caso argentino, as memórias das vítimas e dos familiares dos desaparecidos tiveram respaldo institucional e inserção social. Assim se permitiu processos de elaboração e legitimação coletiva de memórias traumáticas. Comparando o informe **Brasil: Nunca Mais** e o argentino **Nunca Más**, Caroline Bauer (2014) afirma que:

[...] o informe *Nunca Más* [...] teve a sua criação vinculada ao Estado, gerando, portanto, uma espécie de ‘memória oficial’ sobre a repressão da última ditadura na Argentina (1976-1983). Mas é importante ressaltar que o processo de constituição do informe argentino foi público e teve a participação direta da sociedade, além de fornecer informações testemunhos sobre a ação repressiva das forças de segurança. [...] Portanto, extrapolando a questão de

³⁷ Segundo Bauer (2014), a CONADEP, criada através do Decreto nº 187, de 19 de dezembro de 1983, se inseria em uma “[...] série de medidas tomadas por Alfonsín para concluir o processo de transição política, atendendo às demandas da população por justiça e verdade” (BAUER, 2014, p. 166).

se oficial, a produção do *Nunca Más* foi participativa e pública. [...] O *Brasil: Nunca Mais* foi produzido por uma equipe quase anônima. [...] O trabalho foi marcado pela atuação silenciosa, próxima da clandestinidade, de pessoas vinculadas aos setores progressistas da Igreja Católica que se dedicaram a denunciar o desrespeito aos Direitos Humanos promovido pela ditadura civil-militar brasileira. Mesmo com a promulgação da Lei da Anistia, em 28 de agosto de 1979, [...] permaneceu ‘subterrânea’ até o lançamento do *Projeto B* (Bauer, 2014, p. 165-166).

Ademais, a Junta Militar foi condenada, entre 22 de abril a 9 de dezembro de 1985, no Palácio da Justiça de Buenos Aires, cujos resultados foram dez militares acusados, sendo que “quatro foram inocentados e cinco condenados à prisão perpétua, entre eles os generais Videla e Massera” (Capelato, 2006, p. 71). O julgamento da Junta Militar simbolizou a segunda fase mais relevante no que diz respeito às demarcações de memória, essencialmente porque solidificou o processo de transição para a democracia.

Ainda sobre essa temática, outras reflexões de Maria Helena Capelato (2006) sobre a guerra de memórias na Argentina podem nos oferecer alguns caminhos para pensar a parte propositiva da dissertação:

[...] a memória produzida nos últimos anos [...] não tem o mesmo sentido dos primeiros tempos de redemocratização quando representou extraordinário acelerador da consciência coletiva. Quando iniciada pelas famílias das vítimas com total apoio das organizações de direitos humanos, empunhava a bandeira do ‘dever de memória’ e a luta contra o esquecimento se contrapunha à má consciência de uma sociedade que preferira ignorar a amplitude da repressão. Mas hoje [...] a Argentina se transformou numa grande caldeira onde borbulham memórias em disputas, onde os vencedores e os vencidos dos trágicos anos de chumbo estão tratando de produzir suas próprias marcas. Diante desse quadro a historiadora Woisson enfatiza a necessidade de se fazer a história desse período para ‘quebrar o monopólio das narrativas memoriais’ (Capelato, 2006, p. 76-77).

Entre uma memória que tem buscado esfriar os eventos do passado, tratando-os como página virada, e outra que induz intencionalmente o falseamento da história e nega a existência das violências praticadas pelo Estado brasileiro, optaremos pelas memórias que, com seus meios próprios, esquentam e atualizam os fatos do passado, como “cicatriz aberta” (Schmidt, 2007, p. 142). Nesse sentido, buscaremos outros caminhos que possam criar condições para inscrever nos espaços escolares, de forma crítica e respeitosa, as lembranças dolorosas de um passado autoritário, combatendo o processo de “inscrição frágil” que tem marcado as memórias das vítimas do regime militar brasileiro (Pereira, 2015, p. 889). Trata-se de uma tentativa, considerando a parte propositiva desta dissertação, de tensionar e questionar a marginalização

que tem sido imposta às memórias das vítimas e dos familiares de mortos e desaparecidos, até porque, no caso brasileiro, observa-se que:

[...] tanto a memória hegemônica de matriz liberal-progressista, crítica, porém conciliatória, quanto a memória neurótica conservadora, acrílica e combativa, se tornaram desafios para os preceitos da ‘elaboração coletiva’ do passado, se sobrepondo aos traumas sociais herdados dos ‘Anos de Chumbo’ da ditadura, esboçada tardiamente no contexto da CNV (Napolitano, 2020, p. 43).

Na contramão da memória hegemônica e dos revisionismos/negacionismos, a parte propositiva da dissertação se nutrirá de relatos dos atingidos pelo arbítrio. Eles, ao conceberem diversas representações do passado, ensejam salvaguardar uma memória social que possui diferentes mecanismos de manutenção para resistir à dominação (Cardoso, 1994, p. 179). Como ressalta Rovai (2006), as recordações e as dores das vítimas rompem os esquecimentos instituídos pela história oficial, que as conduz aos espaços íntimos, privados (Rovai, 2015, p. 237).

Nessa direção, e considerando a sugestão de Maria Capelato (2006, p. 77), faremos a “história desse período para ‘quebrar o monopólio das narrativas memoriais’”. Examinaremos os testemunhos que podem se revelar portadores de alternativas para o conhecimento de um passado pouco visto nos currículos de história para educação básica, ainda não tão explorado pelos trabalhos historiográficos.

Inscrever as memórias das vítimas no tecido social a partir das aulas de história³⁸ significa, como primeiro passo, propor a recuperação e a organização dessas lembranças em situações de aprendizagem que adotem diversas ferramentas³⁹ e métodos⁴⁰ no planejamento das ações didáticas voltadas para o ensino da história da ditadura militar. Para alcançarmos tal proposição, inicialmente nos municiaremos dos estudos sobre a história digital e do debate sobre alguns recursos da *Internet*. Os utilizaremos para examinar as possibilidades de constituir objetos digitais de aprendizagem, como também para produzir narrativas históricas em ambientes *on-line*, que se nutrem, não somente, das memórias dos atingidos pela ditadura

³⁸ Aqui nos referimos ao “chão da escola”, especificamente à sala de aula, que segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1998), não é somente um “[...] espaço de transmissão de informações, mas uma relação de interlocutores que constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, onde se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa, e se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica” (Schmidt, 1998, p. 58).

³⁹ O conceito de ferramentas no ensino se insere da perspectiva das técnicas didáticas, que segundo Maria Auxiliadora Schmidt, são os “[...] instrumentos ou ferramentas consideradas úteis para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um recurso didático” (Schmidt, 1998, p. 59).

⁴⁰ Maria Auxiliadora Schmidt afirma que o conceito de método, na Didática Geral, significa os “[...] meios postos em prática, racionalmente, para a obtenção de um resultado determinado” (Schmidt, 1998, p. 58).

militar. Assim, no próximo capítulo, nos dedicaremos a essa discussão para depois avançarmos no delineamento dos elementos estruturantes da parte propositiva, o mapa digital de memórias.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA NO DIGITAL: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No decorrer das últimas décadas, a disseminação de computadores pessoais imputou aos historiadores e docentes o contato cotidiano com as pesquisas na *Web* ou com os usos de *softwares* para criar banco de dados *on-line*, seja de imagens, artigos, livros, vídeos ou dados estatísticos (Sá, 2008, n.p.). Sobre isso, Patrícia Santos Hansen (2015) revela que os historiadores das mais diferentes áreas, tanto no ensino quanto na pesquisa, se tornaram não somente utilizadores pontuais como também, levando em conta a circunstância, usuários cada vez mais dependentes das tecnologias de informação e comunicação. Ainda segundo a autora, tal dependência muda conforme alguns fatores que englobam:

[...] as competências individuais, ou o interesse e oportunidade para aquisição de competências para utilização de inúmeras ferramentas disponíveis, até a necessidade posta por problemas de pesquisa ou situações de ensino-aprendizagem, condicionadas pelos contextos nos quais atuam (Hansen, 2015, n.p.).

Diante dessa conjuntura, novas perguntas foram colocadas aos profissionais da história, ressaltando-se a função que as novas mídias tecnológicas têm nas transformações da prática histórica, bem como os reflexos dessas mudanças no processo de ensino-aprendizagem em história (Sá, 2008, n.p.). Nesse sentido, Anita Lucchesi (2022) observa que:

[...] a internet com seus bancos de dados, softwares, arquivos e bibliotecas *online* abre uma miríade de questionamentos para os historiadores do nosso século, uma vez que possibilita novas formas de representação do passado e de memória na rede (Lucchesi, 2022, p. 7).

Neste capítulo, proporemos reflexões sobre “[...] o que fazemos quando fazemos história digital” (Lucchesi, 2017, p. 643), ou quando produzimos um objeto digital de aprendizagem. Adotamos um enfoque mais prático, que observa as possibilidades e limites dos aspectos metodológicos, sem deixar de lado as indagações teóricas e críticas em nome dos fundamentos técnicos. Desse modo, buscamos um caminho mais auto-reflexivo, que expresse o entrelaçar das vivências na sala de aula, a vida cotidiana, com os conhecimentos acadêmicos.

Como salienta Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020), para os historiadores e docentes que utilizam qualquer método digital é necessário deixar claro o método, as ferramentas tecnológicas usadas no decorrer da pesquisa e sua experiência no processo, para corroborar sua contextualização e interpretação final das fontes (Brasil; Nascimento, 2020, p.

213). Assim, partindo de um empenho crítico em relação a historiografia lançada nos marcos da era digital e a novas problemáticas que historiadores e docente do nosso têm que defrontar (Lucchesi, 2022, p. 8), este capítulo abordará, primeiramente, uma breve análise dos caminhos trilhados pela história digital no Brasil. Depois destacaremos os elementos que constituem as informações e a produção de textos em ambiente digital para avaliar as suas possíveis implicações para o ensino de história e para produzir uma história digital.

2.1 – O digital na operação historiográfica: possibilidades de uma história digital

Nas últimas três décadas, observações sobre a realidade histórica têm constatado a contemporaneidade como a era digital que, segundo Prado (2021), possui marcas singulares: a diluição das fronteiras de espaço e a resignificação da experiência do tempo, influenciados pelos usos da *Internet*,⁴¹ das tecnologias e das plataformas digitais (Prado, 2021, p. 3). O digital⁴² na contemporaneidade disponibiliza dinâmicas inovadoras que outorgam aos seus utilizadores escolherem os meios pelos quais querem transitar no tempo, nos espaços e nas territorialidades digitais. O digital oferece ao tempo presente a “[...] passagem como meio de estar, de habitar, de viver, de compartilhar, de praticar e de se relacionar no e com o mundo” (Sossai, 2019, p. 67).

Anita Lucchesi (2022) sugere que o uso das redes de comunicação e informação produziu novos modos de atuação e integração nas sociedades contemporâneas. Entrementes, tem transformado as diferentes formas de interação entre os indivíduos e o social, e até mesmo no âmbito mais particular, na relação de si consigo mesmo (Lucchesi, 2022, p. 12-13).

Nesse processo, as interações pessoais da vida cotidiana têm sido realizadas no ciberespaço,⁴³ onde:

⁴¹ Em relação ao conceito de *Internet*, Anaclét Pons ressalta que “[...] *aquello que denominamos World Wide Web (o simplemente web o internet, dicho de forma coloquial y reductora) remite em última instancia a dos cosas diversas. Por un lado, nos referimos con ese término al lenguaje con el que introducimos y estructuramos la información que ofrecemos. En este caso, lo común es hablar de html (HyperText Markup Language), aunque existen otros formatos, como el xhtml (Extensible HyperText Markup Language). Por outro, lo utilizamos también para describir lo que se designa como interfaz, eso que, por ejemplo, nos permite navegar y buscar a través de determinados protocolos, sobre todo el http (HyperText Transfer Protocol), es decir, el estándar utilizado para transferir todo tipo de documentos*” (Pons, 2006, p. 114).

⁴² Segundo Fernando Cesar Sossai (2017), a vinculação do termo digital com as “[...] atividades, processos e aparelhos do mundo da informática foi uma inovação linguística criada por sociedades do século XX com a intenção de mediar compreensões sobre tecnologias que se configuravam sob uma base eletrônica não conhecida até então” (Sossai, 2017, p. 57). Entretanto, a palavra digital, no seu sentido técnico, se refere aos “[...] domínios da eletrônica digital, um ramo da eletrônica interessado nos estudos de sistemas digitais” (Sossai, 2019, p. 59-60). Sendo assim, nos apropriamos do sentido que associa o digital às ferramentas e às atividades da internet.

⁴³ Adotaremos a perspectiva de Caroline Kraus Luvizotto (2015) sobre ciberespaço, que o define como um “[...] lugar não material ou o *locus* digital onde as pessoas acessam, recuperam, organizam, ensinam, disseminam e compartilham informação e conhecimento. Cada dia mais pessoas recorrem ao ciberespaço para o ensino, a

[...] conectados à internet, os indivíduos realizam compras e transações financeiras; leem notícias e livros on-line; consomem músicas, filmes, séries e outras produções culturais por meios de plataformas de streaming, estabelecem novas formas de se relacionar com outros indivíduos e novos padrões de sociabilidade em redes sociais digitais nas quais circulam propagandas, notícias e opiniões sobre a política e outros temas de interesse dos cidadãos, cujos tipos de engajamento são independentes das informações veiculadas pelos convencionais meios de comunicação de massa (Prado, 2021, p. 3-4).

O digital proporciona outros meios de se localizar no espaço, de procurar informações, de escutar música, de realizar compras, de interagir e se relacionar, de ler livros etc. Corroboramos com Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020, p. 199) ao proporem o digital como um “[...] fato ou fenômeno social total”, sinalizando que poucos aspectos da vida cotidiana atual se conservaram ilesos frente às transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Assim, Anita Lucchesi (2022) observa que, ao atingir a organização espaço-temporal da vida social, as tecnologias da informação e comunicação também mexem diretamente nas questões com que o historiador lida em seu ofício (Lucchesi, 2022, p. 13). A vista disso, a intensa presença do digital parece estar além da história como processo vivenciado, já que também atinge a história enquanto prática de pesquisa científica. O avizinhamo entre a cibercultura e a história pode ser notada na:

[...] multiplicação de sites que estão relacionados à produção de memórias sociais, ao mesmo tempo em se vive um vertiginoso crescimento do interesse pelo passado em um cotidiano individual marcado pelo registro em imagens (fotos e vídeos) e textos (blogs e páginas pessoais na internet) (Dantas, 2005 *apud* Sá, 2008, n.p.).

A virada digital, segundo Lucchesi (2017), impõe aos historiadores e docentes a imprescindibilidade de auto-refletir sobre as práticas historiográficas a partir da problematização das suas condições de produção no tempo presente (Lucchesi, 2017, p. 643). Dessa forma, a história encontra-se diante dos impactos que as tecnologias, linguagens e mídias digitais têm causado na produção, no ensino e na publicização do conhecimento histórico na contemporaneidade (Prado, 2021, p. 4). Sobre isso, Sonia Maria Wanderley (2013) afirma que cabe à história usar as ferramentas que têm e se ressignificar em um momento de intensas e

transmissão, a disseminação e a aprendizagem, utilizando ou divulgando serviços oferecidos pela internet, que respondem às suas exigências pessoais de conhecimento sob as mais diversas formas de mídia – imagens, textos, sons, vídeos etc.” (Luvizotto, 2015, p. 18).

aceleradas mudanças e demandas sociais, ainda não muito claras pelas ambiguidades e complexidades que caracterizam a nossa época (Wanderley, 2013, p. 222).

Nas intersecções entre o conhecimento histórico e o digital, Matilde Eiroa (2018) argumenta que o surgimento da chamada *Web 2.0*,⁴⁴ entre os anos de 2004 e 2005, permitiu que espaços fossem abertos para:

[...] *a nuevas narrativas historiográficas, así como a interacciones entre los investigadores e los nuevos actores aparecidos en la escritura de la historia. Esta segunda ola de la Web es cualitativa, interpretativa, experiencial y emotiva, crea el entorno y las herramientas con el conocimiento nacido digital que vive en varios contextos virtuales e introduce metodologías híbridas* (Eiroa, 2018, p. 86).

A *Internet*, que conta com a *Web 2.0* como uma geração de serviço, reciclou o espaço público, criando outras dinâmicas no âmago da disciplina histórica, por meio da sua flexibilidade, acessibilidade, hipertextualidade e conectividade (Lucchesi, 2014, p. 5). Contudo, é importante ressaltar que a história permanece sendo uma ciência fundamentada em fontes, em um método específico e em discussões entre os pares. Em outras palavras, significa dizer que as tecnologias digitais, e até mesmo a história digital, não exerceram uma ruptura radical com as bases da disciplina histórica, antes acrescentaram uma nova estante e utensílios à oficina da história (Lucchesi, 2014, p. 52). À vista desse contexto, Patrícia Santos Hansen (2015) aponta o seguinte diagnóstico sobre as relações entre o conhecimento histórico e as TDIC:

[...] no momento atual, a produção e a circulação do conhecimento histórico são, e tendem a torna-se cada vez mais, de formas imprevisíveis, mediadas em muitos aspectos pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), especialmente pelo uso da internet. Seja devido aos usos de recursos informáticos na educação, em sala de aula ou pela disseminação dos cursos em *e-learning*; pela facilidade de pesquisa em catálogos ou acervos digitalizados; pela possibilidade de divulgação dos resultados de investigações em periódicos científicos *online* e de comunicação com o público mais amplos através de *blogs*, redes sociais e *websites*; ou ainda, para aqueles que perseguem uma carreira acadêmica, pela presença em redes profissionais específicas (ResearchGate; Academia.edu; LinkedIn; H-net, etc) que possibilitam manter-se a par de eventos, publicações, oportunidades de emprego ou financiamento de pesquisa, mas também por exigências relacionadas à gestão da produtividade e divulgação de índices métricos individuais, cada vez mais exigidos por agências de fomento e instituições empregadoras, ou até, na falta de termo melhor, por razões de ‘marketing’

⁴⁴ Segundo Luvizotto (2015), o termo *Web 2.0* é utilizado para “[...] descrever a segunda geração da *web* baseada em inteligência coletiva, isto é, na construção coletiva do conhecimento. Por meio da interação, comunidades criadas em torno de interesses específicos poderão apoiar uma causa, discutir temas individuais ou de relevância coletiva, levar a opinião pública à reflexão sobre qualquer assunto, ensinar e transmitir conteúdos informacionais, disseminar e preservar informações culturais, entre muitas ações” (Luvizotto, 2015, p. 19).

curricular. Nesse sentido, as TIC, na medida em que passam a implicar fatores que condicionam o conhecimento histórico, já não podem mais ser ignoradas pela reflexão historiográfica. Contudo, também não devem ser desprezadas no que diz respeito à preparação para o mercado de trabalho e empregabilidade dos futuros profissionais (Hansen, 2015, n.p.).

A partir do cenário desenhado, alguns desafios epistemológicos e metodológicos emergem para historiadores e docentes que pretendem praticar uma história digital. É cada vez mais relevante apreciar questões que considerem as especificidades vinculadas aos procedimentos de registro, escrita, leitura e compartilhamento das informações na era digital (Lucchesi, 2022, p.11). Até porque, como sinalizam Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020), em algumas pesquisas atuais na área de história, que fazem o uso de recursos digitais, os pesquisadores não têm se dedicado em desenvolver uma discussão aprofundada sobre as particularidades teórico-metodológicas da utilização dessas ferramentas (Brasil; Nascimento, 2020, p.19). Para Lucchesi (2022), discutir as imbricações entre história e internet não é:

[...] necessariamente, falar de um desenvolvimento da história serial ajudada por computadores. Não é da relação da história com uma grande calculadora que a ajude a somar e arquivar dados, nem com uma sofisticada máquina de escrever eletrônica [...]. Apontamos, antes, para as particularidades da relação entre a história e a internet que, certamente, tem a ver com computadores e com o desenvolvimento da informática, porém, hoje sabemos, não é preciso de um computador por excelência para acessar a internet, pode-se fazê-lo através de celulares, *Androids*, leitores de livros eletrônicos, *tablets* etc. O que nos interessa aqui, diz respeito àqueles questionamentos que no ambiente online, no interior da rede mundial de computadores, possa trazer novos problemas para os historiadores (Lucchesi, 2022, p. 15).

Examinar as interligações entre a história e a *internet* é considerar como as TDIC mudam as noções de tempo e espaço, estabelecem novas interações sociais e criam variados tipos de registros das ações humanas. No contexto dessas mudanças, é que a concepção de uma “cultura digital” passa a ser objeto de pesquisa histórica. A vista disso, alguns historiadores têm se aplicado em elucidar e pensar a prática historiográfica considerando as balizas da linguagem hipertextual, dos algoritmos e dos *softwares* (Lucchesi, 2022, p. 15-16). Propomos refletir sobre os sentidos produzidos ao que tem sido chamado de história digital (ou *digital history*). Para Patrícia Hansen (2015), *digital history* é:

[...] uma designação que engloba práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte do grande campo transdisciplinar que tem sido chamado de *Digital Humanities*. São termos recentes no léxico acadêmico e não há consenso, entre os que se

declaram praticantes, que permita uma definição fixa dos seus significados (Hansen, 2015, n.p.).

Porém, se existe uma ausência de consenso sobre o que é a história digital, torna-se relevante, ao menos, mapear as observações de pesquisadores que estudam as relações entre a história e a internet. Até porque, como destaca Hansen (2015), o uso do termo *digital history* no momento é benéfico tanto para alertar historiadores e docentes sobre as mudanças que se operam na disciplina e na sociedade, como para traçar os contornos de um objeto que demanda ser discutido (Hansen, 2015, n.p.).

Para Anita Lucchesi e Bruno Leal (2016), a história digital possui uma historicidade e possíveis demarcações que nos auxiliam a entender sobre o que estamos estudando (Lucchesi; Leal, 2016, p. 150). Partindo da pergunta: em que contexto surge a história digital? Os autores indicam que William G. Thomas e o seu colega historiador Edward L. Ayers teriam sido, possivelmente, os primeiros a utilizar o conceito ao fundar e nomear o *Virginia Center for Digital History* (VCDH), em 1997/1998. Segundo os mesmos autores, Thomas relembrou que eles usaram a expressão em ensaios e conferências para retratar *The Vally of the Shadow*. No ano de 1997, promoveram um seminário de pós-graduação intitulado *Digital History of Civil War*. Tanto Thomas como Ayers passaram a denominar esse seminário de *digital History seminars*, tendo ministrado sete desses cursos na Universidade de Virgínia por vários anos (Cohen, 2008 *apud* Lucchesi; Leal, 2016, p. 152).

Posteriormente, Steve Mintz inaugurou seu site (de fato, um livro digital) utilizando o nome *Digital History*. Dessa forma, as “origens” da história digital estavam vinculadas à interpretação e ao ensino da História a partir de documentos históricos dispostos na internet (Cohen, 2008 *apud* Lucchesi; Leal, 2016, p. 152). Contudo, tal sentido experienciou algumas modificações nas duas décadas subsequentes. Nesse movimento, Lucchesi e Leal (2016) trazem outras definições sobre o conceito:

William J. Turkel [...] destaca que História Digital faz uso de fontes em estado digital, o que ‘muda completamente a paisagem da informação e os custos de transação com que os historiadores frequentemente se deparam’. Já Steven Mintz sublinha que a História Digital vem gradualmente se desenvolvendo em estágios. O primeiro, explica, consistiria em ferramentas de comunicação básicas na gestão de cursos, tais como *e-mail*, programas *on-line*, *sites* com documentos, entre outros. O segundo envolveria projetos cujos problemas permitiriam aos estudantes ‘fazer história’, enquanto que o terceiro e atual estágio corresponderia à ênfase na aprendizagem ativa, na colaboração e na interação, caso dos blogs, dos podcasts e redes sociais (Cohen, 2008 *apud* Lucchesi; Leal, 2016, p. 152).

De acordo com Lucchesi e Leal (2016), no ano de 2005, Daniel J. Cohen e Roy Rosenzweig publicaram um livro muito relevante para o debate: **Digital History – A Guide to Gathering, Preserving and Presenting the Past on the Web**. Na obra, em termos gerais, Cohen e Rosenzweig ressaltam a questão da ampliação do acesso aos acervos históricos e os meios de ler e produzir história na *web*. Além disso, salientam que a história digital oferta, ao mesmo tempo, oportunidades – acesso, interação, hipertextos, diversidade e flexibilidade –, e possíveis riscos, como inacessibilidade, passividade, qualidade e durabilidade. Para Lucchesi e Leal, eles assumiram um “[...] positivismo crítico em relação à tecnologia – nem um ciberentusiasmo gratuito, nem qualquer postura tecnocética ou neoludita que seja” (Lucchesi; Leal, 2016, p. 152-153).

Já no Brasil, Anita Lucchesi (2014) afirma que um dos trabalhos vanguardistas foi o texto de Luciano Figueiredo, **História e Informática: o uso do computador** (1997), que buscou indicar a potencialidade da informática nas pesquisas históricas. A respeito da obra, Luciano Figueiredo (1997) iniciou um debate profícuo sobre os problemas postos pelos computadores e pelo sistema de comunicação ao ofício do historiador (Lucchesi, 2014, p. 48). Tempos depois dessa publicação, as discussões ainda se encontram circunscritas a um reduzido número de pesquisadores brasileiros. Porém tal debate proporcionou relevantes análises que vão dos usos das fontes históricas oriundas da *Internet*, podendo ser nascidas digitais (*born digital*) ou digitalizadas, passando pela instrumentalização ideológica de site da *Web* até as instigações que a memória digital provoca (Lucchesi, 2014, p. 48).

Sobre a transição dos estudos de uma história *do* digital para uma história *no* digital (Marino; Nicodemo; Rota, 2022, p. 20), Matilde Eiroa (2018) nos indica uma distinção que nos parece fundamental para compreender o que é a história na era digital e o que é história nascida digital. Ela projeta duas perspectivas:

[...] *la historia en la era digital, en la que todos estamos inmersos, y la historia nacida digital, que vinculada a las fuentes nacidas digitales y a los usos de las nuevas tecnologías por los en todo el proceso investigador, un ámbito poco frecuentado por los historiadores. Ambas no son excluyentes, se entremezclan en los distintos formatos electrónicos e incluso proyectan problemas parecidos* (Eiroa, 2018, p. 85).

Essa posição teórica-metodológica também ressoa nos posicionamentos de Serge Noiret (2015) que, diferenciando a história digital da história por meios digitais, assegura que:

[...] a história digital, enquanto campo específico dentro da transdisciplina das humanidades digitais, não é feita apenas pela utilização de novas ferramentas

digitais que facilitam as velhas práticas. Trata-se também do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa (Noiret, 2015, p. 33).

Giliard da Silva Prado (2021) reforça demarcações importantes para a história digital que estão em sintonia com as proposições elencadas. O autor entende que ela seja percebida “[...] primordialmente em função do caráter digital daquilo que constitui por excelência o objeto de estudo da História, ou seja, as experiências humanas no tempo” (Prado, 2021, p. 6). Assim, são as próprias ações humanas digitais, sejam políticas, culturais, econômicas, científicas etc., que podem constituir esse campo de estudos. A história digital pode ser então compreendida como um lugar dinâmico de vivências. Nele, se procura pensar sobre os processos de transformações da sociedade, da história e do ensino de história no tempo presente. Se experimentam e se tensionam as novidades tecnológicas e da *Internet*, ora de forma mais teórica, ora de modo mais prática (Lucchesi, 2017, p. 643).

Portanto, o que foi proposto até aqui é que a história digital não seja circunscrita pela utilização indiferenciada de qualquer documento em suporte digital. A básica intermediação de uma ferramenta digital não é o bastante para demarcar esse campo de estudos (Prado, 2021, p. 8). É preciso levar em conta as experiências humanas que já nascem digitais. Sobre tal questão, Noiret (2015) aponta que “[...] *la propia Historia (fuentes e historiografía) y la memoria del pasado son las que, de hecho, se transformaron en digitales con independencia de al forma en la que los historiadores se vinculan con el Giro digital y con la Historia digital*” (Noiret, 2015, p. 73-74).

Serge Noiret (2015) indica duas especificidades da história digital como disciplina e prática digital: a procura de fontes diferentes e a pluralidade de narrativas, uma vez que a história digital pretende produzir narrativas que não se assentam unicamente em textos (2015, p. 67-68). Por isso, analisar os impactos das tecnologias digitais na produção e na difusão do conhecimento histórico, se dá, necessariamente, pela compreensão da forma em que as informações circulam em ambientes digitais. É preciso também considerar as propriedades que as constituem, ao mesmo tempo que refletimos como isso gera outras possibilidades para escrever (sobre) história. Até porque, como indica Jairo Flórez (2011, p. 99), a “[...] *historia digital explora las maneras como la Web puede ser utilizada para construir colecciones significativas de materiales históricos en formato digital [born digital]*”. Veremos essa discussão no próximo subtítulo.

2.2 - Elementos da *web* para a história digital e o ensino de história

Para Anita Lucchesi (2014), quando examinamos os elementos intelectuais, as estruturas de pensamento, a consciência histórica, as lentes de interpretação que auxiliam nas análises de um passado, falamos de instrumentos. Mas, paralelamente, quando aludimos “[...] a pena, a caneta, a máquina de escrever ou ao computador” (Lucchesi, 2014, p. 56), indicamos instrumentos, embora de natureza diferente. Se refletirmos sobre os diferentes instrumentos que permeiam a parte prática do fazer historiográfico ao longo dos anos, como arquivar, catalogar, divulgar, escrever etc., fica perceptível que as nossas práticas estão vinculadas aos procedimentos e tecnologias de um contexto histórico. Segundo a mesma autora, a sociedade contemporânea se situa em uma “[...] transição da cultura alfabética para a cultura digital” (Lucchesi, 2014, p. 47), no sentido de que a maneira como apresentamos as informações está se transformando. Assim, na transição do analógico para o digital, geram-se:

[...] novas formas de expressar e dispersar informações. Emergem desse caldo novas formas de escrever e ler. Debate-se o futuro do livro. Acompanha-se o surgimento de novas linguagens, tanto as de programação (HTML, por exemplo), mas invisíveis ao usuário comum de internet, quanto a largamente compartilhada linguagem informática, que não é nem verbal, nem oral, mas icônica (no Brasil ou no Japão, a imagem de cesta de lixo, de um envelope ou de uma lupa em um computador querem dizer a mesma coisa). Vemos o surgimento de novas possibilidades narrativas, menos lineares e mais hipertextuais, que intensificam potencial do virtual e podem abusar do audiovisual. Aparecem novos arranjos museográficos e se discute o que a modelagem e a impressão 3D podem fazer pelos museus (Lucchesi, 2014, p. 47).

Elias Goulart e Priscila Perazzo (2015, p. 7) propõem que as formas digitais das informações admitem “[...] novas leituras, fruto do avanço tecnológico que as manipula, transforma e dissemina, viabilizando novas formas de comunicação”. Estas emergem em uma conjuntura marcada pelo advento da sociedade da informação e suas conexões, assentada na apropriação de novas tecnologias no desenvolvimento, troca, processamento e publicação de dados. Nesse contexto, a concepção de *Web* enseja um suporte aberto, uma mídia, ou um ambiente de interatividade, cooperação, produção e comunicação. É, portanto, um espaço no qual é possível navegar virtualmente entre um e outro texto ou arquivo de dados. Simultaneamente, se desenvolve a produção, ou seja, a etapa da escrita propriamente da história (Lucchesi, 2022, p. 28).

Diante disso, é preciso compreender os elementos que sedimentam a produção, a circulação e o compartilhamento de informações na *Internet*. Em sentido mais amplo, torna-se relevante para considerarmos as possibilidades de produzir diferentes narrativas históricas por

meio de ferramentas digitais, cujos aspectos podem ir muito além de um texto no papel. Até porque, perante o surgimento da internet, historiadores e docentes têm pensado nos variados espaços de interação e compartilhamento do conhecimento e nos novos meios de produção “in lócus” na *Web*, ou seja, os textos já produzidos, e os que ainda podem ser feitos, no formato eletrônico digital (Lucchesi, 2022, p. 28).

A primeira característica da informação na *Internet* que iremos abordar é a hipertextualidade que, segundo Maltide Eiroa (2018, p. 89), “[...] *permite trasladarnos de un documento a otro y elegir los pasos en la selección de la información, desde el orden de la misma a la elección de textos, imágenes o sonidos*”. Na perspectiva de Goulart e Perazzo (2015), ler uma redação hipertextual pode ocorrer da seguinte forma:

[...] linearmente, como se lendo as páginas de um livro, ou de forma não linear, seguindo-se pelos caminhos hipertextuais das ligações. Também é possível representar a hipertextualidade de maneira vetorial, possibilitando a compreensão dos caminhos possíveis ou, como é designado, de navegação pela hipertextualidade. No hipertexto, os diversos elementos podem ser palavras isoladas ou trechos de textos (frases), que se interligam por uma finalidade de projeto estrutural definida pelo autor. É possível que haja infinitas ligações de saída e tantas outras de entrada para cada palavra ou trechos da escrita. Dessa forma, o conceito de navegabilidade toma maior importância, pois determinada linha de raciocínio somente se configura se fosse seguido um caminho por entre os nós. Por outro lado, uma composição textual poderia possuir inúmeras leituras diferentes, dependendo dos mais variados caminhos disponíveis (Goulart; Perazzo, 2015, p. 7-8).

Para Lucchesi (2012), a história narrada na forma hipertextual nos encaminha para um tipo de escrita que possibilita construir um texto que permite inserir indicações internas e externas a ele, e que pode ser lido e compreendido em múltiplas etapas. O hipertexto amplia as bases de documentos que estruturam as narrativas dos historiadores. Ao mesmo tempo, permite aos leitores refazerem os caminhos lógicos de referência definidos pelos pesquisadores, uma vez que o uso da hipertextualidade propicia a edificação de novos caminhos analíticos. Isso tanto para quem pesquisa e escreve como para quem faz a leitura, se tornando, de certa forma, um colaborador no desenvolvimento do trabalho (Lucchesi, 2012, n. p.).

Além disso, Lucchesi (2014) sugere que, como aspecto performático da escrita da história na *web*, o elemento hipertextual é o que mais demasiadamente atinge os “cânones da *Clio*”. Isso porque ele intervém nos três elementos clássicos da prova histórica: a nota, a referência e a citação, permitindo novas experiências de leitura. Desse modo, o que estaria sendo levado em consideração, além de comunicar uma narrativa histórica sobre o passado, é a viabilidade de apresentar em outros lugares do texto às “[...] evidências, os procedimentos,

métodos e chaves de leitura que também ‘fizeram’ aquela operação histórica” (Lucchesi, 2014, p. 48-49).

Como segunda característica temos a multimídia, que também permite uma escrita da história diferente daquela presente no livro impresso. Por meio dela é viável registrar e reformular um texto histórico, tornando-o apto para abordar temas eventualmente inenarráveis na falta de determinadas mídias, como imagens, vídeos, mapas, áudios etc. (Lucchesi, 2012, n. p.). Essa propriedade, que se caracteriza pelo tráfego das informações no espaço online, refere-se a:

[...] convergencia de varios medios y, en consecuencia, la eventualidad de encontrar fuentes primarias textuales salpicadas de fuentes audiovisuales – fotografías, vídeos, testimonios orales – o infográficas. Esta facultad tecnológica tiene un importante efecto sobre el modo de transmisión de la historia (Eiroa, 2018, p. 89-90).

Goulart e Perazzo (2015) assinalam que o advento da multimídia, impulsionado pelo aprimoramento das tecnologias digitais de informação e comunicação, ampliou o conceito de hipertextualidade. Os processadores de texto, que anteriormente só manuseavam escritos, passaram a editar textos com componentes extras, como áudios, figuras, imagens, sons, vídeos etc. Desse modo, a geração de trabalhos multimídias oferecem novas possibilidades de comunicação, estimulando o investimento em diversas produções. Ao relacionar a multimídia ao conceito de hipertextualidade, altera-se a sequência, resultando-se em produções hipermediáticas,⁴⁵ que entrecruzam textos, imagens, vídeos etc. (Goulart; Perazzo, 2015, p. 8). Lucchesi (2022) ressalta que um texto elaborado no formato digital, que emprega às multimídias e às referências a partir dos *links*, se torna relativamente mais fluído, mais ou menos rígido (Lucchesi, 2022, p. 30-31).

Ainda sobre a utilização de recursos digitais na produção de textos, Juan Andrés Bresciano (2010) afirma que, a partir desses usos, o discurso historiográfico pode expandir suas possibilidades de transmissão e experienciar transformações em sua própria natureza (Bresciano, 2010, p. 27). Segundo o autor, o texto, nas obras historiográficas multimidiáticas, conquanto represente a base na qual se assenta a totalidade do trabalho, encaminha por meio de *links* internos automáticos a:

⁴⁵ Conforme Goulart e Perazzo (2015), a expressão hiperídia vem da junção dos termos “‘hipertexto’ + ‘mídia’, ou seja, a aplicação da hipertextualidade com outros objetos que não apenas trechos de textos” (Goulart; Perazzo, 2015, p. 7).

[...] gráficas, a imágenes, o a segmentos de un archivo de audio o de video. Los enlaces hipermediales permiten transitar de un medio de información a otro, de modo tal que el lector es capaz de relacionar la interpretación que un texto le brinda con los datos que surgen de un tramo específico [...]. Los materiales orales o audiovisuales [...] adquieren una preponderancia creciente, y se autonomizan hasta cierto punto. Por la propia configuración de esta clase de trabajos, no existe una única secuencia de lectura, dado que el usuario consulta el producto en el orden que le dicta su interés, desplazándose, gracias a los enlaces en un universo de textos, imágenes, registros orales y audiovisuales (Bresciano, 2010, p. 27).

A terceira propriedade é a interatividade, ou interação, que pode ser compreendida como “[...] *la relación entre los lectores, usuarios y/o investigadores, y la información*” (Eiroa, 2018, p. 91). A participação dos indivíduos, tanto os autores como os leitores, decorre do hipertexto que potencializa a interação entre os usuários do ambiente *web*. Ela lhes permite uma vinculação mais dinâmica com as informações e os modos próprios de navegar pelo conteúdo digital (Prado, 2021, p.14), e da multimídia, que conecta e remete a páginas *web* onde se confluem diversas mídias. Dessa forma, esse elemento da interatividade relaciona-se à capacidade de recepção do hipertexto que “[...] *anima a los lectores a investigar y a establecer conexiones por su cuenta. Al lector no se le presenta un texto com uma estrutura comprensiva prefijada, sino un conjunto de elementos interpretativos que puede manejar por sí mismo*” (Pons, 2017, p. 23).

Outra característica é a imediaticidade que se dá na conexão entre várias mídias e no acesso a elas, de forma simultânea, ou quase isso, pelo leitor de texto. A imediaticidade das novas mídias digitais se desenvolve em duas direções opostas, sendo elas:

[...] a noção de *transparência* (ou a ilusão da transparência) que aflora quando se dá a possibilidade de o leitor acessar por ele mesmo, quase que instantaneamente um link e verificar a fonte referenciada em uma nota hipertextual. Outra é a *opacidade*, que pode resultar da fragmentação de muitos pontos de vistas colocados à disposição através do acesso mediado pela tecnologia. São limites e possibilidades de se trabalhar em rede (Lucchesi, 2022, p. 31).

Há ainda dois aspectos a serem mencionados, o da extensão e reprodutibilidade do texto no seu local de publicação, no nosso caso na internet. Sobre isso, Lucchesi (2022) afirma que, atualmente, uma pessoa pode registrar comentários enquanto lê e, após finalizar a leitura, pode, no mesmo instante, escrever para o autor, ser respondida e compartilhar o texto em outros canais. Em comparação com o começo da publicação de jornais e folhetins, a autora destaca que, inicialmente, um jornal era encerrado em si. Depois puderam ser remetidas cartas aos jornais, permitindo transitar ainda mais informações e, ao longo do tempo, essa relação foi

transformada em uma prática na qual os jornais apresentavam uma seção dedicada à publicação das cartas dos leitores. O que está sendo proposto enquanto reflexão é pensarmos as condições de reprodutibilidade dos textos na *web* e o aumento do seu raio de cobertura, já que tem sido observado a ampliação da interação dos leitores com o texto e, em algumas situações, com os próprios autores (Lucchesi, 2022, p. 34-35).

As características apresentadas, que estruturam as informações na internet, são desafios para as práticas historiográficas ligadas ao digital. Elas requerem a ampliação dos procedimentos metodológicos e das técnicas de análise, e que sejam oriundas, principalmente, de diálogos interdisciplinares. A vista disso, é também necessário debater a questão da qualificação para os usos das tecnologias na pesquisa, na publicação e na sala de aula. Sobre essa problemática, Lucchesi (2002) observa que:

[...] no chamado Ciberespaço onde hoje circulam quase indistintamente historiadores, jornalistas, webmasters e os mais diversos sujeitos formadores da dita opinião pública também se encontra espalhado, por assim dizer, uma enorme quantidade de documentos passíveis de servir às pesquisas históricas e, para o nosso temor, as fronteiras entre os espaços de atuação destes sujeitos não é dada clara na internet. Por vezes, aliás, em um mesmo site encontramos uma pluralidade de autores e de documentos de naturezas distintas que dificilmente encontramos nas corriqueiras coletâneas cartáceas que manuseamos aqui e acolá. Tudo isso impõe que seja realizado um exercício crítico e uma operação de seleção ainda mais atenta e rigorosa ao se lidar com o passado, por assim dizer, diluído na rede (Lucchesi, 2022, p. 25-26).

Isso significa que devemos buscar caminhos para uma alfabetização digital que exigirá, cada vez mais, um trabalho colaborativo entre as disciplinas. Nessa direção, Lucchesi (2017, p. 678) adverte que o entendimento mínimo de como as coisas funcionam e do que é praticável a partir de certos tipos de programas e linguagens é, certamente, relevante para fazer história digital. Também o é para refletir sobre situações de aprendizagem que utilizam tecnologias digitais. Selecionar tipos textuais e linguagens, ou formatar e inserir *hiperlinks* em textos, pode ser algo novo para historiadores e docentes e isso exige preparação, um letramento digital. Trata-se de, segundo Patrícia Hansen (2015), “[...] procurar ‘tomar o comando’ do ciberespaço para garantir a boa prática profissional” (Hansen, 2015, n.p.), no sentido de que:

[...] preparar futuros historiadores e **docentes** para o uso de outras mídias, que não as convencionalmente usadas, significa equipá-los com ferramentas que permitam explorar criativamente diferentes formas de apresentação do conhecimento histórico, e também avaliar criticamente produções e recursos disponíveis (Hansen, 2015, n. p., grifo nosso).

Marino, Nicodemo e Rota (2022, p. 26) ressaltam que os profissionais da história não carecem ser programadores. Entretanto, a compreensão de como operam as tecnologias é uma circunstância que deve ser considerada tanto para levantar questões de pesquisa no meio digital, como também para analisar as funcionalidades de uma determinada ferramenta digital nos seus possíveis usos. Além desse desafio metodológico, que tratamos mais detalhadamente no capítulo cinco, em que apresentamos o passo a passo do desenvolvimento do produto desta dissertação, outras questões, especificamente para o ensino de história, devem ser elencadas.

É evidente a necessidade de os historiadores e os professores de história dilatarem o seu conjunto de procedimentos metodológicos e de técnicas de análise quando buscam na história digital e na *Internet* um meio para propor situações de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se também fundamental os diálogos com outras áreas do conhecimento, tais como: arquivologia, biblioteconomia, ciência da informação, linguística, comunicação, ciência da computação etc. (Prado, 2021, p. 14). Além de ficar cientes das linguagens, conceitos e procedimentos técnicos que englobam a história nas redes sociais da *web*, também é importante, para os profissionais da área de história, refletir sobre a mediação do conhecimento histórico no ambiente virtual. Sobre isso, Rovai (2017) indica que:

[...] pensar a internet como instrumento de circulação intensa de informações históricas e culturais não deve significar dissolver o necessário distanciamento no confronto com o passado. É preciso fazer leituras não anacrônicas nem simplistas sobre as diferentes temporalidades que compõem o processo histórico. Mesmo digitalmente ainda continua sendo importante reunir e gerenciar diferentes documentos, selecionar, mediar, conectar públicos diversos, colocar à disposição os conhecimentos sobre diferentes acontecimentos que afetam o presente, por meio do potencial das tecnologias digitais. Noiret chama de ‘historiadores públicos digitais’ os profissionais que compõem uma nova geração fundamental para promover a mediação na elaboração e divulgação de novos arquivos ‘inventados’ e de novos fóruns de debate organizados na rede junto com a colaboração ativa de membros das comunidades não acadêmicas (Rovai, 2017, p. 57).

Trata-se de uma percepção em que historiadores e docentes adotam uma atitude mais participativa no manuseio e aplicação das mídias digitais no seu campo de estudos. Isso, no entanto, não significa uma presunção exclusiva, ou hegemônica, em relação à produção de narrativas sobre acontecimentos históricos. Nesse sentido, deve-se considerar a relevância dos profissionais da história na atuação em ambientes virtuais. Em tais espaços, pode-se atuar como mediadores dos discursos sobre o passado produzidos pelo e para os estudantes da educação básica, como também, para e pelo grande público. Assim, mediar o conhecimento histórico nas redes sociais da *web* ou nas práticas escolares que usam objetos digitais de aprendizagem, e

aprender o funcionamento das ferramentas digitais, são tarefas necessárias para os profissionais da história que tem como objeto de estudo o aspecto digital das experiências humanas, contendo-se aí práticas pertinentes ao ensino, à pesquisa e à publicização do conhecimento histórico (Prado, 2021, p. 9).

Por fim, apontaremos algumas considerações sobre a história pública⁴⁶ e como sua prática pode contribuir para pensarmos a história digital e o ensino de história enquanto campos de estudos que englobam as interações entre quem escreve ou produz, o que é escrito e divulgado e quem lê. Primeiramente, qual tipo de relação podemos fazer entre história pública e história digital?

Segundo Jurandir Malerba (2017), a história pública tem sido experimentada e praticada em um mundo digital no qual “[...] tanto os historiadores públicos como os leigos atuam na produção e difusão do conhecimento histórico por meio da *world wide web* (Malerba, 2017, p. 143). Sergei Noiret (2017) também compartilha essa perspectiva ao afirmar que “[...] a história digital concebida conscientemente e como narração é, essencialmente, *digital public history* hoje em dia” (Noiret, 2017, p. 34). A cultura digital tem colaborado para atribuir novos aspectos ao campo da história pública, que adquire um tipo de ramificação ou subcampo: a história pública digital (Prado, 2021, p. 17).

Diante disso, torna-se relevante salientar as contribuições que a história pública pode trazer para a história digital, compreendendo as imbricações entre história pública e as redes sociais da internet. Bruno Carvalho (2016) sugere três grandes motivos para admitir que as redes sociais na *web* são importantes para historiadores e docentes que trabalham com as áreas do conhecimento citadas:

[...] em primeiro lugar, as redes sociais na Internet alcançam bilhões de pessoas, um público diverso, heterogêneo e participativo, um público que nunca esteve tão acessível ao historiador. Em segundo lugar, os participantes das redes sociais, ou melhor, parte desses participantes quer dialogar, participar, interagir com os conteúdos que são apresentados a eles. Esse ‘desejo de colaboração’ é talvez a maior oportunidade que a história pública já teve para transformar o público em audiência e envolvê-lo efetivamente na escrita da história. Em terceiro lugar, por que as redes sociais são um dos maiores fenômeno histórico de nosso tempo, sendo isso, por si só, já suficiente para justificar a curiosidade do historiador (Carvalho, 2016, p. 50).

⁴⁶ Adotaremos o entendimento sobre história pública de Marta Rovai (2017), que a define como “[...] um conjunto de práticas que nasce do diálogo com os profissionais da comunicação, num trabalho interdisciplinar preocupado com as políticas de conservação, restauração, exposição e visitação de ‘lugares de memória’ (tradicionais ou virtuais) de produção e difusão do conhecimento acadêmico e de saberes advindos da experiência coletiva” (Rovai, 2017, p. 44).

A partir das transformações da cultura digital, refletir sobre o conceito de público, de produção e formas de veiculação de conhecimento (Rovai, 2017, p. 46) foi o centro de preocupações da história pública. Ou seja, quem escreve, o que se escreve e para quem se escreve: são as interações entre autor, conhecimento e leitor, nas quais a prática da história pública ressignifica:

[...] formas de lidar com o passado e a cultura e configura-se como ‘educação histórica’, entendendo-a a partir da definição de Jorn Husen, como capaz de fornecer aos mais variados grupos e indivíduos as ferramentas que lhes permitem comunicar e acessar os mais diferentes conhecimentos e a diversidade cultural, compreendendo o passado e as experiências humanas como construções capazes de orientá-los no tempo (Rovai, 2017, p. 44).

A história pública nos oferece as condições para compreender o público da história como pessoas dinâmicas, pensantes e diversas, que pode ser ampliado por meio da utilização de diferentes meios para produção e publicização do conhecimento histórico. Entre eles estão o cinema, as redes sociais, a fotografia, os museus tradicionais ou virtuais, ou também por meio do debate público em ambientes formais, informais ou digitais. Ademais, fundamentalmente, a história pública deve auxiliar na gestação de práticas que possam tornar a história mais humana, plural e democrática (Rovai, 2017, p. 64).

Porém, ainda cabe outro questionamento: como esses apontamentos sobre história pública dialogam com o ensino de história? Se as práticas da história pública e da história digital estão em harmonia com o “[...] princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Prado, 2021, p. 18), é coerente considerar que as situações de aprendizagem em história que usam recursos digitais assumam os princípios que norteiam a história pública. Entre eles estão a participação, a diversidade, o diálogo democrático, a colaboração e a transformação social.

A história pública nos auxilia a refletir criticamente sobre quem recebe o conhecimento histórico, ou seja, o seu público. Também colabora para pensarmos sobre as formas de divulgação desse conhecimento, seja em espaços formais ou digitais de ensino, e como isso reflete nas metodologias de aprendizagem em história. Marta Rovai (2017) sugere que:

[...] experiências diversas dão mostra de como o debate sobre história pública continua render frutos e pode ser ampliado e enriquecido, ‘extrapolando muros’. O trabalho nas escolas, por exemplo, pode se expandir, popularizando o conhecimento por meios do contato com arquivos e acervos (tradicionais ou digitais), visita a museus aliando aprendizado e criatividade, produção e/ou análise de fotografias, de histórias em quadrinhos, de charges, assim como utilizando o cinema, a internet e a gravação de músicas ou de histórias orais como formas de narrativas mais próximas dos alunos e da comunidade no

entorno da escola. Isso tudo sem, no entanto, perder a seriedade e o compromisso com a produção de saberes e a reflexão sobre eles (Rovai, 2017, p. 49-50).

Ainda discutindo sobre o uso de novas tecnologias na sala de aula, Rovai (2017) faz uma observação importante para os profissionais da história que optam pela história pública e digital: é preciso avaliar os modos de abordagem e os objetivos das práticas. Também é necessário refletir sobre o que se escolhe para observar, discutir e difundir. Isso porque não representará nada tomar as novas tecnologias para se ensinar e aprender se não tiver o questionamento contínuo sobre o que foi selecionado em relação aos temas e as problemáticas que se pretende analisar e compartilhar. Mais que isso, tem que se ter clareza que o trabalho com a história pública considera o que se compreende por público e que o trabalho se desenvolve para ou com o público. A resposta dessas questões guia os sentidos e os significados dos usos do passado, o exame sobre a diversidade cultural e a sua interação com as novas tecnologias (Rovai, 2017, p. 52-53).

A história pública, discutida a partir da perspectiva de Rovai (2017), sugere possíveis alternativas para o ensino de história em um contexto em que o digital não se restringe à história apenas como processo vivenciado, mas atinge a história enquanto disciplina (Prado, 2021, p. 4). Ao compreender o exercício da divulgação do conhecimento histórico a partir de uma reflexão crítica sobre as formas de publicizar, seja por ferramentas digitais ou analógicas, e para quem publicar, historiadores, e especificamente docentes da educação básica, podem construir os saberes escolares por meio de um planejamento de práticas colaborativas que enseja relações democráticas, participativas e plurais entre os (as) professores (as), o saber histórico, os discentes e a comunidade escolar. Como se mostra cada vez mais evidente que a cultura digital impactou “[...] o conhecimento histórico e o saber histórico escolar, ocasionando mudanças em materiais e processos didáticos, que buscam o protagonismo docente e discente” (Costa; Franco, 2021, p. 341), aos profissionais da história emergem como desafios ter que lidar com conceitos, linguagens, procedimentos dos novos instrumentos digitais e mediação das experiências humanas na internet.

CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)

A organização do capítulo três está estruturada em dois subtítulos. O primeiro é “Ditadura militar (1964-1985) no Brasil e o ensino de história sobre temas sensíveis”. Ele será desenvolvido considerando dois caminhos: o primeiro se refere ao debate sobre o ensino da história da ditadura militar (1964-1985) no Brasil a partir das políticas educacionais que formulam e instituem currículos, e como isso tem relação com as políticas oficiais de memória. A pergunta que pretendemos responder neste subtítulo é a seguinte: o passado ditatorial assumido como política de memória pelo Estado brasileiro interferiu no desenvolvimento das normas curriculares para o ensino da história da ditadura militar na educação básica? Se sim, de que forma se deu? Para encaminhar possíveis respostas, empreendemos uma análise comparativa entre o Brasil e a Argentina no campo do ensino de história. Buscamos ressaltar como as políticas de memória dos períodos ditatoriais se refletiram na organização curricular da disciplina história para a educação básica no contexto da redemocratização até o tempo recente. Assim, trataremos essa questão de forma comparativa em relação às políticas de memória e educacionais dos dois países, com o objetivo de avaliarmos as possibilidades e limites para o ensino da história da ditadura militar no Brasil. Na segunda parte, debateremos os elementos teórico-metodológicos do ensino de história sobre temas sensíveis, ou temas controversos, buscando construir alternativas práticas para a abordagem da temática da ditadura militar brasileira em sala de aula.

No subtítulo “Recursos digitais no ensino da história da ditadura militar: diálogos entre ensino de história e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)”, apresentaremos, inicialmente, o contexto atual das intersecções entre os recursos digitais e o ensino de história. Depois apontamos os principais posicionamentos sobre a temática. Esse primeiro momento foi importante para o desenvolvimento do produto, pois reflete a escolha que fizemos em relação à perspectiva teórica sobre os usos das tecnologias digitais na aula de história.

No momento final do subtítulo, trazemos alguns exemplos de usos de tecnologias digitais, enquanto recursos didáticos, no ensino da história da ditadura. Também apresentaremos outro exemplo de projeto, fundamentado em ferramentas da *web* para produção de mapas digitais, que envolve a história e a memória da ditadura militar no Brasil (1964-1985). A nossa intenção é buscar nas situações práticas possíveis roteiros didáticos que sirvam de

referência tanto para a futura execução do produto desta dissertação, como a outros trabalhos voltados para o ensino da história do regime militar.

3.1 – Ditadura militar no Brasil (1964-985) e o ensino de história sobre temas sensíveis

No Brasil e na Argentina, as ditaduras militares permearam, de formas diferentes, cada região, tanto no aspecto da sua amplitude como também na intensidade, o que, de certa maneira, tem interferido nas formas em que o Estado e a sociedade, no sentido geral, se interagem com ela. No caso brasileiro, a ditadura se manteve 21 anos no poder (1964-1985), ao passo que, na Argentina, o último regime de exceção durou sete anos (1976-1983). No decorrer desse período, na Argentina, o número de mortos e desaparecidos políticos está conjecturado em torno de 30 mil. Já no Brasil, a lista oficial tem 362 nomes.

Essa questão, e outros fatores, levaram alguns pesquisadores a realizarem interpretações para explicar as diferenças e semelhanças entre ambos os regimes. Diferentes enfoques foram tomados, seja na área econômica, na cultura, na educação, ou sobre a atuação dos órgãos de segurança e informação, e até mesmo, sobre as políticas de memória e reparação. O ponto é que, tanto na Argentina como no Brasil, o terrorismo foi empregado de modo sistemático pelo Estado. Com alcance internacional, visto as colaborações feitas entre os regimes e as ações extra fronteiriças, usou-se de procedimentos físicos psicológicos para concretizar ações violentas frente a grupos antecipadamente definidos, mas que necessitavam de especificidade: os chamados subversivos (Balestra, 2016, p. 251-252).

Além dessas questões, é possível observar que, na história, como nas políticas de memória e reparação, os dois países também possuem outras particularidades. Ao longo do processo de redemocratização na Argentina, aproximadamente 515 pessoas foram punidas pelos crimes praticados durante a ditadura, baseando-se no princípio de que os crimes de tortura não prescrevem e não são passíveis de anistia. Ademais, aconteceu um pedido de perdão público e formal pelo Estado, e pelo presidente da República, Néstor Kirchner, acerca dos crimes praticados na ditadura. Nesse contexto, os grupos associados à luta pelos Direitos Humanos tiveram função elementar na defesa da memória dos desaparecidos políticos e no combate à impunidade (Balestra, 2016, p. 252).

Já no Brasil, ainda predomina a prática do esquecimento. E não se trata do esquecimento voluntário, mas sim do esquecimento imposto, o silenciamento induzido, uma vez que, no Brasil, os militares se mantiveram no comando do processo de transição para a democracia. Por enquanto, ninguém foi condenado pelos crimes cometidos pelas forças de segurança durante a ditadura. Mesmo com algumas barreiras, o acesso aos documentos militares somente passou a

ser concedido em 2012, com a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Além disso, e talvez o mais absurdo, compete aos familiares daqueles que foram vítimas da ditadura o encargo de provar a culpabilidade do Estado nas mortes e nos desaparecimentos (Balestra, 2016, p. 252).

No que concerne ao ensino de história, não foi dessemelhante. Juliana Balestra (2016) afirma que a proporção atribuída à questão do ensino de história no Brasil e na Argentina seria "[...] diretamente proporcional ao impacto e à extensão da violência repressiva dos regimes implantados" (Cerri; Amézola, 2008 *apud* Balestra, 2016, p. 252).

Nesse sentido, trataremos das relações entre o ensino de história e a temática da ditadura militar, a partir da transição democrática até o contexto histórico mais recente, tanto no Brasil como na Argentina. O intuito é compreender como as políticas de memória de ambos Estados, e também, a luta das organizações da sociedade civil pelas memórias das vítimas, influenciaram as diretrizes curriculares para o ensino de história sobre as experiências ditatoriais.

Segundo Balestra (2016), na Argentina, a escola tomou um lugar estratégico enquanto um ambiente privilegiado de elaboração de memórias sobre a ditadura. Assim, na transição para o regime democrático, o ensino de história caminhou junto às políticas de memória mesmo antes dos trabalhos historiográficos, por meio de estudos sobre distintos golpes de Estado. Debatia-se a importância de implementar o tema da última ditadura, como elemento de uma pedagogia democrática que ofertaria outra cultura política aos estudantes. Nessa circunstância, a execução de um novo aparato legal para a educação e para as orientações curriculares sublinharam os estudos da história recente. Portanto, a introdução do ensino de história das ditaduras nos espaços escolares argentinos tornou-se evidente. Observa-se sua presença nas normas curriculares, nas efemérides, nos manuais didáticos e nos cursos de formação docente, na boa parte das vezes alicerçado no princípio moral, recordar para não repetir (Balestra, 2016, p. 253).

A partir da publicação dos *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) para a *Educación General Básica* (EGB), aprovados em 1995, em observação à *Ley Federal de Educación* (LFE),⁴⁷ de 1993, a história recente da Argentina ingressou nos currículos escolares. O contexto era de reformas na área de educação pós-regime ditatorial e tinha o objetivo de atualizar

⁴⁷ A Lei nº 24.195/1993, Lei Federal de Educação, estabeleceu a “[...] escolaridade obrigatória para 9 anos (*Educación General Básica* [Ensino Básico Geral] – EGB – dividido em três níveis), projetou um trecho de mais três anos de escolaridade obrigatória (Polimodal), promoveu a formação permanente de professores e fez mudança curricular na educação básica redefinida em áreas e não em disciplinas. Os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) [Conteúdos Básicos Comuns] foram aprovados pelos Ministérios da Educação das diferentes províncias e assessorado por especialistas disciplinares” (González; Rocha, 2021, p. 13-14, grifos dos autores).

disciplinas e conteúdos ministrados nas escolas. A história da ditadura surge como tema obrigatório no currículo de ciências sociais, abordando os golpes das forças armadas e os governos autoritários a partir de um ângulo nacional e latino-americano. Desse modo, a história recente argentina instala-se nas diretrizes curriculares, adotando como perspectiva essencial a sua função para compreender a contemporaneidade e para formar cidadãos comprometidos com a democracia. Ainda na década de 1990, o informe **Nunca Más** (CONADEP, 1985) foi introduzido nos espaços escolares argentinos, por meio do governo federal e das organizações de direitos humanos. Eles reproduziram o referido documento e distribuíram, para que fosse utilizado como um obra de consulta e referência nas escolas (Balestra, 2016, p. 254).

Em 1997, foi publicado o livro **Haciendo memoria en el país do Nunca Más** (Dussel; Finocchio; Gojman, 1997), cuja elaboração ficou a cargo de pesquisadores vinculados ao ensino de história. Como uma obra planejada para auxiliar na leitura do relatório **Nunca Más** nos estabelecimentos de ensino, o seu objetivo era ofertar um primeiro contato com relatos tão difíceis e duros e frustrar uma abordagem superficial do documento (Balestra, 2016, p. 254). Em 1999, essa publicação foi disseminada pelo Ministério da Educação para todo o país, já que a considerava de interesse cultural e educacional. Reportando-se a Maria Paula González (2011), Juliana Balestra (2016) ressalta que a admissão desse documento em ambientes escolares se efetivou por meio de sugestões dos professores, como também pela decisão dos discentes que, "[...] às vezes de forma autônoma, iniciavam a leitura do documento e levavam reflexões para a aulas" (Balestra, 2016, p. 254-255).

A partir de 2004, foram criados, para todas as etapas educativas, os *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* (NAP)⁴⁸, no qual o termo *golpe militar* foi substituído pelo *terrorismo de Estado* para se reportar à última ditadura. No ano de 2006, com a efetivação da nova *Ley de Educación Nacional* (LEN), Ley nº 26206/2006, o terrorismo de Estado ganhou um destaque essencial na vinculação entre o conceito e a defesa da democracia, do Estado de direito e dos direitos humanos (Balestra, 2016, p. 255). A LEN estabeleceu, no seu artigo 92, que são conteúdos curriculares para todas as jurisdições:

[...] o exercício e a construção da memória coletiva sobre os processos históricos e políticos que romperam a ordem constitucional e acabaram estabelecendo o terrorismo de Estado, a fim de gerar nos alunos reflexões e sentimentos democráticos e em defesa do Estado de Direito e a plena validade

⁴⁸ De acordo com Helecine Rocha e María González (2021): “[...] a execução desigual da LFE levou ao desenvolvimento de novos ‘Núcleos de Aprendizagem Prioritária’ (NAP) que pretendiam alcançar todas as partes do país e atingir uma política que tenderia a dar unidade ao sistema educacional nacional” (González; Rocha, 2021, p. 14).

dos Direitos Humanos (Argentina, 2006b, p. 19 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 16).

Assim, a Lei Federal de Educação sublinhava que cabia à educação possibilitar a "[...] consolidação da democracia" (Argentina, 1993, p. 19 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 16). Todavia, a LEN não somente sustentou essa tarefa, mas também adicionou o "exercício e a construção da memória coletiva" em relação ao passado recente e, especificamente, ao terrorismo de Estado (Argentina, 2006b *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 16). As disputas pela memória esclarecem, em grande medida, essa referência na legislação educacional. Trata-se das batalhas pela memória que integram as políticas de memória da parte do Estado argentino.

Com a aprovação da LEN, prosseguiu-se na homologação dos NAP em seu modelo final. Para o nível secundário, tais versões foram divulgadas em 2006 e reformuladas em 2011 para o ciclo básico e em 2012 para o ciclo superior. De acordo com Helecine Rocha e María González (2021), os NAP para todas as áreas do conhecimento iniciam com a exposição "situações de ensino que promovem". No que se refere às Ciências Sociais, encontram-se associadas à:

[...] princípios, conceitos e habilidades gerais. Por exemplo, a construção de uma identidade nacional plural que respeite a diversidade cultural, os valores democráticos e os direitos humanos; a construção de uma cidadania crítica, participativa, responsável e comprometida; a compreensão do caráter provisório, problemático e inacabado do conhecimento social; o diálogo como instrumento privilegiado para resolver problemas de convivência e conflito de interesses na relação com os outros; o interesse em compreender a realidade social passada e presente (global, nacional, regional, local) expressando e comunicando ideias, experiências e avaliações; a identificação dos diferentes atores (individuais e coletivos) envolvidos na vida das sociedades do passado e do presente, com seus diversos interesses, pontos de vista, acordos e conflitos; a compreensão dos diferentes problemas sócio-históricos a partir da multicausalidade e da multi-perspectiva, leitura e interpretação de várias fontes de informação, entre muitos outros (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 15).

Depois das situações de ensino, os conteúdos são postos e a história recente foi inserida nos documentos direcionados ao ciclo básico e superior. No 9º ano do terceiro ciclo do Ensino Básico Geral (EGB)/Nível Secundário na área de Ciências Sociais, essa inserção foi feita por meio da seguinte concepção:

[...] a compreensão das múltiplas causas que levaram a um estágio de instabilidade política na Argentina no período 1955-1976, identificando os diversos atores e interesses em jogo [...]. O conhecimento das características do terrorismo de Estado implementado na Argentina pela ditadura militar de 1976-1983 e sua relação com a Guerra Fria e a aplicação de um modelo

econômico e social neoliberal (Argentina, 2006a, p. 25 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 17).

Além das questões curriculares, as instituições de ensino incorporam em seus calendários algumas efemérides sobre a ditadura, fortalecendo o lugar das intituladas "[...] *efemérides de la memoria, de conmemoración obrigatória*" (Gonzalez, 2012, p. 14-17 *apud* Balestra, 2016, p. 255). A primeira foi o 16 de setembro, integrada ao calendário no ano de 1988, por meio de uma lei da província de Buenos Aires. A data se refere a um acontecimento nomeado de *La Noche de los Lápices*, que foi um dos episódios repressivos contra o movimento estudantil secundarista mais impactantes da história recente da Argentina.⁴⁹ Nessa data, nomeada de “Dia dos direitos do estudante secundários”, anualmente, os discentes da educação básica, especificamente os de nível médio, promovem uma marcha pelas ruas para relembrar *La Noche de los Lápices*, como também realizam debates sobre as circunstâncias atuais dos estudantes do ensino médio (Balestra, 2016, p. 256).

Outra data recordada é o 24 de março, dia em que foi dado o golpe de Estado na Argentina, no ano de 1976, tendo sido integrada aos calendários acadêmicos em 1988. A partir de 2002, o 24 de março foi estabelecido como *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*. Por último, o 10 de dezembro, que foi o dia que o primeiro presidente democraticamente eleito assumiu seu cargo, em 1983. Nessa data, desde 2001, realiza-se uma dupla comemoração: a proclamação Universal dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas e o *Día Internacional de los Derechos Humanos*. Dessa forma, o Ministério da Educação da Argentina instituiu a Jornada de *Reflexión Nacional sobre los Derechos Humanos* para todas as instituições escolares, devendo tal evento ser realizado todos os anos, na última semana de atividades letivas (Balestra, 2016, p. 256).

Tais situações relacionam-se à fase de transição democrática que a Argentina vivenciou, quando a demanda popular pelo “dever de memória”⁵⁰ era intensamente vinculada ao elemento

⁴⁹ Sobre o caso, vejamos a análise de Verena Alberti (2021): “[...] em 16 de setembro de 1976, 6 meses depois de instituída a ditadura militar na Argentina, um grupo de 10 estudantes secundaristas, que tinham entre 16 e 19 anos, foi sequestrado pelas Forças Armadas na cidade de La Plata e submetido a torturas em diferentes centros clandestinos; 6 deles continuam desaparecidos. Entre outras ações políticas, o grupo havia participado da luta pelo boleto estudantil secundarista, que garantia a redução de passagem de ônibus para estudantes de baixa renda. Em maio de 1985, pouco mais de 1 ano após o fim da ditadura militar na Argentina (que ocorreu em dezembro de 1983), o episódio, que até então era muito pouco conhecido, passou à esfera pública, porque um dos sobreviventes, Pablo Díaz, testemunhou no processo judicial contra as Juntas Militares, acusadas de graves violações dos direitos humanos. No ano seguinte, em 1986, foram lançados 1 livro e 1 filme sobre o assunto, ambos intitulados *La noche de los lápices*, nome pelo qual o caso ficou conhecido” (Alberti, 2021, p. 12-13).

⁵⁰ Segundo Mateus Pereira e Miriam Hermeto (2016), Paul Ricoeur indica, dentre outras operações, duas que são elementares em relação à memória. Sendo assim, temos o *dever de memória* que se fundamenta na “obrigação de fazer justiça ao passado, por meio da lembrança”, e o *trabalho de memória*, “[...] de crítica histórica, de

ético. Essas recordações tendem a rememorar mais atitudes e símbolos, ao invés de analisar contextos e processos históricos. Observa-se, assim, que as dimensões históricas são deixadas de lado, e o episódio acaba sendo transferido para uma dimensão atemporal. Nessa perspectiva, as violações aos direitos humanos são evocadas, porém não se debate as circunstâncias históricas e políticas que tornaram possíveis essas violações. Além disso, o destaque dado à denúncia pode gerar um feito intolerado: a noção de que os direitos humanos apenas existem no passado, restringindo-os nessa temporalidade (Alberti, 2021, p. 13-14).

Outras ações, no caso Argentino, vinculam-se à educação patrimonial, o que tem proporcionado aos discentes argentinos a oportunidade de conhecerem os locais que foram utilizados como prisões clandestinas. De 2003 até 2014, a Rede Federal de Espaços da Memória da Argentina reconheceu edifícios vinculados ao terrorismo de Estado, os chamados *Sítios de Memoria del Terrorismo de Estado*, que foram marcados com placas externas, para que se recordasse do que se sucedeu ali. No ano de 2001, na cidade de Buenos Aires, foi inaugurado o *Parque de la Memoria*, um monumento e, ao mesmo tempo, um centro de documentação sobre as vítimas da última ditadura. Além do mais, em 2004, a *Escuela de Mecánica de la Armada* (ESMA), que foi um local de prisão e tortura, se transformou em *Espacio Memoria y Derechos Humanos* e adotou um programa de visitas guiadas para escolas e outros grupos (Balestra, 2016, p. 257).

Levando em conta o cenário em que políticas de memórias se integram às políticas educacionais, os livros didáticos, na Argentina, elaboraram suas próprias análises e fixaram um sistema interpretativo para tratar o período autoritário. Na sua estrutura explicativa, os livros didáticos posicionam a repressão como eixo explicativo e o informe **Nunca Más** (1985) como principal referência de fonte histórica. Mantém-se ainda imutável nos impressos didáticos a "[...] interpretação de uma sociedade inocente no meio de dois fogos: o da guerrilha e o dos repressores ilegais" (Balestra, 2016, p. 256), o que tem sido chamado de teoria dos dois demônios.

Portanto, fica evidente que a história da última ditadura na Argentina entrou nos currículos escolares e nas leis educacionais não pela via historiográfica, mas pela intensidade das batalhas pela memória. Nesse sentido, referindo-se à Gonzalez (2012), Juliana Balestra (2016) afirma que a conjuntura argentina corroborou a concepção de que a "[...] conformação das disciplinas escolares depende apenas em parte das ciências de referência, destacando o peso das lutas sociais e políticas de construção de memória" (Balestra, 2016, p. 257).

esquecimento e luto ao mesmo tempo, que pode ser uma forma de evitar os excessos do dever de memória" (Pereira; Hermeto, 2016, p. 150).

Para Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2021), na Argentina existiram componentes compensatórios em resposta ao atraso escolar em trabalhar o período ditatorial. Tais elementos, de forma indireta e efetiva, executaram a tarefa pedagógica de:

[...] informar, motivar a procura de mais informação e exigir respostas. Embora as instituições escolares não tivessem preparadas para enfrentar tal demanda social, foram perpassadas por vetores que impactaram a sociedade como um todo e que não foram ignorados na escola, mesmo que, talvez, através de uma simples apropriação informal e empírica. Entre esses vetores podem ser apontados o informe *Nunca Mais*, o emblemático filme *La Noche de los Lápices* e o simbolismo da *Plaza de Mayo*, transformada na *Plaza de las Madres* [...], os quais permitiram que milhares de jovens argentinos pudessem familiarizar-se com algumas histórias, aspectos e protagonistas do seu passado recente (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 188).

No Brasil, observamos as ausências desses componentes compensatórios em relação à temática da ditadura militar. Se não uma ausência, um silenciamento induzido em relação às memórias que poderiam constranger a memória gestada “por cima”, aquela que chamamos de memória hegemônica no primeiro capítulo. Talvez por isso, veremos a seguir, o tema da ditadura militar tenha sido uma presença temerosa e esporádica, visível em situações específicas, nos documentos normativos que orientam a formação dos currículos no Brasil, o que sugere continuidades de certos aspectos da política educacional desde a ditadura até tempos atuais.

Quanto aos documentos oficiais que estruturavam os currículos na década de 1970 no Brasil, tivemos promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692 de 11/08/1971). O texto legal estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, sendo esses os novos termos para designar os antigos cursos primários, ginásial e colegial. Nessa lei, compunha obrigatoriamente o 1º grau: um núcleo comum e uma parte diversificada. Para o núcleo comum era destinado às matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso. História e Geografia foram incorporadas aos Estudos Sociais, ficando descaracterizadas das suas particularidades. Com relação ao 2º grau, as disciplinas de História e Geografia não foram incorporadas em uma matéria, mas tiveram a quantidade de aulas reduzidas em relação às disciplinas tidas como de formação especial. Os conteúdos tratados pelos Estados Sociais eram, segundo Rita Gonçalves (2018), generalizados e não possuíam:

[...] nenhuma especificidade com relação ao objeto do conhecimento histórico. A preocupação dos Estudos Sociais estava intrinsecamente relacionada com a localização e interpretação de dados, sem uma perspectiva específica da epistemologia da História. O professor de Estudos Sociais, a partir desse

momento, teria que dar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área de Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais (Gonçalves, 2018, p. 557).

A partir da redemocratização, na década de 1980, e das transformações da realidade política e social brasileira advindas desse processo, a escola e o ensino passaram a ser compreendidos como espaços políticos. Isso pôs, em debate, a história nas suas variadas funções e significados, o que também incluiu a história ensinada. Dessa forma, as discussões sobre a volta da disciplina de história para os currículos se tornaram mais frequentes, principalmente em relação ao que e como ensinar o conhecimento histórico escolarizado. Isso impulsionou um processo de reformulação do currículo que, nos estados da região sul e sudeste do Brasil, expôs novas propostas inovadoras para o ensino de história (Gonçalves, 2018, p. 557-558).

Nessa conjuntura, assuntos e problemáticas, que foram discutidas na redemocratização, integraram os debates sobre o ensino de história, como a ampla noção de cidadania, "tornar-se sujeito da própria história", e a atenção com a realidade dos discentes. Porém, o ensino de história da ditadura militar no Brasil não alcançou o centro das discussões, tanto no enfoque nacional como regional. Considerava-se o aspecto político da história e do ensino de história e sua relevância para as ações dos sujeitos, privilegiando a interação entre o ensino e o cotidiano dos estudantes.

À vista disso, discutir a história da ditadura militar enquanto temática de ensino, não se revelava como um caminho para se chegar ao que era proposto para o ensino de história (Balestra, 2016, p. 259). Assim, o tema ditadura militar não chegaria às salas de aulas pelas normas curriculares, mas talvez por outras vias. Sintomas disso foi a publicação do **Brasil: Nunca Mais**, em 1985,⁵¹ que, de acordo com Gasparotto e Padrós (2021, p. 189), sensibilizou a sociedade brasileira.⁵² Isso levou à retirada de numerosas edições do livro, e o transformou em material consultado e compartilhado nas instituições de ensino por professores que presenciavam os movimentos populares desde a Anistia até as Diretas Já. No entanto, o debate ensejado pelo livro gerou um resultado enganado, produzindo a:

⁵¹ BRASIL Nunca mais: um relato para a História. Petrópolis: Vozes, 1985.

⁵² Nesse momento, porém com repercussão secundária em relação ao **Brasil: nunca mais**, também foram relevantes outras duas publicações que, de acordo com Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2021), “[...] muitos professores começaram a levar para o interior das suas aulas”. Uma das obras foi *OSP: Introdução à política brasileira* (1985), de Frei Betto, e a outra foi a coleção *Retratos do Brasil* de 1984 (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 189, grifos dos autores).

[...] ilusão de que era possível discutir o passado imediato, encontrar respostas para tantas perguntas adiadas e esperar por justiça contra os promotores do clima de horror, da tortura, das bombas e dos desaparecidos. O informe, tão rico em dados, se transformou em uma espécie de grande árvore que, porém, impediu de ver o bosque; bosque no qual se escondiam os acordos da Nova República, [...] e, obviamente, Forças Armadas não depuradas da Doutrina de Segurança Nacional nem dos crimes cometidos (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 189).

No campo da educação, ainda no contexto da redemocratização do Brasil, um caso envolvendo escolhas curriculares e pedagógicas para o ensino de história exemplifica muito claramente os limites e as polêmicas que o orbitavam naquele período:

[...] na década de 1980, [...], tornou-se público o chamado Projeto CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que introduzia o ensino de história a partir de temas como trabalho e terra. A reação conservadora manifestou-se pela chamada grande imprensa, como atesta uma das manchetes publicadas no mês de julho, no jornal Folha de São Paulo, na qual se afirmava que, com a proposta curricular da CENP, ‘A história seria reduzida a dominação e resistência’, e isto substituiria o conhecimento por pura ideologia (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 484).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, docentes e a classe política brasileira se perceberam diante da necessidade de sistematizar uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação, como também organizar uma estrutura legal para amparar as políticas educacionais. A partir desse contexto, Helenice Rocha e María González (2021) indicam três períodos, ou momentos, vinculados às políticas curriculares:

[...] na década de 1990, LDB, PCNs e início efetivo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre 2001 e 2015, momento de concentração da produção das diferentes Diretrizes que fundamentam a educação nacional e do Plano Nacional da Educação (PNE), que fomenta o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, incluindo a educação infantil até o ensino médio (González; Rocha, 2021, p. 5).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), em 1997 e 1998, foi restituída a autonomia das disciplinas de história e geografia e a história das ditaduras passou a fazer parte das diretrizes curriculares nacionais. No entanto, diferentemente da Argentina, tal inserção não foi seguida de grandes pressões sociais. Sobre a LDB, Helenice Rocha e María González (2021) apontam que tal lei possui um caráter aberto, no sentido que ela deixa, intencionalmente, para as legislações e normas consequentes a tarefa de regulamentar

a maioria dos aspectos organizacionais da educação básica e superior brasileira. O resultado disso tem sido produção de normativas educacionais em "[...] diferentes direções e a partir de governantes de matizes político-ideológicos diversos" (González; Helenice, 2021, p. 4).

Rita Gonçalves (2018), analisando documentos oficiais que estruturam os currículos da educação básica no Brasil, pesquisou a ocorrência de palavras que podem ser tidas como intensamente vinculadas aos conteúdos sobre a ditadura militar. Desse modo, realizou-se a leitura de diferentes diretrizes nacionais para educação em procura da referência a termos como ditadura, censura, tortura e morte. O resultado da investigação foi a seguinte:

[...] nas Diretrizes Curriculares para Educação Nacional (Brasil, 2013), a palavra 'ditadura' é mencionada apenas uma vez na página 442, e **uma vez** nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, quando afirma a importância do resgate do passado e da importância da ancestralidade africana no Brasil, antes, durante e após este período histórico. E aparece duas vezes na página 497, no singular e no plural, nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos quando faz um resgate histórico da implantação das ditaduras na América Latina, e quando afirma que o Brasil se tornou, em 1966, signatário dos pactos internacionais dos direitos civis e políticos e dos direitos econômicos e sociais. [...] As duas vezes que a palavra 'censura' é mencionada na DCN's também está relacionada a questões de Direitos Humanos. A palavra 'tortura' é mencionada quando são citadas leis contra a discriminação racial e a tortura e nas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (Brasil, 2013). E a palavra 'morte' só é citada também uma única vez na mesma Diretriz (Gonçalves, 2018, p. 568, grifo nosso).

Nas recomendações para o quarto ciclo⁵³ nos PCN do ensino fundamental, a história das ditaduras emerge a partir de uma visão latino-americana desses processos, no eixo temático "História das representações e das relações de poder". Conforme o documento, a finalidade é "[...] sensibilizar os alunos para os estudos do passado e suas relações com questões atuais" (Balestra, 2016, p. 260). Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (1998) / Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000) / PCN+ (2002) / DCNEM (2012), o debate se concentra sobre o desenvolvimento de competências e de conceitos estruturadores, não fazendo qualquer menção ao estudo da história das ditaduras, nem sequer na demarcação de temáticas para o ensino apresentado pelo PCN+ (Balestra, 2016, p. 260 e 261).

⁵³ Os PCN's para o ensino fundamental foram planejados em quatro ciclos, sendo que cada ciclo representa dois anos de escolaridade. O quarto ciclo equivalia ao período que abarca a sétima e oitava série, atualmente oitavo e nono ano (Balestra, 2016, p. 260).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁵⁴ na sua terceira e última versão,⁵⁵ foi homologada em dezembro de 2017, ainda sem a versão do Ensino Médio, que só seria incluído em abril de 2018. Em relação à terceira versão da BNCC, Crislane Azevedo e Débora Castro (2022) afirmam que ela foi:

[...] elaborada sob uma orientação conservadora, de gestores e legisladores públicos, claramente contrários ao tratamento de temas relacionados a diversidade, por exemplo. Sem base científica e pedagógica e alegando-se uma defesa da moral e suposta preservação da instituição família, desvirtuaram, por exemplo, discussões sobre relações de gênero e educação sexual, que findaram sendo retiradas da versão final (Azevedo; Castro, 2022, p. 9).

A proposta de estruturação curricular da BNCC para o ensino fundamental forma-se em torno de competências gerais e específicas que objetivam ofertar uma referência nacional para a organização dos currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições escolares. O ensino fundamental é sistematizado em unidades temáticas, que dispõem os conteúdos planejados como objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades (González; Rocha, 2021, p. 6). A disciplina história possui sete competências específicas.

A BNCC dos anos finais do ensino fundamental organiza os conteúdos de história em ordem cronológica, da antiguidade até os dias atuais. As temáticas, que são tratadas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, se assentam na referida temporalidade. Assim, no 9º ano, debate-se "[...] a história republicana no Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos" (Brasil, 2018, p. 420 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 7). O conteúdo curricular sobre a ditadura

⁵⁴ Embora a BNCC afirme ser um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7 e 8), sendo uma referência nacional para “[...] formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolar” (Brasil, 2018, p. 7 e 8), Crislane Azevedo e Débora Castro (2021) afirmam que a “[...] concepção do que deveria ser uma base nacional comum foi se distanciando do previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, culminando com a elaboração de um documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas, ainda que o MEC entenda e defenda que a BNCC não é currículo” (Azevedo; Castro, 2021, p. 4).

⁵⁵ Sobre o processo de formulação das três versões da BNCC, ver Castro, D. Q. B. da C., & Azevedo, C. B. de. (2022). A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**, 29(Contínua), e038, 2022, p. 4-10. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-38>. Acesso em: 29 maio 2024.

militar foi assim assinalado, entre unidades temáticas, objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades:

[...] unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946

Objetos de conhecimento e habilidades relacionadas:

1. Os anos 1960: a revolução cultural?

Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

2. A ditadura civil-militar e os processos de resistência

Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

3. As questões indígenas e negra e a ditadura

Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Brasil, 2018, p. 430 e 431 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 7).

A BNCC do ensino médio foi sistematizada em áreas de conhecimento e a história encontra-se incluída na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), em conjunto com geografia, sociologia e filosofia. O detalhamento dos conteúdos, ou seja, dos objetos de conhecimentos, que estão na BNCC do Ensino Fundamental, não foram colocados na BNCC do Ensino Médio, tendo espaço apenas para as competências gerais e específicas e as habilidades vinculadas a área do conhecimento, que é a CHSA, e não especificamente ao componente curricular. As competências específicas das CHSA foram desenvolvidas de modo a atender os conteúdos dos variados componentes curriculares de maneira integrada, o que tem sido criticado por segmentos de associações científicas, perante o esgotamento do conhecimento específico no Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 512 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 11). Crislane Azevedo e Débora Castro (2022, p. 19) apontam que existe uma "[...] diluição dos conhecimentos em diversas habilidades não disciplinares e com isso a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada componente curricular".

Em relação às seis competências específicas para a área de CHSA, que deverão ser adquiridas durante todo o Ensino Médio, podemos assinalar as que mais se aproximam da disciplina história:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. [...]
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (Brasil, 2018, p. 570 e 571 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 11).

Sobre a primeira competência, que possibilita o desenvolvimento de atividades com todo tipo de processo histórico, podendo, portanto, incluir o regime militar, assegura-se que se almeja debater criticamente as conjunturas históricas propícias ao surgimento de modelos conceituais dicotômicos, reconhecendo seu aspecto "[...] redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade [...]" (Brasil, 2018, p. 573 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 11). Nessa perspectiva, o uso de conceitos como memória da violência e justiça se apresentam como finalidades possíveis das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) na BNCC.

Já a competência 5 foi descrita no âmbito da filosofia. Contudo, percebe-se que ela pode fundamentar os trabalhos que enfatizem as questões éticas em relação a ditadura militar:

[...] o exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreenderem os fundamentos da ética [...] estimulando o respeito às diferenças [...], à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício [...], os estudantes podem [...] perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional (Brasil, 2018, p. 577 *apud* Gonzalez; Rocha, 2021, p. 12).

As habilidades relacionadas à competência cinco podem ser ajustadas, em certa medida, à reflexão ética sobre a ditadura, já que elas tratam da temática dos direitos humanos, das diferentes formas de violência e os meios de combatê-las. Além disso, é possível abordar questões sobre as políticas públicas de memória e as formas de esquecimentos que as envolvem. No entanto, devemos ressaltar que "[...] não há menção explícita ao conteúdo curricular da ditadura em nenhum lugar da BNCC do Ensino Médio, como a nenhum conteúdo curricular específico" (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 12). Também existe outro fator que pode afetar o ensino de história, e o ensino da história da ditadura especificamente, que é a possibilidade dos discentes não terem acesso ao ensino de história em cerca de 40% do currículo, caso cursem um itinerário formativo que não seja voltado para Ciências Humanas e Sociais (Azevedo; Castro, 2022, p. 12).

Verena Alberti (2021) ressalta que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio tem uma habilidade que mais se aproxima do tema em questão, o que reforça o desmanche do conhecimento em habilidades não disciplinares. A habilidade é a seguinte:

[...] identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-se com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (Brasil, 2018, p. 579 *apud* Alberti, 2021, p. 7).

Em relação às efemérides sobre a ditadura militar, no Brasil essas não foram institucionalizadas ou inseridas no calendário escolar como na Argentina. Todavia, as denominadas datas redondas (os trinta, quarenta e cinquenta anos do golpe) têm sido lembradas por diferentes estabelecimentos de ensino.

Além disso, a demarcação de lugares de memória sobre o período ditatorial tem sido feita por ações pontuais, como o Memorial da Resistência de São Paulo, um museu público que, além do planejamento museológico e documental, realiza atividades educativas por meio de cursos e palestras direcionadas aos docentes e da confecção de materiais didáticos de apoio ao educador. O Memorial fica no edifício que hospedou a sede do antigo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP), sendo sua criação uma iniciativa do Fórum Permanente de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo e do Governo que, desde 2009, organizou esse local como uma instituição voltada ao resguardo das memórias da resistência e da repressão política. Além disso, desde o começo das suas atividades, o Memorial também buscou listar os lugares públicos e privados de memória do estado através do Programa *Lugares da Memória* (Balestra, 2018, p. 97).

A maneira como Brasil e Argentina têm lidado com a ditadura militar nas políticas públicas para o ensino de história revela como se escolheu rememorar esse passado. Isso porque não podemos desconsiderar que a escola, enquanto instituição inserida nos embates políticos e culturais, também esteve submersa nos conflitos internos durante os regimes ditatoriais e a redemocratização. Portanto, ela foi alvo das políticas de memória antes e depois do período ditatorial. Nesse sentido, no caso brasileiro, o modo como ocorreu a transição para o regime democrático e a ideia de anistia como esquecimento contribuíram para o fortalecimento de políticas educacionais que depreciam, ou se silenciam, sobre o período autoritário pós 1964 (Balestra, 2016, p. 270).

Na Argentina, “[...] ao mesmo tempo em que escola enfrentava [...] dificuldades, as políticas de memória conseguem sedimentar os sentimentos democráticos – e antiditatoriais – do Nunca Mais entre os jovens” (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 190). No Brasil, o estranhamento curricular em relação a esse passado recente coadunava com a política de esquecimento que se institucionalizou junto à sociedade.

No ensino de história argentina, alguns pontos são questionáveis, tal como a presença da teoria dos dois demônios em livros didáticos. Outro exemplo é composto pelos casos em que o *dever de memória*, condicionada pelas questões éticas, obstaculizaram o entendimento mais profundo sobre os processos históricos relacionados à ditadura na Argentina.⁵⁶ Isso reproduziu leituras reducionistas sobre os regimes autoritários do Cone Sul. Todavia, é notável que o Estado argentino atendeu, minimamente, às demandas sociais por memória, verdade e justiça daqueles que foram atingidos pelo terrorismo de Estado na última ditadura. Ao mesmo tempo promoveu políticas públicas educacionais que dialogavam e absorviam as iniciativas de memória oficiais.

Tal situação se distancia muito do que o Brasil fez em relação a introduzir na escola, por meios das leis educacionais curriculares, o debate sobre os crimes e as violências perpetrados pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. O problema não se limita ao campo escolar, mas se encontra em outras esferas e processos sociais da dinâmica social brasileira

Não devemos confundir a realidade escolar com as políticas educacionais oficiais, no sentido em que a presença dos conteúdos e de instruções pedagógicas sobre a ditadura sejam garantias de que ele gerará uma aprendizagem histórica significativa.⁵⁷ Fica evidente o esforço

⁵⁶ Sobre os efeitos do *dever de memória* sobre as políticas educacionais para o estudo do passado recente na Argentina, Vera Carnovale (2018) fez a seguinte análise em entrevista: “[...] en Argentina, tras la reapertura democrática, las decisiones en torno a políticas educativas estuvieron orientadas a promover el estudio del pasado reciente, en una clara voluntad de transmisión de valores democráticos y de respeto y promoción de los derechos humanos. Estas determinaciones, sin embargo, no estuvieron acompañadas por una estrategia efectiva que acompañara a los docentes en la determinación de qué enseñar y como hacerlo, a qué recursos apelar. Una de las consecuencias más evidentes de esto es la dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos, con los sesgos y limitaciones que ello implica. El deber de memoria que frente al horror de la última dictadura se impuso como eje de la transmisión del pasado reciente parece haber quedado anclado en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral, al tiempo que ha postergado paralelamente el abordaje de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que precedieron a la instalación del terror y signaron el período estudiado (es decir, la larga trama del contexto histórico en que aquellos crímenes tuvieron lugar). Así las cosas, pareciera que la enseñanza del pasado reciente no favorece ni la Construcción del conocimiento histórico ni la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica” (Carnovale, 2018, p. 192-193).

⁵⁷ Conforme Rita Gonçalves (2018): “[...] uma aprendizagem histórica significativa passar pelo entendimento das formas como o passado está sendo reconstruído e contado por alunos e professores e como esta reconstrução está sendo estruturada. Que fatos passados estão construindo esta estrutura, os fatos passados estão sendo discutidos no ambiente escolar de acordo com o método histórico, ou o conhecimento escolar está sendo substituído em

da sociedade e do governo argentino em quebrar um possível isolamento das memórias das vítimas do terrorismo de Estado. Como salienta Juliana Balestra (2016), na Argentina, a história da última ditadura adentra às instituições de ensino por meio de um movimento de “[...] ‘fora para dentro’, mais do que ‘de cima para baixo’, porque a temática tem sido incorporada como política pública pelas lutas contra o esquecimento de organizações ligadas aos direitos humanos, ‘*desde abajo*’” (Balestra, 2016, p. 257, grifo nosso).

No Brasil, tivemos um movimento contrário: o Estado foi pressionado por grupos de Direitos Humanos e pelas famílias de mortos e desaparecidos para efetivar as punições e as reparações. Porém, as demandas dos atingidos não foram completamente atendidas. A política curricular e educacional não absorveu, em certa medida, as discussões sobre memória, verdade e justiça que emergiram na transição para democracia, e mesmo depois dela. Nesse aspecto, entre o fim da ditadura militar e a publicação da BNCC, Helenice Rocha e María González (2021) afirmam que:

[...] nenhum currículo se mostrou forte o bastante diante da tradição curricular, que manteve nos livros didáticos um forte aliado, presente na maioria das salas de aulas do país. Neles, vigorou [...] um currículo fortemente amparado nas escolhas deliberadas, ou não, da memória nacional em relação ao seu passado recente, com uma seleção de sujeitos e aspectos com a verdade possível para transição política existente (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 5).

O conteúdo curricular da ditadura no Brasil tornou-se um lugar comum das querelas entre setores da população brasileira, comunidades de memória (tanto das vítimas como dos defensores do regime militar) e da história, que discordam sobre como foi e por que ocorreu a ditadura. Tais discordâncias acabaram por atingir a abordagem dessa temática na BNCC do ensino fundamental, ainda carente de mais diversidade e profundidade e, no documento para o ensino médio, se deu mais esvaziada ainda (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 13). Nesse sentido, observamos que o conteúdo possível tem se fundamentado, principalmente, na interpretação histórica que possui uma intensa vinculação com a memória hegemônica sobre o período ditatorial, que se consolidou na redemocratização e foi fortemente marcada pela perspectiva da reconciliação.

Um dos aspectos que caracteriza essa memória é a leitura dualista do regime militar. Nela, temos a sociedade brasileira acossada por dois pólos negativos: as guerrilhas e as forças

detrimento a fatos apresentados, significados e trazidos de fora do ambiente escolar para construir narrativas sobre o período da ditadura, sobre torturas e repressão e sobre o papel dos sujeitos que viveram e participaram ativamente de atos durante este período?” (Gonçalves, 2018, p. 561).

de segurança responsáveis pela repressão. Tal interpretação não escapou da BNCC para o ensino fundamental, como sugerem Helenice Rocha e María González (2021):

[...] a problemática da dualidade entre a ação do regime (disrupção autoritária, violência, modelo desenvolvimentista) e a resistência a ela atravessa os três itens do objeto de conhecimento e habilidades respectivas. Esse longo período da história brasileira está contemplado na análise dual da ditadura e resistência? Possivelmente não, mas essa tônica coexiste na BNCC, na historiografia acadêmica e, ainda, na escolar (González; Rocha, 2021, p. 8).

A BNCC do ensino fundamental adotou o termo *ditadura civil-militar*,⁵⁸ em que se pode aludir à intenção de evidenciar a participação civil na ditadura. Porém não tipificou em que grau ocorreu essa integração (colaboração, acomodação, resistência?). A BNCC (e isso inclui a do ensino médio) não incorporou, no texto da sua terceira versão para o componente curricular História, outros questionamentos oriundos dos grupos de direitos humanos, das famílias das vítimas da ditadura e dos debates historiográficos. Também não mencionou, enquanto referência documental e de pesquisa histórica, os trabalhos das Comissões da Verdade, que possuem o potencial para lançar outros questionamentos em relação à história da ditadura: De que forma a sociedade civil colaborou com o regime militar? Quais eram os métodos de torturas aplicados? Onde, quando e quem pôs em prática as torturas? Como foi estruturado os órgãos de segurança e informações? Como se deu a repressão sobre questões da sexualidade e de gênero? Como os órgãos de segurança e informação atuavam na repressão? A oposição ao regime se deu unicamente pela via armada? Por que o trauma daqueles que foram alvos da repressão não se tornaram memórias socialmente compartilhadas? Por que as memórias das vítimas da ditadura foram classificadas como "memórias da resistência"? Por que os agentes das forças de segurança que praticaram crimes durante a ditadura não foram responsabilizados? Quais foram os usos políticos e sociais das memórias sobre a ditadura durante o regime militar e após seu fim? Na perspectiva de Helenice Rocha e María González (2021), a ditadura civil-militar foi concebida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental como:

[...] objeto de conhecimento, competências e habilidades em um instrumento tímido e desequilibrado [...]. Em suas poucas e limitadas linhas, tenta apontar para o caminho da história e da memória, da disrupção autoritária e da resistência, da acusação e da reparação. Busca conferir justiça a um processo

⁵⁸ Sobre isso, Helenice Rocha e María González (2021, p. 20) indicam que a “[...] assunção do debate social e acadêmico sobre a denominação da ditadura militar ou civil-militar, carregada para dentro da BNCC, evoca dissensões no campo historiográfico, em momento em que a democracia brasileira se fragiliza novamente, com o negacionismo em relação a este tema”.

do qual parte significativa do país não deseja lembrar. E não exige sua presença no Ensino Médio, quando seria especialmente relevante abordar a história recente (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 19).

Unindo-se a uma quase ausência na BNCC do ensino médio à afirmação circunscrita da ditadura militar na proposta da BNCC do ensino fundamental, podemos certificar que a escolha foi pelo tratamento do conteúdo em “voz baixa” ou “[...] murmúrio, entre sua compreensão como processo histórico e a sucinta consideração sobre as memórias relativas a ela” (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 12). Em relação à BNCC, o Núcleo de Aprendizagem Prioritária (NAP) tomou caminho diferente ao incluir, nas diretrizes curriculares, o tema da última ditadura na Argentina:

[...] o lugar da história recente e, em particular, da última ditadura no NAP é relevante com conteúdo claros e precisos. Mas também é evidente que foram as decisões políticas, o debate público e as lutas pela memória as quais impregnam os NAP. Tudo isso deixa à vista que o currículo não é um documento técnico, mas sobretudo político. A formação de algumas categorias e conceitos presentes no currículo escolar nos NAP foi mais resultado das lutas e políticas de memórias do que entendimentos historiográficos (Gonzalez; Rocha, 2021, p. 19 e 20).

No Brasil, a incorporação dos chamados temas sensíveis nos arranjos curriculares, como foi o caso da versão final da BNCC, revela como as disputas políticas em torno dessas questões ainda impedem a inserção de assuntos mais claros e precisos sobre a história da ditadura militar brasileira. Embora tenhamos destacado um avanço, ainda que tímido, na BNCC para o ensino fundamental dos anos finais, nos parece necessário buscar alternativas que contemplem, nas práticas pedagógicas para o ensino de história, uma perspectiva que contribua para tornar mais multifacetada a memória sobre o nosso passado autoritário (Rovai, 2019, p. 102). Nesse sentido, o debate sobre as abordagens teórico metodológicas para o ensino de história sobre temas sensíveis será o nosso ancoradouro no qual abarcaremos questionamentos e práticas para vislumbrarmos possíveis caminhos para o ensino da história da ditadura militar no Brasil.

Antes de enveredarmos por esse percurso, é importante apontar o que entendemos como temas sensíveis. Nesse sentido, corroboramos com a perspectiva de Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021) sobre esse conceito:

[...] a designação de um passado ou de um tema enquanto sensível remete a processos e acontecimentos muito diversos, mas de forma geral abarca eventos traumáticos, vinculados a situações extremas de violência e opressão – como é o caso da escravidão negra nas Américas ou das experiências ditatoriais latino-americanas – e que forjam memórias e interpretações diferentes e controversas. O que faz com que tais passados ou temas sejam definidos enquanto 'sensíveis' depende de uma série de fatores: não é algo dado, tampouco nos toca a todos/as da mesma forma. Alguns são mais

delicados para determinados grupos sociais do que para outros. Além disso, elementos que são estruturantes das desigualdades, tais como raça, gênero e classe social, imprimem diferentes sentidos às experiências individuais e coletivas inscritas nesses passados sensíveis. Compreendemos assim, que esses temas se referem a questões 'vivas', carregadas de emoções, complexas, que implicam o confronto de valores e interesses (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 442).

Sobre isso, Verena Alberti (2014) destaca que o ensino de temas sensíveis ou controversos abarca a:

[...] ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos, podendo levar a disparidades entre o que é ensinado nas aulas de história e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais relevantes (Alberti, 2014, p. 2).

Esses temas instalam-se nas divisas do que se tem nomeado de “histórias pesadas” ou “histórias difíceis”.⁵⁹ Nelas, a comunicação, a interpelação e a aprendizagem portam uma série de desafios para o ensino de História. São compreendidas como difíceis precisamente por movimentar sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto.

No que diz respeito à ditadura militar (1964-1985) no Brasil, existem alguns aspectos que fazem desse passado um assunto sensível de ser tratado nas salas de aula. A temática do período ditatorial é permeada por memórias, sejam elas individuais, familiares, comunitárias ou oficiais, que estão constantemente em disputa e divergência. No ambiente escolar, propagam-se segmentos dessas disputas de memória, como também diferentes opiniões e ideias engessadas sobre esse passado. E isso fica bem evidente quando observamos o impacto que possuem em sala de aula os negacionismos sobre a ditadura, que circulam na *internet*. Além disso, como ressaltam Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021), embora os livros didáticos e manuais escolares tenham se qualificado nos últimos anos, muitos deles ainda reproduzem:

[...] uma narrativa sobre o período baseada em uma abordagem linear e cronológica, que introduz o tema a partir de cada um dos cinco presidentes ditadores e enfatiza o binômio repressão e resistência, operando em uma lógica que reforça a ideia de um conflito entre 'dois lados'. A censura e a

⁵⁹ A expressão “história difícil” foi usada publicamente no Brasil em uma entrevista dada pela historiadora Lilia M. Scharcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, autoras da obra **Brasil, uma biografia**, de 2015. Na entrevista concedida à revista TRIP, as pesquisadoras indicam o que consideram como história difícil “[...] alguns momentos tensos e de vergonha na história do Brasil. (As sete maiores vergonhas do Brasil, 10/07/2015). Os episódios selecionados pelas autoras foram: 1. Genocídio das populações indígenas; 2. O sistema escravocrata; 3. A Guerra do Paraguai; 4. Canudos; 5. Política do Governo Vargas; 6. Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; 7. O Massacre do Carandiru” (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 488).

tortura comumente são abordadas nesses materiais, mas estão desvinculadas de uma discussão mais ampla que permita problematizar o que tornou possíveis tais experiências, por que (e por quem) elas foram implementadas e toleradas por tanto tempo e quem apoiou o golpe e a ditadura (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 444).

Rita Gonçalves (2018) analisou o livro didático **História, Sociedade e Cidadania**, de Alfredo Boulos Junior (2018). Essa foi a mais preterida coleção didática, para o componente curricular história no ensino fundamental, distribuída pelo PNLD 2017. De acordo com a autora, apenas no nono ano é que:

[...] os conteúdos de história recente são apresentados. [...] Mesmo tendo um capítulo de quase trinta páginas exclusivamente tratando do período da ditadura civil militar brasileira, ele é intitulado ‘regime militar’ e está inserido dentro de uma unidade intitulada ‘Movimentos Sociais’, o que pode trazer alguns problemas de interpretação do aluno, pois traz tanto os conteúdos de História Geral quanto da História do Brasil de forma linear dentro de um título que remete a uma organização social. Isso pode não auxiliar a construção de uma narrativa sobre o passado que faça com que a linearidade seja superada e a criticidade seja buscada no processo de ensino-aprendizagem (Gonçalves, 2018, p. 569).

Em razão de todas as problemáticas levantadas desde o início deste subtítulo – principalmente no que se refere à ausência ou à tímida presença do tema da ditadura nos documentos curriculares –, torna-se fundamental que, ao tratar da história da ditadura, os docentes diversifiquem os instrumentos usados para abordar o tema. É preciso que eles busquem novas fontes de pesquisa, elaborem pontos de vista que examinem as diferentes experiências vivenciadas no período ditatorial e criem oportunidades para que os discentes possam se apropriar de conceitos essenciais para compreender o tema em questão.

Além disso, lidar com tais temas, na perspectiva de Verena Alberti (2014), inclui se expor a riscos, os quais necessitam ser contrabalanceados e o docente deve acreditar que tem condições de corrê-los. Ainda segundo autora, a história escolar corre o perigo de:

[...] se tornar irrelevante se não trouxer, para dentro da sala de aula, questões dessa natureza. E isso se aplica não somente à história ensinada nas escolas, mas a museus e instituições de memória. [...] A instituição de memória, o arquivo, a história escolar que não atentarem para esses assuntos tendem a ser tornar irrelevantes, contribuindo, assim, para que o público não se interesse por esses espaços (Alberti, 2014, p. 2).

Nesse sentido, proporemos algumas diretrizes para o ensino da história da ditadura militar a partir das discussões sobre as relações entre o ensino de história e os temas sensíveis. Adotaremos como fio condutor os seguintes questionamentos: como abordar em sala de aula

um tema sensível, difícil, como a ditadura militar? Quais decisões políticas e pedagógicas os docentes podem tomar ao tratar de questões que abrangem pertencimentos, identidades, conflitos e emoções? Qual é o lugar dos temas controversos no ensino de história? Salienta-se que nossa intenção é apresentar proposições, e não prescrições, já que a realidade das escolas e dos estudantes são diversas e singulares, variáveis que devem ser consideradas no planejamento dos planos de aulas e da proposta pedagógica das instituições de ensino.

Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021) indicam que um elemento importante no tratamento das questões sensíveis no ensino de história se refere a organização de “[...] espaços de discussão e de escuta dos/as estudantes, ainda que reproduzam ‘mito’ ou que muitas de suas percepções sobre o período ditatorial sejam equivocadas” (Gasparotto; Bauer; 2021, p. 446). Sobre isso, Verena Alberti (2014) ressalta que é necessário criar um ambiente:

[...] seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos. Além disso, é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta (Alberti, 2014, p. 2).

No que diz respeito ao uso de fontes e documentos no ensino dos temas sensíveis, Gasparotto e Bauer (2021) salientam que elas possuem um potencial pedagógico e concedem aos estudantes a oportunidade de vislumbrar as técnicas de pesquisa dos(as) historiadores(as). Isso ajudaria a compreender que o conhecimento histórico não se compõe somente em mais uma “versão” sobre os eventos ou se assemelha a uma opinião (Gasparotto; Bauer, 2021, p. 445).

Para Verena Alberti (2014), torna-se relevante a utilização de fontes chamativas e instigantes, que tornem possível o envolvimento pessoal. Tais fontes, quando selecionadas, possuem a tarefa de alterar as condutas dos discentes em relação ao assunto, como também, naquilo que for possível, encantar e questionar ideias predeterminadas ou senso comum. Uma fonte efetiva, como uma “[...] narrativa de experiência individual, uma carta, ou um processo, [...] podem contribuir para [...] trazer o aluno para o início de um engajamento: ‘Ah, deixa eu dar uma olhada’” (Alberti, 2012, p. 2-3). Pondo em prática o uso das fontes na aula de história, Alberti comenta que inicia as atividades com documentos analisando-os a partir dos níveis de inferência, propondo algumas perguntas:

1. O que o documento diz? 2. O que posso inferir? 3. O que ele não diz? 4. O que e onde podemos saber mais? Essas 4 perguntas de aproximação do documento podem ser combinadas com aquelas mais voltadas à intenção de

sua produção e de sua preservação: quem, por que, quando, para quem, como o produziu e/ou o preservou? (Alberti, 2021, p. 17).

A ideia não é formar pequenos historiadores, mas permitir que os(as) alunos(as) experienciem a complexidade da interpretação na análise histórica e entendam como ela se vincula às escolhas do historiador, sem que isso represente falta de rigor na aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos da história.

Outro aspecto fundamental para trabalhar as questões sensíveis em sala de aula é a necessidade de enfatizar a “[...] diversidade de experiências, que permite fazer frente à tendência que temos de homogeneizar os grupos” (Alberti, 2014, p. 3). O aprendizado com o conceito de diversidade se dá nas situações em que se aplica em sala de aula uma variedade de documentos e conteúdos da história. Um possível caminho de aprendizagem é produzir conhecimento por meio de desafios ou sugestões de pesquisas:

[...] como era viver na ditadura? Até que ponto a vida das pessoas [...] foi afetada pela ditadura? Como podemos qualificar sua posição em relação ao regime: adesão, acomodação ou resistência? Vale ponderar que cada um dos temos dessa tríade pressupõe gradações (maior ou menor adesão, maior ou menor acomodação, maior ou menor resistência) (Alberti, 2021, p. 19).

À vista disso, Gasparotto e Bauer (2021) sugerem que os docentes adotem uma ótica interseccional, esclarecendo que os pertencimentos de classe, raça/etnia e de gênero influíram nas experiências de repressão e resistência (Gasparotto; Bauer, 2021, p. 445). Dessa forma, trata-se de uma opção pela análise mais plural sobre a faceta repressiva da ditadura militar, que intenta questionar a noção de que:

[...] a ditadura não é apenas violência física. Assim, é possível trabalhar as políticas públicas desenvolvidas pela ditadura na educação (a importância estratégica da educação e as reformas ocorridas) na habitação e na moradia (remoções das populações empobrecidas dos centros urbanos), na moralidade (englobando os papéis de gênero e as sexualidades), entre outras questões (Gasparotto; Bauer, 2021, p. 445).

Vera Carnavole (2018) advoga por um ensino de uma história que ampare a pluralidade de sujeitos e seus respectivos interesses, intenções, ideologias e práticas políticas. É uma visão que se refere a uma história que observa a “*multicausalidad*” e a “*multiperspectividad*”. Assim, busca-se superar o simples enunciado detalhado dos crimes cometidos para direcionar-se às condições de sua possibilidade. Por meio dela, os recortes temáticos e os caminhos de entrada para abordar os conteúdos são diversos, múltiplos (Carnavole, 2018, p. 193).

Também é essencial abordar as questões sensíveis a partir de um olhar local e regional. Essa opção teórico-metodológica, além de proporcionar a interação entre os estudantes e a história do local onde moram, possibilita o envolvimento das famílias e vizinhos, a escuta de testemunhos e o aprimoramento de técnicas de pesquisa, compondo novas percepções para esse passado controverso. Além da história regional, nas situações em que o(a) professor(a) faz uso de meios digitais como ferramenta ou recurso didático, é importante refletir sobre a alfabetização internética conjuntamente com a alfabetização histórica.

Tendo em vista a proliferação de versões negacionistas sobre a história da ditadura e a diversidade de opiniões sobre o tema, aos docentes torna-se imperativo desenvolver junto aos seus alunos habilidades para a utilização da internet, assumindo uma posição de "mediadores" ou "curadores" de espaços em que as informações de melhor qualidade possam ser compartilhadas (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 447-448).

Carmem Gil e Jonas Eugenio (2018), inspirados nos estudos de Mével e Tutiaux-Guillon (2013), afirmam que não se trata de questões sensíveis somente com aulas expositivas ou exposição de algumas documentações. Essa temática exige planejamento, observação, tempo, sensibilidade e escuta (Eugenio; Gil, 2018, p. 144). Nesse sentido, os autores assinalam três considerações relevantes sobre questões sensíveis nas salas de aula:

1. Ancorar as discussões nos saberes das disciplinas. [...] A proposta é a reconstrução da problemática mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realiza a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado. Isso implica não só assumir uma posição diante de um fato e construir uma reflexão argumentada, mas também aprender com e sobre a investigação histórica.
2. Organizar o trabalho na aula tendo a controvérsia como estratégia didática e, com isso, abrir mão da aprendizagem como certeza, da aula como exposição organizada de conteúdos e da concepção dos estudantes como aqueles que não têm conhecimentos para o debate. [...] Que a controvérsia científica se torne rotina na sala de aula, propiciando ao aluno espaço para a exploração de diferentes facetas de um problema e o debate argumentado, diferente daquele que impõe a defesa de um ponto de vista predefinido para cada participante, visto que o importante é a reflexão argumentada.
3. Estudar estratégias para considerar as emoções que são mobilizadas na abordagem de questões sensíveis (Eugenio; Gil, 2018, p. 144-146).

Considerando a adoção da estratégia da controvérsia,⁶⁰ e as emoções que podem ser impulsionadas pela abordagem do tema da ditadura na sala de aula, as falas dos discentes que

⁶⁰ Essa estratégia seria no sentido atribuído por Vera Carnovale (2018) ao conflito incorporado ao ensino de história, enquanto “[...] *tema, como constante, como condición ineludible de la vida social, y por ende, de la enseñanza*” (Carnovale, 2018, p. 197).

compartilham narrativas “positivas” ou “saudosas” sobre a ditadura, ou visões distorcidas sobre o período ditatorial, precisam ser ouvidas, quando a classe é considerada um ambiente acolhedor e seguro. Para Gasparotto e Bauer (2021), essas memórias encontram-se nos espaços escolares, se difundem na sociedade, e por isso, torna-se relevante que elas sejam:

[...] problematizadas nas aulas de História, para que se identifique se se trata de um problema de desconhecimento histórico ou da experiência específica de determinado grupo. Impedir que elas aflorem ou taxá-las imediatamente como algo 'errado' ou 'inverídico' reduz a possibilidade de discutir com a turma sobre como as memórias sobre a ditadura foram construídas no Brasil e por que algumas se tornaram hegemônicas em detrimento de outras. É fundamental que o/a professor provoque os/as estudantes a interpelar essas memórias, a compreendê-las em seus contextos e especificidades, chamando a atenção para os limites e diferenças entre memória e a História (Gasparotto; Bauer, 2021, p. 447).

Outro aspecto sobre as emoções é o respeito às vítimas da ditadura e aos estudantes, que não precisam ser traumatizados. Verena Alberti (2014) afirma que isso não significa que o horror não deva ser estudado e conhecido, porém é primordial saber utilizá-lo. Não compete ao docente sentir-se satisfeito depois de abalar os discentes com imagens e vídeos e seguir para o próximo tópico, considerando esse momento finalizado. O objetivo do ensino de temas sensíveis não é “[...] chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase nesse jogo: da sensibilização para a reflexão” (Alberti, 2014, p. 3), transformando o conhecimento em exercício de reflexão:

[...] como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos 'porões da ditadura'? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos 'porões' da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (Alberti, 2014, p. 3).

Sobre as violações dos direitos humanos, que se sucederam tanto em períodos autoritários como no tempo presente, e o debate sobre eles nas aulas de história, Gasparotto e Bauer (2021) indicam que é indispensável analisá-los. Para tanto, é preciso considerar as vivências dos discentes, edificar relações com suas experiências e instigar sentimentos e reflexões. Isso possibilita que se construa conexões entre variados sujeitos e diferentes tempos históricos, para quais o tema dos direitos humanos é primordial (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 447).

Nesse aspecto, para Vera Carnovale (2018), o ensino de história pode auxiliar a educação em direitos humanos ao oferecer a prática da interpretação crítica sobre as circunstâncias em que se deram as violações desses direitos. De maneira semelhante, pode contribuir para uma reflexão sobre as leis nacionais e internacionais que instituíram os direitos humanos e sobre as formas de torná-los concretos diante da sua violação. Ainda segundo a autora, seria afirmar resumidamente: “[...] *más que imponiendo una moral determinada, aportando herramientas y saberes para la comprensión a partir de la experiencia histórica*” (Carnovale, 2018, p. 202).

Ao longo deste subtítulo, observa-se que os apontamentos sobre os elementos teórico-metodológicos para ensino de histórias difíceis nos revelam os cuidados necessários na preparação de materiais de pesquisa e do plano de aula. Também nos lembra da necessidade de apresentação das referências documentais e bibliográficas aos estudantes, a criação de espaços acolhedores para realizar os debates e escutar os discentes, bem como a possibilidade de utilizar a estratégia da controvérsia como eixo estruturador da produção do conhecimento histórico escolar. Finalmente, ressalta a importância do uso da perspectiva interseccional para enfatizar a diversidade de experiências que englobam a história da ditadura militar brasileira.

Em vista disso, para o tratamento de um tema que se entende como sensível, ainda é preciso refletir sobre “[...] outra maneira de fazer a aula, outras estratégias para transformar a sala de aula em um espaço plural” (Eugenio; Gil, 2018, p. 151). E nesse ponto, veremos no próximo subtítulo exemplos práticos em que docentes lançaram mão de diversas estratégias didáticas, baseadas em ferramentas digitais, para abordar a história da ditadura militar a partir de uma perspectiva multifacetada.

3.2 - Recursos digitais no ensino da história da ditadura militar: diálogos entre ensino de história e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)

Nos últimos anos, a *internet* tem impulsionado novas mídias de divulgação de conhecimento. No que diz respeito às relações entre espaços escolares e tecnologias digitais, elas oportunizam aos docentes sugerir e compartilhar fontes de estudo para o ensino de história, como textos, filmes, vídeos, músicas, imagens, entre outros. Os estudantes, para além de suas necessidades cotidianas de interação e entretenimento, têm se apropriado das mídias digitais para estudar, pesquisar, revisar e produzir trabalhos escolares.

Além disso, observa-se que narrativas de natureza histórica podem ser acessadas fora das instituições escolares, por meio de jogos, filmes, histórias em quadrinhos, músicas, galerias, museus, arquivos pessoais, e outros. Assim, os mais diversos temas da história são

constantemente publicizados e compartilhados através de *blogs*, sites, plataformas de vídeos e áudios e aplicativos de celulares *smartphones*, que se encontram presentes no dia a dia de uma parte dos discentes.

Tais narrativas acabam por “pulular na sala de aula, implicam em desafios para o/a professor/a” (Cubas; Fonseca, p. 85-88). Por essa razão é relevante refletirmos sobre a sala de aula enquanto espaço de construção do conhecimento histórico, considerando as particularidades do tempo presente. Nesse sentido, a importância dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na produção do conhecimento em espaços escolares tem sido alvo de discussões e controvérsias nos ambientes acadêmicos. Maria Mamede-Neves e Rosalia Duarte (2018) avaliam que é possível classificar tal debate em três posições:

[...] os que são militantes do grupo 'tudo é internet', prosélitos de uma nova cultura; os tecnofóbicos, hostis a qualquer técnica, e os que pensam que o uso racional da tecnologia da informação pode, em certas condições, ser fator de progresso (Breton, 2000, p. 13 *apud* Duarte; Mamede-Neves, 2008, p. 770).

Ainda de acordo com as autoras, em relação ao potencial pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), a partir dessa diversidade de olhares sobre o seu uso no campo educacional, observa-se em relação aos três grupos que:

[...] os primeiros defendem um só ponto de vista possível e legítimo para essa questão, calçados na crença de que somente haverá um mundo melhor graças à instauração de uma sociedade mundial de informação; os segundos ainda constituem a maioria [...]; veem a tradicionalidade das fontes do conhecimento com as qualidades de Paladino, em oposição às novas tecnologias da informação e da comunicação, uma 'caixa de Pandora': um alerta mitológico à curiosidade de homens e mulheres, uma verdadeira lição de prudência. Os terceiros, dentre os quais [...] está hoje a maioria dos docentes, avaliam como positiva a possibilidade de incorporar, reconhecer e aproveitar as vivências dos alunos com a tecnologias que estão para além do espaço escolar, no sentido de construir e desenvolver eficientes práticas pedagógicas (Duarte; Mamede-Neves, 2008, p. 770).

Nas relações entre inovações tecnológicas e o ensino de história, Maria Auxiliadora Schmidt (1998) afirma que a transposição didática⁶¹ das tecnologias digitais é um elemento essencial no ensino de história. Ela traz efeitos imediatos e complexos tanto para a formação

⁶¹ Sobre o conceito de transposição didática, Maria Auxiliadora Schmidt (1998) indica que ele caracteriza “[...] o processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento até a sua tradução no campo escolar. Ele permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos [...]. Isto significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, de redução [...]. Nós preferimos empregar um termo que marca mais fortemente este processo, o de recomposição didática” (Poirier; Sultan, 1992 *apud* Schmidt, 1998, p. 58).

dos (as) professores (as), como para a prática em sala de aula. Nesse aspecto, nota-se que a presença direta e indiretamente das novas tecnologias de informação e comunicação na escola e na sala de aula tem revelado a necessidade de redimensionar o uso dos recursos digitais no fazer pedagógico. Assim, prioriza-se as reflexões sobre as especificidades e as linguagens próprias das TDIC e a sua interação com os currículos e com as práticas pedagógicas. Nas palavras da autora: “[...] é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia” (Schmidt, 1998, p. 58).

Considerando a proposta de refletir sobre os usos das tecnologias digitais no ensino de história, abordaremos algumas situações didáticas para o ensino de conteúdos referentes à ditadura militar no Brasil, em que docentes-pesquisadores utilizaram recursos digitais para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Eles optaram pelo que podemos chamar, a partir das reflexões de Marcella da Costa (2015), como a terceira via, ou o “caminho do meio: nem as ‘lamentações nostálgicas’, nem os ‘entusiasmos ingênuos’” (Chartier, 2002 *apud* Costa, 2015, p. 249).

A nossa intenção é apresentar exemplos de trabalhos educativos com/sobre tecnologias digitais. Buscamos compartilhar experiências que se baseiam em plataformas e ferramentas diversas que demonstram a diferença e os desafios próprios do “falar sobre” e do “operar com” (Costa, 2015, p. 251) tecnologia de informação e comunicação no âmbito das práticas educativas nas aulas de história.

O pesquisador e docente Samuel Silva Oliveira desenvolveu o projeto *Ditadura em Prosa*, que é um perfil do *Instagram*⁶² voltado para a produção de conteúdo educacional elaborado por estudantes. Trata-se de uma experiência de pesquisa, extensão e educação que foi desenvolvida no ensino médio integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus Maracanã. Nela, buscou-se criar pontes de interação entre a história pública e o ensino de história da ditadura militar. O projeto começou em 2017, com voluntários e bolsistas de iniciação científica e extensão, mas, somente em 2020, é que surgiu a página *Ditadura em Prosa* (Oliveira, 2021, p. 91-97).

Para a sistematização desse perfil na rede social, Samuel Oliveira (2021) relata que foi essencial a participação dos discentes do CEFET-RJ, que tiveram “[...] vários insights sobre a relação entre a ditadura militar e o cotidiano escolar e político que sua geração experimenta”

⁶² De acordo com o Wikipédia, o *Instagram* é uma “[...] rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre os seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>. Acesso em: 12 jan. 2025. Ainda é preciso sublinhar que, ao lado do *Facebook*, é uma das redes sociais oferecidas pela Meta, *big tech* norte-americana cujo líder é o bilionário Mark Zukemberg.

(Oliveira, 2021, p. 97). Ainda segundo o professor-orientador do projeto, com esses estudantes, integrados ao projeto de pesquisa desde 2019, foi acordado um calendário de estudos semanais, através da plataforma *Google Meets*⁶³, que teve como objeto de análise a história da ditadura, do movimento estudantil e da justiça de transição no Brasil. A partir desse cronograma de estudos, foi estruturada uma "[...] árvore de conceitos e conteúdos sobre a ditadura militar" (Oliveira, 2021, p. 97). Ela considerou os interesses dos discentes, que orientaram o desenvolvimento de conteúdo na página do projeto no *Instagram*. Ao avaliar essa situação didática, Samuel Oliveira destaca que o *Ditadura em Prosa* permitiu:

[...] extrapolar os espaços definidos na grade curricular para o ensino de história do tempo presente e criar interações com estudantes de diversos níveis de ensino para refletir sobre o passado recente do regime autoritário. O diálogo com os estudantes que fazem parte do projeto e que escrevem os posts no site é fundamental para abordar as dúvidas éticas e políticas sobre os temas do regime militar, bem como estabelecer uma grade de conteúdos de interesse e atrativa para a comunidade escolar. Como professor-orientador, percebo que várias noções e conceitos que são banais e evidentes para quem é formado e graduado em História recebem enfoques e abordagens que não são óbvias na formulação dos estudantes do ensino médio (Oliveira, 2021, p. 96-97).

Os estudantes escolhidos para o projeto *Ditadura em Prosa* fizeram leituras, receberam diretrizes de um professor-especialista, e realizaram uma formação específica para entender a história da ditadura militar no Brasil. Depois, eles produziram conteúdos que foram revisados e veiculados na página do projeto no *Instagram*. Além disso, preocupados com os negacionismos e revisionismos em relação à história da ditadura militar no Brasil, em que podemos observar diferentes narrativas, principalmente nas redes sociais, que tendem à banalização e à espetacularização sobre o passado ditatorial, os estudantes e o professor-orientador do projeto optaram por trabalhar com quatro práticas da história pública para encarar as discussões ético-políticas contemporâneas:

(a.) articular o ensino de forma específica para um pequeno grupo de estudantes, aprofundando debates sobre método de pesquisa histórica e produção de conhecimento, reconhecendo a relação entre documento e monumento na formação do discurso da História; (b.) dialogar através das mídias digitais com estudantes de diferentes séries, apresentando conteúdos que estabeleçam relações com o presente e a grade curricular de ensino de História; (c.) potencializar a difusão de conceitos históricos e a fala de especialistas (através principalmente do IGTV - recurso de vídeo oferecido pela rede social do *Instagram*), abordando o período da ditadura civil-militar e desnaturalizando a narrativa ufanista mobilizada por grupos conservadores;

⁶³ As atividades foram realizadas na plataforma *Google Meets* devida a pandemia da Covid-19 (OLIVEIRA, 2021, p. 96).

(d.) debater a justiça de transição e os desafios para instituir uma sociedade democrática que supere o autoritarismo na sociedade brasileira e comunidade escolar do CEFET-RJ (Oliveira, 2021, p. 101-102).

Por meio do *Ditadura em Prosa*, surgem possibilidades para pensarmos o ensino de história sobre temas sensíveis. O projeto abriu caminhos para questionar as visões negacionistas e revisionistas sobre o nosso passado ditatorial, as quais os discentes podem acessar, internalizar, compartilhar e levar para a sala de aula. O projeto também proporcionou a publicização do conhecimento histórico escolar, por meio de um ambiente virtual, a partir de procedimentos didático-pedagógicos adotados para a produção e veiculação desse conhecimento. Além disso, o projeto poderia ir além da instituição escolar, já que o acesso à página no *Instagram* estava aberto para a comunidade escolar e o público em geral: pais, amigos, colegas e outros poderiam visualizar, comentar e compartilhar os posts dos estudantes.

A oficina "*Cibermusealizando: trabalhando a ditadura civil-militar por meio do Museu da Pessoa*" (Costa, 2015)⁶⁴ foi realizada em uma escola pública do município de São João de Meriti do Rio de Janeiro, em 2014, no contexto dos cinquenta anos do golpe militar no Brasil. Segundo Marcella Albaine Costa (2015), nessa prática educativa, a tecnologia foi compreendida não somente como "[...] ferramenta, mas também como linguagem que potencializou explorar o referido tema por meio das possibilidades de mediação tecnológica oferecidas pelo Museu da Pessoa" (Costa, 2015, p. 254). O público-alvo da oficina foram os(as) alunos(as) das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades foram realizadas à noite, em dois dias, com duração de duas horas cada dia. Como atividades preparatórias para organização e estudo, a equipe responsável pelo planejamento da oficina visitou:

[...] a exposição sobre a ditadura chamada "Resistir é preciso" no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB/RJ). A visita foi realizada em março de 2014 e buscou refletir, com os alunos, sobre a temática. Também foi elaborado um questionário para as turmas que participariam da oficina, cujo objetivo consistiu em conhecer seu perfil, entender como eles se relacionam com o conhecimento histórico e qual a ligação deles com a tecnologia, se fazem uso, com que frequência etc. Posteriormente, foi realizada uma visita à escola onde seria desenvolvida a oficina para averiguar a infraestrutura e a disponibilidade de uso dos laboratórios de informática (Costa, 2015, p. 255).

⁶⁴ Contexto de produção: Programa Observatório da Educação (Obeduc)/UFRJ, programa da Capes que visa investir na educação básica (Costa, 2015, p. 254).

Em relação às atividades realizadas no primeiro dia da oficina, Marcella da Costa (2015) relata que a equipe se apresentou e conversou com os discentes no laboratório de informática e explicou a proposta da oficina, com o objetivo de contextualizar o tema e sua relevância. Ainda de acordo com a pesquisadora, foi solicitado que os discentes escolhessem palavras-síntese que, na percepção deles, tivessem alguma correlação com a ditadura militar. A intenção dessa atividade era, ao final do segundo dia de oficina, projetar as palavras elencadas em uma “nuvem de palavras”.⁶⁵ Depois, o objetivo era visitar e desbravar o site do Museu da Pessoa,⁶⁶ buscando tornar mais “[...] significativa a experiência de interagir com as informações *online* que abarcam o tema da ditadura” (Costa, 2015, p 256). Na atividade proposta pela oficina foi anunciado:

[...] personagens fictícios que tinham suas histórias relacionadas ao contexto da ditadura. Além disso, um breve enredo sobre eles, lido para toda a turma, cuja cópia impressa foi entregue e disponibilizada na conta do *e-mail* relativa a cada personagem. Distribuíram-se os personagens entre os estudantes, os quais tinham a tarefa de ampliar essas histórias e as rotular como 'título', 'tags' e 'sinopse'. Os alunos poderiam começar a compor a história de seus respectivos personagens contando com a orientação da equipe, assim como buscando informações na internet sobre o contexto histórico. Vale destacar que muitos estudantes optaram por começar a história no próprio caderno, marcando a presença desse recurso em sua prática, e não apenas da tecnologia digital (Costa, 2015, p. 255-256).

Já no segundo dia da oficina, Costa (2015) conta que foram retomadas a confecção das histórias dos personagens fictícios⁶⁷ que seriam postadas na página *online* do Museu da Pessoa. A autora destaca que aos estudantes esclareceu-se que as histórias elaboradas deveriam ser exibidas para toda turma, buscando ressaltar, naquela circunstância, o que as histórias possuíam em “[...] comum e o que era diferente; como e em que medida poderiam nos ajudar a entender a História, e como eles relacionavam o que aprenderam com aquilo que já havia sido trabalhado pelo professor em sala sobre o assunto” (Costa, 2015, p 256).

Depois de compartilhar as histórias, Marcela Costa (2015) indica mais outras duas ações educativas elaboradas para encerrar a oficina. A primeira tratou-se do debate sobre as palavras-

⁶⁵ Segundo Marcella Costa, essa “nuvem de palavras” foi gerada pela equipe com o auxílio do *site* <http://www.tagxedo.com/>. As palavras escolhidas pelos estudantes que mais se destacaram foram: “[...] cultura, repressão, violência, tortura e música” (Costa, 2015, p. 264).

⁶⁶ A aba “Sobre” do *site* do Museu da Pessoa afirma que ele é “[...] um museu virtual e colaborativo de histórias de vida aberto à participação de toda pessoa. Aqui você pode contar sua história, organizar suas próprias coleções e conhecer histórias de pessoas de todas as idades, raças, credos, profissões do Brasil. Fundado em 1991, o Museu da Pessoa acredita que contar, escutar, conhecer e preservar histórias de vida pode mudar seu jeito de ver o mundo”. Disponível em: <https://museudapessoa.org/sobre/o-que-e/>. Acessado em: 4 jun. 2024.

⁶⁷ Marcella da Costa (2015) ressalta que os personagens fictícios foram criados pela equipe responsável pelo projeto, sendo esses os seguintes: “[...] latifundiário, operário siderúrgico, músico, estuante universitária, atriz, professora, militar, padre, jornalista e jogador de futebol” (Costa, 2015, p. 264).

síntese escolhidas pelos estudantes e o motivo de aqueles termos terem sido mais frisados pelos discentes. A segunda foi o diálogo entre a turma e a equipe sobre o andamento da experiência com a oficina, ressaltando o "[...] museu como espaço para qualquer cidadão contar suas histórias" (Costa, 2015, p. 256).

Outra atividade que envolveu história da ditadura militar e as tecnologias digitais, e que tem a pretensão de dialogar com o ensino de história, foi o “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”. Trata-se de um mapa digital que foi desenvolvido no *Google My Maps* pela professora-pesquisadora Anita Natividade Carneiro, graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo obtido o grau de mestre pela mesma instituição. O mapa foi desenvolvido em 2016 em uma disciplina da graduação em história da referida universidade. Em sua página *online*,⁶⁸ na aba intitulada “sobre”, vemos a seguinte descrição do projeto:

[...] consultando alguns estudos realizados sobre os 50 anos do golpe civil-militar no Brasil (1964-2014), desenvolveu-se este trabalho no intuito de abordar esta temática na educação básica, a partir do uso de tecnologias de comunicação e informação. O mapa se divide em quatro categorias: locais de repressão, memória da repressão, locais de resistência e da memória da resistência. A metodologia utilizada para esse trabalho foi buscar esses pontos através de pesquisas em teses, reportagens e de um mapa físico que já possuía algumas localizações ligadas à ditadura. Após a seleção de locais, houve a produção do texto para cada um deles, acrescentando dicas de filmes, músicas, fotografias, livros, notícias, etc. O pressuposto é ensinar sobre a ditadura a partir da resistência e não como um elenco de ações dos presidentes militares, ampliando o foco que não fica mais restrito ao eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Dessa forma o mapa tem como objetivo pensar a cidade de Porto Alegre no contexto da ditadura civil-militar brasileira, aproximando esse tema do cotidiano dos estudantes que por vezes transitam pela capital sem saber das diversas histórias que perpassam este espaço urbano. Portanto, é fundamental pensar a nossa cidade nesse período histórico e no presente, nas marcas e locais de disputa que podem ser vistos nas ruas, prédios e monumentos. O mapa se constitui em um recurso importante no auxílio aos professores para tratar de um tema sensível bem como para o conhecimento dos estudantes sobre o patrimônio e a memória da cidade de Porto Alegre.⁶⁹

O projeto inova pelo uso do *Google My Maps* para reorganizar e veicular memórias e historiografia em uma cartografia digital. Mas seu caráter inovador vai além, haja vista a intenção de tratar a história da ditadura do ponto de vista da resistência e do contexto histórico-social da cidade de Porto Alegre, tanto no período ditatorial como na contemporaneidade. Além disso, a aplicação de marcadores para identificar os locais de repressão e resistência e a construção de narrativas com base em pesquisa documental e bibliográfica junto a outros

⁶⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/>. Acesso em: 31 maio 2024

⁶⁹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/sobre/>. Acesso em: 31 maio 2024.

recursos como filmes, músicas e imagens, demonstram o potencial dessa iniciativa em comunicar e discutir os eventos históricos que circundam o nosso passado recente. Tais elementos também revelam como o material pode ser uma referência para o ensino de história.

A idealizadora do Caminhos da Ditadura também é responsável pela organização de roteiros, ou trajetos pela cidade de Porto Alegre, que passam pelos locais identificados no mapa. Essa atividade é realizada, atualmente, uma vez por mês e conta com voluntários que são responsáveis pela mediação. As inscrições são feitas por formulário *Google*, mediante a doação de um quilo de alimento não perecível. O Caminhos da Ditadura em Porto Alegre possui um perfil do *Instagram*,⁷⁰ onde se encontram todas as informações sobre o calendário, as inscrições, as doações e o curso de formação para novos mediadores.

Com base nas experiências apresentadas, é importante refletir quanto aos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação no e pelo ensino de história. Também é oportuno pensar o quanto é concreta a contribuição que esses recursos podem disponibilizar para a aquisição e construção do conhecimento histórico escolar.

Nessa questão, Costa (2015) ressalta que as situações didáticas podem rascunhar alternativas tanto para os(as) professores(as) de história da educação básica, como para os profissionais da história do ensino superior. Elas podem servir de referência para a organização de seus planejamentos de aula, a depender, evidentemente, dos objetivos e da criatividade dos docentes. Ademais, tais experiências podem se caracterizar como suporte de crítica, ou até mesmo referência para novas perguntas por parte de pesquisadores e docentes que queiram estudar o tema (Costa, 2015, p. 261).

Apesar das possibilidades que podem emergir das iniciativas descritas, vale salientar que a simples introdução das tecnologias digitais na sala de aula não garante uma aprendizagem efetiva. Trata-se de um desafio para os docentes que precisam desenvolver habilidades para lidar com as tecnologias digitais e inseri-las nas dinâmicas pedagógicas, sem a necessidade de ser um *expert*, e para a escola, que precisa proporcionar um ambiente adequado com equipamentos e conectividade.

É essencial que o docente domine o conteúdo e as diferentes metodologias, para fazer o uso coerente e planejado dos recursos e dos temas a serem estudados, selecionando aquilo que mais o ajuda em sala de aula. Nesse sentido, a ausência de formação e investimentos na escola podem representar barreiras ao emprego das tecnologias digitais na prática docente. Além disso, existem outras limitações, tais como: “[...] a falta de regras e acordos, que pode acarretar usos

⁷⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C3VpMJDuhZV/>. Acesso em: 31 maio 2024.

inadequados ao ambiente escolar; as limitações sociais de acesso à disposição; e mesmo a falta de apoio por parte de alguns/mas gestores/as" (Cubas; Fonseca, 2023, p. 85).

Mais do que questões materiais ou de formação, Mamede-Neves e Duarte (2008) ressaltam que as teorias de ensino eleitas para embasar as atividades pedagógicas podem trazer também os desafios e limites para os docentes que optam pelo uso das TDIC na mediação de suas práticas pedagógicas. Sobre isso, as autoras afirmam que:

[...] a simples utilização de computadores interfere muito pouco na qualidade do ensino e não leva, necessariamente, os estudantes a aprenderem mais. O uso de tecnologias, associado a propostas pedagógicas concebidas/implementadas a partir de concepções de ensino ancoradas na lógica da produção/distribuição centralizada (de um para muitos) de informações e de conteúdos passo-a-passo, fundadas basicamente na memorização e na repetição, certamente não vai produzir bons resultados, independente dos recursos que essas tecnologias possam vir a oferecer (Duarte; Mamede-Neves, 2008, p. 784).

Entretanto, se apanhadas a partir de outros ângulos, as TDIC podem auxiliar na tarefa de ensinar, principalmente no que diz respeito ao acesso, organização, apresentação, gestão e discussão dos conteúdos a serem ensinados. Um dos caminhos seria compartilhar entre professores e estudantes os espaços virtuais de criação participativa, nos quais podem ser armazenados, modificados e distribuídos diferentes tipos de documentos. Eles podem ser textos, vídeos, imagens, áudios e outras formas de registros. Em tais espaços, diferentes tipos de atividades praticadas neles se desenvolvem a partir da construção e troca coletiva de conhecimentos (Duarte; Mamede-Neves, 2008, p. 784).

Ainda que os professores enfrentem dificuldades para utilizar e aplicar as TDIC em sala de aula, consideramos que é importante não renunciar o estudo sobre as implicações e as possibilidades dessas tecnologias na educação. Em específico, é preciso pensá-las no ensino de história, visto que os discentes e a escola caminham, como tem sido debatido aqui, cada vez mais para uma incorporação dos recursos digitais no seu cotidiano e nas suas práticas e vivências pedagógicas.

Para Maria Mamede-Neves e Rosalia Duarte (2008), a partir das propostas pedagógicas, os docentes devem desbravar as potencialidades das TDIC, testar o que elas têm a ofertarem ao cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito a interação e a aprendizagem colaborativa. Isso é uma boa forma de integrá-las à escola, sem superestimar seu potencial. Porém, como advertem as autoras, se percebidas somente como um “[...] robusto reservatório de informações, as tecnologias digitais e a internet certamente prestarão um importante serviço à escola, mas

não serão aproveitadas no que de melhor têm a oferecer" (Duarte; Mamede-Neves, 2008, p. 785).

Compreendemos que uma aula de história, para ser boa, atrativa e dinâmica, e possivelmente produtora de uma aprendizagem efetiva e transformadora, não precisa necessariamente utilizar as TDIC. Existem muitas limitações no processo de ensino mediado por recursos digitais, que não podem ser descartados. Porém, estamos empenhados, nesta dissertação, em discutir sua potencialidade no processo do fazer e ensinar história, e nas relações entre a escola, ensino de história e TDIC. Por isso, o nosso objetivo não é apresentar o "caminho certo" e único para questionar o digital e o ensino da história da ditadura. Ao invés disso, pretendemos mostrar possibilidades para o(a) docente/pesquisador(a), por meio de reflexões sobre experiências concretas, buscando pensar criticamente o fazer docente frente aos desafios postos pelas novas tecnologias de informação e comunicação no tempo presente.

O que veremos no próximo capítulo se insere nesse âmbito: um professor-pesquisador detalhando suas escolhas e vivências ao organizar um mapa digital das memórias da ditadura militar em Brasília, que tem a intenção de ser um recurso digital para o ensino de história. Convido-os a "falar sobre" os recursos e as ferramentas digitais usados para desenvolver o produto, embora ainda não "operando com" ele.

CAPÍTULO 4 – A DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA

Neste capítulo, discutiremos o regime militar em Brasília a partir de alguns cortes historiográficos e das lembranças daqueles que foram atingidos pelo arbítrio. No subtítulo “Brasília, segregação planejada?”, abordaremos a transferência da capital federal para o planalto central com base em dois prismas: o primeiro se refere ao processo político que viabilizou a mudança da antiga capital, Rio de Janeiro, para o centro-oeste. O outro direciona-se a construção de Brasília e o seu planejamento urbano, que engendrou fissuras sociais na ocupação do território, no sentido de que o plano para povoar a nova capital não contemplava a grande massa de trabalhadores migrantes. Reflexo disso foi a segregação urbana, vista no deslocamento de pessoas que habitavam regiões próximas ao centro da cidade. Além disso, nos ocuparemos da discussão sobre como essa marginalização incidiu nas formas de construir a memória da cidade.

Em “Memórias do arbítrio: um caleidoscópio de vozes marginalizadas”, discorreremos sobre o conteúdo das fontes utilizadas para elaborar o produto desta dissertação, o mapa digital das memórias da ditadura. As obras analisadas foram **Infância Roubada: Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil** (São Paulo, 2014), **A rebelião dos estudantes: Brasília, 1968** (Gurgel, 2002), **Brasil: Nunca Mais** (Arquidiocese de São Paulo, 1985), a reportagem **Mapa da Ditadura em Brasília** (Pompeu, 2013), do **Correio Braziliense** e o relatório da Comissão Anísio Texeira da Memória e Verdade – UnB (2015).

Por fim, o subtítulo “Olhares historiográficos sobre a ditadura militar no planalto central” se dedicará a apresentar e debater produções acadêmicas que versem sobre o regime militar em Brasília. Ressalta-se que, além de apropriarmos das diversas visões historiográficas sobre o funcionamento do sistema de segurança e informação da ditadura, os artigos se revelaram importantes para reconhecermos os locais onde ocorreram ações da polícia política, como também para situar os acervos da ditadura na capital federal.

4.1 – Brasília, segregação planejada?

Transferir a capital da região litorânea para o interior do Brasil remete a circunstâncias que antecedem ao governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961). Aldo Paviani (2007, p. 3) afirma que a história de Brasília tem registros que reportam ao “[...] tempo do Império, quando os Inconfidentes Mineiros pensaram em transferir a Capital para o interior”. Porém, tal mudança foi formalizada na Constituição Republicana de 1891, quando se iniciou estudos e expedições para tornar viável a interiorização do poder político nacional (Guinancio; Lancelloti, 2022, p.

4). Assim, no ano de 1891, a primeira constituição republicana do Brasil estabeleceu a transferência da capital federal e, em 1892, foi instituída, pelo presidente Floriano Peixoto, a Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, que ficou sob o comando de Luiz Cruls. Essa comissão foi encarregada de realizar os primeiros estudos sobre a região hoje ocupada pelo Distrito Federal (DF)⁷¹, a partir dela, como ressalta Aldo Paviani (2007), “[...] diversos cientistas elaboraram relatórios sobre aspectos geológicos, pedológicos, astronômicos, botânicos, etc. e demarcaram, em 1896, a área denominada de ‘Quadrilátero Cruls’ com área de 14.400 km” (Paviani, 2007, p. 3).

Apesar dos estudos iniciais para uma possível transferência da capital, a ideia perdeu força durante a Primeira República (1889 – 1930), tendo sido retomada no governo do general Eurico Gaspar Dutra, que nomeou, em 1946, a Comissão de Estudos para a Localização da Nova Capital, para avançar nos trabalhos sobre a mudança da capital do Rio de Janeiro para o interior. Chefiada pelo general Poli Coelho, a comissão produziu o relatório Poli Coelho, que orientou uma mensagem enviada pelo presidente Dutra ao Congresso Nacional, oficializando medidas mais efetivas sobre a transferência. Os parlamentares discutiram a temática até 1953, quando a Lei 1.903 de 5 de janeiro do mesmo ano permitiu o Poder Executivo a empreender estudos definitivos sobre a região da nova capital no Planalto Central (Paviani, 2007, p. 4).

No governo Getúlio Vargas, outras ações foram postas em prática para dar continuidade aos estudos sobre a nova capital. Em junho de 1953, o governo getulista instituiu a Comissão de Localização da Nova Capital Federal, comandada pelo general Caiado de Castro. No ano de 1954, a Comissão contratou a empresa *Donald J. Belcher and Associates* para desenvolver os estudos aerofotogramétricos, com o objetivo de selecionar os sítios mais oportunos para instalação da futura capital. A área analisada corresponde ao território do “Retângulo do Congresso” com 52.000 km² e foi fotografada pela empresa Cruzeiro do Sul Aerofotogrametria. Sobre os trabalhos do governo Vargas para transferir a capital, Guinancio e Lancelloti (2022) apontam que:

[...] o levantamento da ocupação e a caracterização das propriedades rurais foram objeto de análise e fator determinante na escolha do sítio ideal para a construção de Brasília. O relatório final da empresa *Donald J. Belcher and Associates*, de 1954, registra a preocupação de fornecer ao governo brasileiro ‘incontestável prova de extensão da terra, de sua utilização na época e, o que

⁷¹ Segundo a Constituição Federal de 1988, o Distrito Federal (DF) integra a organização política-administrativa da República Federativa do Brasil como unidade federativa autônoma. Já Brasília é a Capital Federal e se encontra localizada no território do DF. Ver BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

é mais importante, de sua utilização, potencial em um programa de desenvolvimento agrícola’ (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 4-5).

Com a morte de Getúlio Vargas em 1954, o seu vice, João Café Filho, alterou o comando da Comissão de Localização da Nova Capital Federal, nomeando Marechal Pessoa para a função. Como reflexo dessa mudança de comando, foi selecionado o sítio castanho, entre os cinco demarcados pelos estudos de *Belcher and Associates*. A partir de 1955, com a vitória de Juscelino Kubistchek de Oliveira (JK) nas eleições para presidente, as ações que visavam a transferência para o nova capital adquiriram um ritmo mais acelerado. Para Paviani (2007), o ideário de JK se fundamentava em 30 metas e, entre elas, estava a “Meta Síntese”, que estabelecia a construção de Brasília e a mudança da Capital. Tendo tomado posse em 1955, Juscelino Kubitschek, segundo o mesmo autor, esteve na região onde se localiza o ponto mais elevado do sítio em que se levantariam as construções, a 1.172 m. Neste local, se situa o “cruzeiro”, onde foi realizada a primeira Missa no Planalto Central, em 1º de maio de 1957 (Paviani, 2007, p. 4-5). Para Nair Heloisa de Sousa (2011), Brasília representa o projeto desenvolvimentista de JK, cujo objetivo era:

[...] construir um polo entre o centro industrial da região sudeste e as áreas do centro oeste e da Amazônia, ainda pouco incorporados ao processo capitalista. Tendo sido iniciado um novo movimento da industrialização do país neste governo, tornava-se necessário expandir as frentes de acumulação e do mercado interno, com uma nova infraestrutura com condições de garantir a nova dinâmica econômica (Sousa, 2011, p. 5).

No ano de 1956, foi lançado o edital do concurso nacional para escolha do plano da nova cidade. Foram 26 concorrentes e, entre eles, o vencedor foi o projeto do urbanista Lúcio Costa, com seu Plano Piloto de Brasília. De acordo com Guinancio e Lancelotti (2022), observa-se, entre as 26 propostas apresentadas, a “[...] ampla adesão aos preceitos do urbanismo modernista expressos na Carta de Atenas, redigida por Le Corbusier em 1941, na qual se lançam recomendações para o urbanismo a fim de solucionar os problemas da cidade industrial” (Guinancio; Lancelotti, 2022, p. 5). Segundo Paviani (2007), o relatório de Lúcio Costa foi aprovado em 15 de março de 1957, embora as obras de infraestrutura tenham sido iniciadas em 2 de outubro de 1956. Nessa fase inicial, foi priorizada a construção do aeroporto, de estradas, olarias e serrarias, do Catetinho – residência oficial de JK –, compra de materiais básicos, etc. (Paviani, 2007, p. 5).

No decorrer dos três anos e meio de obras, destaca-se a intensa imigração de trabalhadores para os canteiros de obras da nova capital, cujos efeitos políticos e sociais foram

sentidos na construção de Brasília e posteriormente. Guinancio e Lancelloti (2022) indicam que duas organizações eram responsáveis pelo recrutamento da população para Brasília, entre eles operários e servidores públicos. Uma delas era o Grupo de Trabalho de Brasília (GTB), que tinha a função de transferir servidores públicos para a nova capital. A outra: a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap),⁷² que recrutava operários para a construção da capital (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 7). Fialho e Silva (2023) ressaltam que o governo investiu em publicidade para atrair trabalhadores, com o objetivo de:

[...] recrutar pessoas para migrar e trabalhar na construção da capital, que deveria ser minimamente erigida até a data de sua inauguração, ou seja, um período de aproximadamente três anos. Desde 'agenciadores' que iam as zonas pobres do sertão buscar potenciais trabalhadores até proprietários de terra que recebiam ressarcimentos do governo para liberar a sua mão de obra (Fialho; Silva, 2023, p. 1060).

Entre os anos 1957 até 1960, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) recenseou a população presente na construção de Brasília, que crescia nos passos acelerados que tomaram as obras. Assim, em 1957, 12.700 pessoas ocupavam a nova capital (Paviani, 2007, p. 6). Além disso, Ana Lancelloti e Cristiane Guinancio (2022) trazem outros dados relevantes sobre esse adensamento populacional. Os autores apontam que a população operária passou de “[...] cerca de 500 trabalhadores, em 1956, para 13 mil, em 1957, 64 mil, em 1959, e 127 mil, em 1960” (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 6). Em relação às condições de trabalho nos canteiros de obra, Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2011) indica, a partir de registros orais dos operários, que as jornadas de trabalho variavam entre 14 e 18 horas diárias, em um ritmo incessante de turmas que se alternavam de dia e de noite (Sousa, 2011, p. 5). Não muito diferente disso, o cotidiano nos acampamentos das empresas construtoras também era precário, como a referida autora destaca:

[...] os galpões possuíam dez a quinze quartos com beliches de dois a três andares. Os sanitários era um buraco cavado no chão ou protegidos com uma porta de lona e o acampamento também tinha problema de falta de água. As camas tinham colchões de capim e predominava enorme falta de higiene: pulgas, percevejos e piolhos se espalhavam pelo ambiente, sendo necessário diversas vezes queimar os colchões. As cantinas (restaurantes) tinham longas filas devido ao grande número de operários dos alojamentos, o que deixava trabalhadores famintos a esperar muito tempo para o café, almoço ou jantar. Esta situação de desconforto e privação resultava inúmeras vezes em quebras das cantinas por motivos da comida crua, estragada ou com pequenos animais

⁷² A Novacap foi criada em 1956 por meio da lei nº 2.874, de 19 de setembro, com o objetivo de “[...] planejar, executar e urbanizar Brasília” (Fialho; Silva, 2023, p. 1052).

mortos dentro dela. Nessas ocasiões, a polícia era chamada pela direção da empresa para ‘por ordem’ no acampamento. Daí se seguiram episódios repressivos que resultavam em espancamentos e prisões de operários (Sousa, 2011, p. 6).

Essa transformação populacional acarretou mudanças espaciais e, com isso, emergiram ao mesmo tempo lugares planejados, e não planejados, para abrigar os trabalhadores que viam para Brasília, que ficariam conhecidos como “candangos”.⁷³ À vista disso, Lancelloti e Guinancio (2022) afirmam que:

[...] cabia às construtoras montarem acampamentos provisórios para alojar os trabalhadores. Além dos acampamentos, as famílias passaram a se fixar na Cidade Livre, atual Núcleo Bandeirante, onde os lotes eram cedidos em sistema de comodato, com a previsão de posterior devolução à Novacap (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 6).

Átila Fialho e Carolina da Silva (2023) assinalam que a Cidade Livre foi arquiteta enquanto um entreposto comercial para atender às necessidades iniciais da nova capital, o que fez a região receber políticas de isenção para estimular o comércio. Devido ao incremento populacional acima do planejado, junto a quase ausência de opções de consumo e lazer ofertados à população, a Cidade Livre, cuja desativação estava programada para 1959, ampliou-se e teceu conexões com outros lugares de Brasília (Fialho; Silva, 2023, p. 1062-1063).

Em relação aos setores urbanos presentes nos primeiros anos da construção de Brasília, Paviani (2007) aponta que existiam poucos: Planaltina, Brazlândia, Núcleo Bandeirante e o Plano Piloto. As outras localidades eram acampamentos das construtoras, favelas ou vilas. Assim, de acordo com o autor, um ano antes da inauguração de Brasília, existiam “[...] 64.314 habitantes e, em 21 de abril de 1960, ao inaugurar o Plano Piloto, o DF contava com 141.742 habitantes” (Paviani, 2007, p. 6 e 7). Ainda sobre as ocupações resultantes deste fluxo migratório, Átila Fialho e Carolina da Silva (2023) elucidam a diferença entre a formação das vilas e dos acampamentos de construtoras, o que nos auxiliam a compreender a organização urbana da cidade de Brasília naquele contexto. Nesse aspecto, os autores apontam que as vilas se destinavam a “[...] aqueles que traziam suas famílias dos seus locais de origem ou que

⁷³ Segundo Edson Béu Luiz (2007), a expressão *candango* é [...] “uma variação de *candongo*, da língua quimbundo, dos bantos do sudoeste de Angola, e era usada de forma depreciativa contra os colonizadores daquele continente. Ao serem traficados para a região canavieira nordestina, os africanos mantiveram o sentido pejorativo para se referir aos senhores portugueses e, posteriormente, aos próprios brasileiros. Com o decorrer do tempo, porém, o alvo da depreciação foi invertido. A palavra virou sinônimo de cafuso, mestiço, mameluco e negro. Posteriormente, seu significado foi ampliado, passando a abranger genericamente as populações pobres do interior do país, especialmente trabalhadores itinerantes, de baixa qualificação profissional, situação predominante entre aqueles que chegaram ao canteiro de obras da futura capital” (Luiz, 2007, p. 45).

constituíam família depois que chegavam, já que, nos acampamentos das construtoras, em linha geral, não eram permitidos homens casados” (Fialho; Silva, 2023, p. 1065). A exemplo da Vila Amauri⁷⁴, os autores afirmam que ela não se enquadra na categoria acampamento de construtoras. Conquanto estivesse próxima dos acampamentos, a Vila Amauri não era responsabilidade de nenhuma construtora e, além disso, sua forma espacial, comparada aos acampamentos, era mais orgânica e espontânea, e não acompanhava um plano “[...] cartesiano, rígido, típico de um planejamento urbano. A ocupação informal era erigida tendo como base materiais baratos e de duração efêmera, o que se assemelhava aos mesmos materiais usados em outras ocupações, como em favelas” (Fialho; Silva, 2023, p. 1061).

O crescimento populacional, decorrente principalmente dos fluxos migratórios incentivados pela demanda de trabalhadores na construção civil, resultou no que Guinancio e Lancelloti (2022) denominam de “periferia ilegal”, entendida como “[...] resultado de disputas que defendiam a permanência dos núcleos urbanos informais e a legalização da posse dos terrenos ocupados” (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 8). Como resposta, o governo implementou, enquanto política habitacional, parcelamentos de terra projetados para alocar a população retirada das regiões que eles ocupavam. A partir disso, surgiram as cidades-satélites⁷⁵: Taguatinga, a primeira, em 1958, acompanhada por outras, como Gama, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Paranoá (2022, p. 8). Sobre o desenvolvimento urbano do Distrito Federal, Guinancio e Lancelloti (2022) asseguram que este foi marcado, em grande parte, pelo:

[...] ciclo de formação da periferia legal como resposta à periferia ilegal, a qual se buscava eliminar. Como exemplo, tem-se a criação da Comissão Permanente de Controle de Remoção de Invasões, em 1965, e, em 1969, a instituição da Campanha de Erradicação de Invasões - CEI. Entre 1971 e 1972, os ocupantes foram cadastrados realocados para Ceilândia, nomeada a partir da sigla da campanha (Guinancio; Lancelloti, 2022, p. 14).

⁷⁴ Conforme Átila Fialho e Carolina Silva (2023), a vila Amauri foi constituída por candangos próximo à atual região administrativa vila Planalto, durante o período de 1959 a 1960. De início, segundo os autores, essa ocupação [...] “já se destaca das demais por ter sido fruto de um consenso momentâneo entre a Novacap e a população que ali se instalou, além de também ter sido fruto de uma ação clientelista, conforme sugerem alguns autores. Essa anuência da Novacap é permeada por ambiguidades, tanto do ponto de vista jurídico quanto do ponto de vista construtivo, concretamente resultando em uma ocupação elevada em densidade populacional e visível informalidade construtiva - uma autoconstrução com escassez de recursos. O que torna esse caso excêntrico é o fato de a vila ter sido especificamente em uma localização que seria inundada posteriormente pelas águas do lago Paranoá, conforme já era sabido governo e pelos dirigentes do projeto” (Fialho; Silva, 2023, p. 1052).

⁷⁵ A expressão *cidade-satélite* começou a ser utilizada na época do concurso para a escolha do projeto urbanístico do Plano Piloto da Capital. No parecer de William Holford sobre o relatório do Plano Piloto de Lúcio Costa, contém os termos *cidade-mãe* e *cidades-satélites*. Entretanto, embora ainda cotidianamente usada pela população brasileira, a expressão *cidade-satélite* foi vetada nos documentos oficiais pelo Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998 (Neiva, 2008, p. 154). Além da cidade de Brasília, o Distrito Federal abriga outras 35 cidades, que foram criadas por lei e que são denominadas de regiões administrativas, em função da Lei Federal nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964 (Neiva, 2008, p. 162).

Nesse sentido, Fialho e Silva (2023) ressaltam que a cidade de Brasília, e suas memórias e história, precisam encarar a questão de que a sua população mais carente foi constantemente descolada da região central, tal como ocorreu em outras cidades, mas com um aspecto mais singular, que foi o “[..] planejamento e o controle bem mais meticuloso do Estado para exercer tal política” (Fialho; Silva, 2023, p. 1067). Aldo Paviani (2007), ao analisar a implementada da Ceilândia, em 1971, aponta que foram transferidos “[...] 82 mil habitantes das favelas do IAPI, e das vilas Esperança, Tenório, Sara Kubitscheck, Esperança, Morro Urubu, Morro do Querosene, existentes ao redor do Núcleo Bandeirante” (Paviani, 2007, p. 10). Além dessas, outras vilas foram destruídas e removidas: vila Matias, vila Amauri, vila Bernardo Sayão, vila Paranoá e Sacolândia.

A segregação espacial, que observamos no processo de implementação da nova capital federal, pode ser compreendida como efeito do projeto urbanístico pensado para Brasília, já que o plano original de construção da cidade previa a não existência de núcleos urbanos em torno do Plano Piloto.⁷⁶ Sobre isso, Guinancio e Lancelotti (2022) afirmam que a concepção de limitação do projeto de Lúcio Costa sugere a “[...] preocupação com a preservação do traçado original, ou seja, o projeto não aceitaria expansão por adensamento ou criação de áreas contíguas aos seus limites originais” (Guinancio; Lancelotti, 2022, p. 5).

Além de presente no planejamento urbanístico de Brasília, a marginalização dos trabalhadores também atingiu a construção da memória sobre a capital. Nos parece que ela tem acompanhado os passos da organização urbana de Brasília, que se pautou pela ocultação, segregação. Átila Fialho e Carolina da Silva (2023) argumentam que, desde as suas gêneses, o imaginário sobre Brasília esteve vinculado ao seu elemento monumental (Fialho; Silva, 2023, p. 1053), centrada no grande personagem, Juscelino Kubitschek, e não relacionado aos migrantes operários que ergueram a capital. Assim, para além de centro do poder político, a construção de Brasília, enquanto símbolo do moderno e do novo, exerceu outras funções mais amplas, como a:

⁷⁶ Sobre essa questão, Átila Fialho e Carolina Silva (2023) relatam que, em 1961, o próprio Lúcio Costa solicitou ao presidente João Goulart que tomasse “[...] ‘providências contra a legalização desses núcleos’, preocupado com a consolidação dos núcleos urbanos mais próximos do Plano Piloto” (Fialho; Silva, 2023, p. 1062-1063). Segundo os autores, Lúcio Costa sugeriu que a Cidade Livre fosse “[...] ‘gradualmente sangrada’, estabelecendo estratégias para evitar a construção de equipamentos ou melhorias, assim como impedir novas invasões” (Fialho; Silva, 2023, p. 1062-1063). Esse interesse em remover invasões próximas ao Plano Piloto encontrou amparo em laudos feitos por técnicos da Novacap.

[...] a construção da imagem de um país dito moderno. [...] Brasília, sendo o maior projeto modernista realizado até então, seria o símbolo maior da saída do país de seu atraso, meta-síntese do plano desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek ou do afastamento do 'selvagem', do colonial e de todos os seus fantasmas arcaicos que assombravam o seu imaginário (Fialho; Silva, 2023, p. 1053).

Heloisa Helena Pacheco Cardoso (2006) discute a questão da memória sobre Brasília e Juscelino Kubitschek, direcionando a análise para as engrenagens que a concebem enquanto hegemônica, apropriando como referência alguns documentos que nos remetem as “[...] versões solidificadas sobre o desenvolvimentismo na história brasileira e, nele, a construção da imagem de líder do presidente Juscelino Kubitschek” (Cardoso, 2006, p. 180). De acordo com a autora, a ordenação de uma memória sobre o desenvolvimentismo no Brasil, de 1950 até os tempos atuais, se forjou, e continua sendo forjado, por diversos instrumentos e percursos, que buscam edificar uma perspectiva do processo social em que os sentidos e os princípios dos setores dominantes são difundidos como uma totalidade, como se ela tivesse a capacidade de barrar outras experiências culturais (Cardoso, 2006, p. 181-182). Para Heloisa Cardoso (2006), essa memória hegemônica foi se elaborando no decorrer do tempo em fluxos de recriação e renovação, desde a:

[...] a elaboração do *Diário de Brasília*, para citar um exemplo dos anos de 1950, em que o dia a dia da construção da nova capital foi sendo registrado em uma publicação que visava mostrar o avanço do projeto político do desenvolvimento, envolto nos feitos e ações que pudessem comprová-lo; à publicação das memórias de JK, em que a linha evolutiva da história do Brasil se encontra traçada em torno da figura do líder; até a avalanche de títulos lançados no mercado editorial no início destes anos 2000, lançamentos motivados pela comemoração dos 100 anos de nascimento de Juscelino, encontramos um fio condutor que cuida de realimentar essa memória hegemônica (Cardoso, 2006, p. 182).

Na década de 1950, no período da construção da cidade de Brasília, alguns episódios de extrema violência contra os trabalhadores foram claramente negligenciados e, conseqüentemente, silenciados. Um desses casos, conhecido como o massacre da Pacheco Fernandes Dantas, que ocorreu no domingo de carnaval do ano de 1959, foi minimizado pelo presidente JK e por pessoas que tiveram participação fundamental na gestação da nova capital federal. Nair de Sousa (2011) aponta que a versão oficial desse calamitoso evento⁷⁷ está

⁷⁷ Além da versão oficial, Nair de Sousa (2011) apresenta relatos de trabalhadores, que presenciaram o episódio da Pacheco Fernandes Dantas, e reportagens da imprensa local e de outros estados, que acompanharam o caso (Sousa, 2011, p. 8-10).

abarcada nas declarações de Lúcio Costa e de Oscar Niemeyer cedidas ao filme documentário de Wladimir Carvalho (1990), *Conterrâneos velhos de guerra*. A película também coletou depoimentos sobre o massacre da Pacheco Fernandes Santas junto a operários que trabalharam na construção da Capital e que experienciaram tal episódio em Brasília. No discurso de Lúcio Costa, ele disse:

[...] ‘se tivesse sabido do massacre na época da construção não teria dado a menor importância. Do ponto de vista da construção da cidade, isto é apenas um episódio, não tem a menor importância’. [...] Oscar Niemeyer [...] ao ser perguntado sobre este episódio responde: ‘não tive conhecimento disso’. Esta falta de reconhecimento do labor operário intenso, cercado de riscos de acidentes de trabalho que ceifou a vida de centenas de trabalhadores entre 1957 e 1960 e a postura de ignorar um fato de tal relevância para a história de Brasília faz parte do documento da história oficial da cidade (Sousa, 2011, p. 7-8).

Além disso, Nair de Sousa (2011) afirma que o presidente Juscelino Kubitschek no seu livro de memórias, **50 anos em 5: meu caminho para Brasília**, não comenta o episódio da Pacheco Fernandes Dantas, como também relata que “[...] ‘a nova capital, apesar de sua tradição de operosidade, havia perdido um recorde: o de acidentes de trabalho. Somente 944 ocorrências simples, como um caso fatal, para a maior concentração obreira do mundo em 1960!’” (Sousa, 2011, p. 8). Os depoimentos de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, acrescidos das memórias de JK, ajustam um discurso que oculta os eventos sobre o massacre dos operários na construtora Pacheco Fernandes Dantas, em 1959. Outro elemento relevante sobre esse episódio foi o arquivamento do processo contra os responsáveis pelos crimes, o que reforça a intenção de esquecer um episódio experienciado por trabalhadores da construção civil e profissionais da imprensa e outras áreas (Sousa, 2011, p. 12). Assim, como um véu espesso e sufocante, a memória hegemônica, ao selecionar o que deve ser lembrado no presente, intenta “[...] anular as relações de poder e as desigualdades que compõem o próprio social para homogeneizar esse passado como mito, porque unívoco, construindo significados idênticos para trajetórias diferenciadas” (Cardoso, 2006, p. 179).

Brasília, a síntese do plano desenvolvimentista de JK, não apenas representa a marginalização das memórias daqueles que vieram de diferentes lugares do Brasil para ocupar os canteiros de obras e erguer a nova Capital, como também a segregação espacial, presente desde sua gênese até os dias atuais.⁷⁸ No que diz respeito a urbanização da Capital, Guinancio

⁷⁸ GUEDES, Letícia. DF tem três das maiores favelas do Brasil em extensão territorial, diz IBGE. **Correio Braziliense**. Brasília-DF, 8 nov. 2024. Acesso em: 3 jan. 2025.

e Lancellotti (2022) asseguram que, de acordo com o Relatório do Plano Piloto, o projeto deveria acolher toda a população, abrigando diferentes grupos sociais por meio da disposição de diferentes zonas de preço a determinados setores da cidade. Porém, iniciada a construção, a “[...] reserva de terras para os servidores públicos que ocupariam a cidade administrativa o evidenciou que a totalidade da população não contemplava o contingente de trabalhadores migrantes” (Guinancio; Lancelotti, 2022, p. 6). Nesse aspecto, os direitos de residir e obter moradia no Plano Piloto diferenciava os grupos recrutados – servidores públicos, políticos, operários –, revelando que a ocupação e a organização da capital já se mostravam estratificadas antes de sua origem.

Tal como a ordenação urbana de Brasília, a construção histórica sobre a cidade e o presidente JK se alimentou das memórias oficiais que marginalizaram, ofuscaram, embora não desconhecêssem, os percursos tomados por homens e mulheres que se dirigiram ao Planalto Central a procura de melhores condições de vida.⁷⁹ Não iremos mergulhar nas tramas das memórias dos que ergueram a capital, mas vamos nos debruçar sobre as memórias dos que foram atingidos pela ditadura militar em Brasília. Mesmo que distantes temporalmente, e pertencem a outros contextos históricos, essas memórias se mostram semelhantes em um elemento: suas vozes e lembranças, quando evocadas, podem constranger, perturbar, a almejada unicidade e imutabilidade de outra memória hegemônica, a que examinamos no primeiro capítulo, podendo refazer essa lógica e realocar “[...] outras memórias, portadoras de outras histórias [...], que se imbricam com a memória hegemônica e a se refazem nas reconstruções sobre o passado” (Cardoso, 2006, p. 193).

4.2 – Memórias do arbítrio: um caleidoscópio de vozes marginalizadas

Neste subtítulo apresentaremos as fontes que alicerçam os textos que compõem o mapa de memórias. Estas englobam testemunhos, dados, depoimentos e reportagens sobre o período ditatorial pós 1964 em Brasília. Primeiramente, trataremos das obras **Infância Roubada: Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil** (São Paulo, 2014) e **A rebelião dos estudantes: Brasília, 1968** (Gurgel, 2002), que trazem depoimentos e outras fontes sobre o regime militar na capital federal. Depois, debruçaremos sobre dois relatórios, o do projeto **Brasil: Nunca Mais** (Arquidiocese de São Paulo, 1985), em sua versão digital, e o relatório da Comissão Anísio Texeira da Memória e Verdade – UnB (2015), com dados e depoimentos das

⁷⁹ Quanto a relação dos monumentos-memória oficiais construídos em Brasília e as memórias dos trabalhadores, ver a análise da Heloísa Cardoso (2006) sobre o Memorial JK e o museu do Catetinho (Cardoso, 2006, p.183-189).

vítimas da ditadura. Por último, examinaremos reportagens publicadas no **Correio Braziliense**, assinadas por Ana Pompeu (2013), que mesclam testemunhos e mapeamento de locais de repressão em Brasília.

A obra **Infância Roubada**: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil (São Paulo, 2014) foi, segundo o ex-deputado estadual Adriano Diogo (2014) – presidente da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva à época –, resultado da série de audiências *Verdade e Infância Roubada*, organizadas pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva, entre os dias 6 e 20 de maio de 2013. Nessa circunstância, foram ouvidos aproximadamente quarenta testemunhos de filhos de ex-presos políticos, perseguidos e desaparecidos, pela ditadura militar. Atualmente, esses filhos são adultos, cujos relatos ainda não tinham sido contados. Seus depoimentos ficaram marcados por recordações da “[...] prisão, do exílio, do desamparo, de questionamentos em relação às suas identidades, de medo, insegurança, isolamento, solidão e vazio” (São Paulo, 2014, p. 11) que, na maioria das vezes, podem emergir como feridas ainda não curadas. Além disso, o ex-deputado estadual acrescenta que:

[...] a obra nasce dessa necessidade que a Comissão da Verdade de São Paulo Rubens Paiva sente em colocar luz sobre a dimensão da violência cometida pela ditadura. Se o inventário de violações de direitos humanos que nos foi legado do regime de 1964 é extenso e profundo, fato é que esse capítulo das violências contra crianças e adolescentes é uma das faces mais perversas desse poder repressor. São crimes contra a humanidade que devem ser apurados com a devida punição dos responsáveis (São Paulo, 2014, p. 11).

No prefácio, o ex-deputado estadual Samuel Moreira (2014), na época Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, destaca que o livro oferece uma perspectiva diferente sobre a ditadura militar no Brasil. Isso porque a obra se constitui do olhar de crianças que cresceram em um momento de graves violações aos direitos humanos e às liberdades individuais, o que deixou neles marcas vivas e pessoais. O ex-deputado estadual também aponta que a obra tem a aspiração de disponibilizar uma nova fonte de pesquisa, análise, publicação e conhecimento sobre o regime militar, podendo auxiliar na compreensão dos eventos ocorridos na ditadura, seja para o cidadão, ou para a sociedade civil, governos, instituições públicas ou privadas, organizações sociais, universidade, historiadores e estudiosos de diferentes áreas (São Paulo, 2014, p. 9).

Maria Amélia de Almeida Teles (2014), conhecida como Amelinha Teles⁸⁰, assina a introdução do livro **Infância Roubada** e destaca que o trabalho apresentado pela obra objetiva comunicar os testemunhos de pessoas que eram crianças na época da ditadura militar. Porém, como ressalta Amelinha, “[...] como falar das crianças sequestradas, abandonadas, torturadas ou nascidas em centros clandestinos da repressão sem considerar as questões das mulheres, militantes mães e mães não militantes, que por sua vez eram companheiras de militantes políticos (São Paulo, 2014, p. 13). Portanto, a obra traz relatos de pessoas que foram atingidas pelo regime militar quando eram crianças, como também de mulheres, mães dessas crianças. A própria Amelinha Teles deixou seu depoimento na obra.

Embora os relatos da obra **Infância Roubada** se situem espacialmente, de forma predominante, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo-Minas Gerais, o trabalho desenvolvido pela Comissão da Verdade Rubens Paiva trouxe dois depoimentos de mulheres militantes, Hecilda Mary Veiga Fonteles de Lima e Crimeia Alice Schmidt de Almeida,⁸¹ que foram presas – uma delas em outro estado da federação –, e levadas para o Hospital de Guarnição, em Brasília-DF, atual Hospital Militar de Área de Brasília (HMAB), depois de passarem por centros de tortura. Nos dois casos, elas estavam grávidas e seus filhos nasceram no Hospital de Guarnição. Ambas relatam as torturas físicas e psicológicas sofridas, mesmo sendo gestantes, e as dificuldades de ter um filho na condição de presa política. A partir dos relatos, na camada “memórias da repressão”, incluímos o marcador “Hospital de Guarnição”, onde hoje se encontra o HMAB.

Destacamos um trecho do depoimento de Hecilda Fonteles, que ficou presa no Pelotão de Investigações Criminais (PIC) de Brasília-DF, depois foi transferida para o Rio de Janeiro (Batalhão de Polícia do Exército e Hospital do Exército) e retornou para a capital federal. As palavras de Hecilda revelam as sevícias experienciadas durante a gestação:

[...] De lá, fui levada para o Hospital do Exército e, depois, de volta à Brasília, onde fui colocada numa cela cheia de baratas. Eu estava muito fraca e não conseguia ficar nem em pé nem sentada. Como não tinha colchão, deitei-me

⁸⁰ Salienta-se que Amelinha Teles é “[...] militante comunista desde os anos de 1960. Nasceu em 6 de outubro de 1944, na cidade de Contagem, Minas Gerais. Filha de Joffre de Almeida e Lúcia Schmidt de Almeida, militou ao lado dos pais no PCB e depois no PCdoB até meados de 1987. Morou no Rio de Janeiro no período de 1966 até 1969 e em São Paulo a partir de então. Desde que saiu da cadeia em 1973, luta por justiça para as vítimas da ditadura. É membro da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos e reconhecida militante dos Direitos Humanos. É também uma das precursoras do Movimento Feminista no Brasil e fundadora da União de Mulheres de São Paulo” (São Paulo, 2014, p. 268).

⁸¹ Quanto aos depoimentos, alguns trechos foram englobados ao mapa digital das memórias da ditadura em Brasília. Mas, para ter acesso integral aos relatos, ver as páginas 276-277 e 221. SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Infância Roubada**: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

no chão. As baratas, de todos os tamanhos, começaram a me roer. Eu só pude tirar o sutiã e tapar a boca e os ouvidos. Aí, levaram-me ao hospital da Guarnição em Brasília, onde fiquei até o nascimento do Paulo. Nesse dia, para apressar as coisas, o médico, irritadíssimo, induziu o parto e fez o corte sem anestesia. Foi uma experiência muito difícil, mas fiquei firme e não chorei (São Paulo, 2014, p. 221).

O livro **A rebelião dos estudantes**: Brasília, 1968 foi escrito por Antônio de Pádua Gurgel⁸² e publicado pela editora Universidade de Brasília (UnB), em 2002. Segundo o autor, a obra registra os “[...] principais acontecimentos do movimento estudantil que agitaram a capital da República em 1968 e foram um capítulo importante da história política brasileira” (Gurgel, 2002, p.7). O seu objetivo foi elaborar um trabalho de reconstrução histórica, baseada essencialmente em documentos de arquivos oficiais e particulares, testemunhos e coletâneas de jornais do período, além das recordações do autor sobre os eventos da época. Gurgel (2002) afirma que, mesmo tendo participado vivamente do movimento estudantil em Brasília, o livro não possui “[...] caráter autobiográfico e poucos foram os episódios em que essa participação foi registrada” (Gurgel, 2002, p.7). Em relação às documentações consultadas, Gurgel elenca os relatórios da Polícia Federal, do Serviço Secreto do Exército, do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) e do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre as ações estudantis de 1968. Eles serviram para estimular suas lembranças, como também outros processos aos quais respondia. Além dessas referências, foram recolhidos relatos de:

[...] ex-professores e ex-alunos do Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), do Centro de Ensino Médio Ave Branca (Cemab), do Centro de Ensino Médio Elefante Branco e da UnB que tiveram alguma ligação com o movimento estudantil, os quais forneceram numerosos e importantes documentos. [...] Outra grande fonte de informações foi uma minuciosa pesquisa nos Anais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, no Centro de Documentação da Universidade de Brasília, em outros arquivos oficiais e em acervos particulares, assim como na coleção do *Correio Braziliense*, do *Jornal do Brasil*, do jornal *O Estado de S. Paulo*, da *Folha de S. Paulo*, da *Tribuna da Imprensa*, de *O Globo* e de outros veículos de comunicação (Gurgel, 2002, p. 8).

⁸² Sobre Antônio de Pádua Gurgel, é preciso frisar que ele “[...] nasceu em Vitória (ES), em 1952. Mudou-se para Brasília em janeiro de 1967, quando se matriculou no Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM). Em 1968, foi eleito 1º vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília. No mesmo ano, editou *Manifesto*, o órgão oficial do Grêmio Estudantil do CIEM. Durante a década de 1970, atuou nos jornais alternativos brasilienses *Tribo* e *Cidade Livre*, e no jornal *Movimento*. Trabalhou em diversos outros veículos de comunicação em Brasília, Vitória e Rio de Janeiro. Entre outros livros, publicou *Socialistas no Brasil – partidos, programas e experiências*. *O Brasil vai às urnas – retrato da campanha presidencial de 1989* e *O menino da ilha – história de um líder popular*” (Gurgel, 2002, n.p.).

O livro **A rebelião dos estudantes** está organizado em onze partes – “Antecedentes de 1968”; “A crise do CIEM”; “Notícias de Jornal”; “Arquitetura e urbanismo (a crise do ICA/FAU)”; “A morte de Edson Luís”; “O caso Roman Blanco”; “Secundaristas em ação”; “Acampamento no Congresso Nacional”; “Pêra dourada”; “UnB sofre nova invasão”; e “Do AI-5 à greve de 1977” –, acompanhadas de diversos subtítulos, mais a conclusão e o anexo. O autor ordena os capítulos da obra em uma linha temporal que inicia na década de 1960, com a criação da Universidade de Brasília (UnB), e vai até a década de 1970, quando destaca os movimentos de contracultura. No que diz respeito ao conteúdo, Antônio Gurgel estrutura o livro seguindo sua proposta: vemos relatos de ex-professores e ex-alunos, e do próprio autor, em diálogo com notícias de jornais e arquivos oficiais do período, que são expostas em citações no texto ou com imagens. Isso faz dessa produção, não uma obra acadêmica, mas um livro-relato, um livro de memórias. À vista disso, apresentaremos uma situação em que o próprio autor estava envolvido. Embora na condição de aprovados no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), estudantes secundaristas tiveram suas matrículas negadas. Gurgel (2002) narra o episódio com as seguintes palavras:

[...] cinco ex-alunos do **Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM)** tiveram sua matrícula recusada pela UnB, mesmo tendo passado no vestibular. Dois deles (Ricardo Monte Rosa e Norton Monteiro Guimarães, irmão de Honestino) estavam na lista dos 28 expulsos **do CIEM**, em 1967. O terceiro e quarto eram Sebastião Lopes de Oliveira Neto e Antônio de Pádua Gurgel, presidente e 1º vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB) no mesmo ano. O motivo do impedimento foi o Ofício nº 15/ABSB/SNI, enviado dia 7 de janeiro de 1970 pelo chefe da agência do SNI em Brasília, [...], ao reitor da UnB, com a seguinte referência: ‘Elementos subversivos aprovados no vestibular’ (Gurgel, 2002, p. 82, grifos nosso).

Ainda sobre o episódio, Gurgel traz, na íntegra, o conteúdo do ofício expedido pelo SNI. Como também apresenta a resposta do reitor da UnB ao documento. Depois de idas e vindas a reitoria da universidade para buscar uma solução para o problema, o requerimento de matrícula foi despachado. Foram impedidos de realizar a matrícula e sugeriram-lhes que fossem a “[...] Diretoria de Assuntos Educacionais, a fim de obter instruções sobre a expedição da guia de transferência para outra instituição de ensino superior” (Gurgel, 2002, p. 85). Os discentes requereram um mandado de segurança, que foi negado em primeira instância. Somente em outubro de 1971, o Tribunal Federal de Recursos (atual Superior Tribunal de Justiça) acatou o mandado de segurança para os estudantes secundaristas pudessem se matricular na UnB. Ainda

sobre o episódio, Gurgel traz, na íntegra, o conteúdo do ofício expedido pelo SNI. Como também apresenta a resposta do reitor da UnB ao documento (Gurgel, 2002, p. 82-86).

Para o mapa digital das memórias da ditadura em Brasília, utilizamos os episódios narrados no livro **A rebelião dos estudantes** como referência para nomearmos algumas camadas,⁸³ e para extraímos uma série de trechos dos relatos. O fato de o autor ser morador de Brasília e dedicar todo o livro para os eventos que se sucederam em torno do movimento estudantil na capital, nos auxiliou muito na identificação dos espaços que o braço repressivo do regime militar agiu. Sendo assim, na camada “memórias da repressão”, inserimos marcadores com as seguintes nomenclaturas, que se fundamentam no conteúdo da obra: “Federação dos Estudantes da UnB (Feub)”, “Repressão da manifestação pela morte do secundarista Edson Luís”, “Passeata na Praça 21 de Abril”; “Missa de ‘6º dia’ de Edson Luís”, “Caso da Quermesse”, “Invasão do Colégio Agrícola de Brasília (CAB)”, “Proibição da passeata no dia 1º de abril de 1968” e “Estudantes secundaristas do CIEM que tiveram suas matrículas negadas”. Já na camada “História e memória da ditadura civil-militar”, alocamos a camada “Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM)”.

O relatório final da Comissão Anísio Texeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília (CATMV – UnB)⁸⁴ foi publicado em setembro de 2015. O objetivo dele é divulgar à comunidade acadêmica e à sociedade brasileira a análise contextualizada sobre as violações de direitos humanos e liberdades individuais praticadas na Universidade de Brasília entre 1º de abril de 1964 e 5 de outubro de 1988 (Comissão da Verdade da UnB, 2015, n.p). Por meio do relatório final, a comissão apresentou os resultados de seus trabalhos, que foram realizados entre agosto de 2012 e abril de 2015. Foram apanhados 46 depoimentos⁸⁵, entre audiências públicas, testemunhos escritos e oitivas reservadas. Consultou-se diferentes fundos documentais⁸⁶ e muitas obras acadêmicas (ou não) sobre o período ditatorial. A finalidade da

⁸³ O que são essas camadas (como também as outras que serão citadas a frente), onde as organizamos e como as nomeamos está descrito no capítulo cinco dessa dissertação.

⁸⁴ A CATMV – UnB foi criada pela Resolução da Reitoria nº 85/2012, de 10 de agosto de 2012. Mas o evento que instaurou a CATMV – UnB foi realizada “[...] no dia 12 de agosto de 2012 e marcou o início dos trabalhos de investigação sobre a repressão e a resistência política na UnB durante a ditadura militar brasileira” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 16).

⁸⁵ Em relação aos testemunhos, a CATMV – UnB coletou “[...] 47 depoimentos, tendo realizado 14 audiências públicas com 27 depoentes, 9 oitivas reservadas, um debate na TV comunitária com a participação de 4 convidados, 2 depoimentos via internet/Skype com 2 depoentes, além de 5 testemunhos escritos que foram recebidos” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 18). Em outro momento (ver página 13), o relatório final da Comissão afirma ter recolhido 46 depoimentos, porém, contabilizando os dados apresentados sobre o onde, como e quando foram feitos, somam-se 45 depoimentos.

⁸⁶ No que se refere a pesquisa em fontes documentais, a CATMV – UnB analisou “[...] acervos arquivísticos localizados no Arquivo Nacional, com especial atenção ao Fundo da Assessoria de Segurança e Informação da UnB (Fundo ASI-UnB). Também foram consultados documentos de outros órgãos repressivos da comunidade de

CATMV – UnB foi garantir o “[...] exercício do direito à memória e à verdade, em relação às violações de direitos humanos e liberdades individuais no período compreendido entre 1964 e 1988, pertinentes à UnB” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 13-15). Outros objetivos são:

[...] I - localizar e inventariar acervos documentais atinentes a violações de direitos humanos e liberdades individuais ocorridas entre o período compreendido de 1º de abril de 1964, data do Golpe militar e da intervenção na UnB, até 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição democrática brasileira; II – localizar, produzir e reunir novos documentos referentes ao período referido no inciso I; III – analisar a documentação e acervos localizados; IV – apresentar informações que subsidiem o trabalho da Comissão Nacional da Verdade (CNV), da Comissão da Anistia do Ministério da Justiça e da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMPD); V – produzir e publicar relatório final apresentando para a comunidade acadêmica e para a sociedade a análise circunstanciada sobre as violações de direitos humanos e liberdades individuais na Universidade de Brasília durante o período investigado (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 17).

No decorrer de seus trabalhos, a Comissão Anísio Texeira reconheceu a prática regular de violação dos direitos humanos e das liberdades individuais no período de vigência do regime militar.⁸⁷ Algumas das conclusões alcançadas foram a constatação da:

[...] existência de mecanismos de espionagem das atividades de docentes e discentes na UnB, o controle ideológico exercido no ato de contratação de professores e admissão de alunos, a severa perseguição realizada contra movimentos estudantis e de professores, a existência de um arquivo político, no âmbito do Batalhão da Guarda Presidencial, destinado a registrar atos de espionagem e investigação na UnB e uma evidente conexão entre repressão militar-policial e a censura a costumes e práticas imputadas aos estudantes e professores (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 15).

informações, como o Fundo do Serviço Nacional de Informações (Fundo SNI) e o Fundo do Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (Fundo CISA). [...] A comissão também trabalhou com acervos jornalísticos de veículos de imprensa da época e com arquivos judiciais e policiais disponíveis no fundo Brasil Nunca Mais Digital. Outros arquivos foram igualmente consultados, como o Arquivo da Central UnB (ACE, ex-CEDOC); o Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF/GDF); o Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e o Acervo do Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado (iEVE) ligado à Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 18).

⁸⁷ Tipos de violações elencadas pela CATMV-UnB: “[...] graves torturas físicas e psicológicas; sequestros; prisões ilegais; censura e violação de comunicações; vigilância, controle e perseguição política, com suspensões, expulsões, demissões, recusas de contratação, de matrícula e de viagens para eventos e pesquisas; proibição de livros e de imprensa, de reunião, de manifestação política, artística e de ideias, de organização etc., associadas a uma estrutura legal e burocrática repressiva, operando em redes internas e externas à Universidade” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 14).

A versão final do relatório Comissão da Verdade da UnB está disponível no formato PDF em uma página *online*.⁸⁸ Ademais, o *site* da CATMV-UnB tem uma lista com 20 depoimentos, todos em formato de vídeo, abertos aos usuários e acessíveis pelo *site* disponibilizador de vídeos *Youtube*.⁸⁹ O trabalho da CATMV-UnB foi essencial para estabelecer os lugares que compõem a cartografia virtual, como também para nomear as suas camadas. A confluência dos depoimentos e da pesquisa documental e historiográfica presentes no relatório com os outros dados da pesquisa nos deu certa segurança para fixar os endereços no *Google MyMaps*. Ainda no que se refere aos locais e casos de tortura em Brasília, o relatório da CATMV-UnB disponibilizou um quadro, intitulado “Denúncias de tortura em Brasília nos depoimentos colhidos pela CATMV-UnB”, que é possível identificar a vítima/denunciante, a data dos fatos, o lugar e a data do depoimento (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 252-254).

O projeto **Brasil: Nunca Mais** (Arquidiocese de São Paulo, 1985) teve início com religiosos, principalmente os vinculados às igrejas católica e presbiteriana, e com os advogados de presos políticos. Visava reunir informações, a partir dos processos que tramitavam no Superior Tribunal Militar (STM), sobre violações dos direitos humanos praticados pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. Além disso, buscava salvaguardar os processos judiciais a respeito de desaparecimentos para juntar toda essa documentação em um “livro-denúncia”. Com o financiamento de entidades associadas à Igreja, foi possível copiar e microfilmar os autos judiciais, mesmo que clandestinamente.

Em 1985, finalizaram-se os trabalhos, cujo resultado agrupou mais de 850 mil cópias e 543 microfilmes, que se tornaram a base para desenvolvimento do *Projeto A*: um relatório com cerca de sete mil páginas segmentadas em doze tomos. Apoiado por jornalistas, foi produzida uma síntese do material colhido e um livro, que ficou conhecido como *Projeto B*, tendo sido lançado em 15 de julho de 1985 com o nome de **Brasil: Nunca Mais**. A documentação do projeto foi doada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que a incluiu no acervo do Arquivo Edgar Leuenroth, em 1987. Como forma de preservar e manter a segurança foram realizadas vinte e cinco cópias do *Projeto A*, partilhadas entre instituições nacionais e estrangeiras. Já o material original, os microfilmes e conteúdo dos processos do Supremo Tribunal Militar (STM), tiveram como destino a *Latin American Microfilm Project* (LAMP) (Castro, 2020, p.252).

⁸⁸ Disponível em: <https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 07 jun. 2024.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.comissaoverdade.unb.br/depoimentos?limit=10&start=10>. Acesso em: 07 jun. 2024.

Contudo, mesmo tendo o acervo do projeto distribuído entre universidades e instituições dentro e fora do território brasileiro, percebeu-se a importância de incorporá-lo ao ambiente digital. Buscava-se acompanhar as mudanças tecnológicas e a necessidade de ampliar, para pesquisadores e sociedade civil, o acesso aos processos. Dessa forma, surgiu em 2005, o Centro de Referência Virtual Brasil Nunca Mais do Armazém da Memória – centro de referência que mapeou os arquivos do **Brasil: Nunca Mais** e os inseriu na *web* –, que providenciou a digitalização do *Projeto A* em seu *site*.⁹⁰ Essa primeira experiência sedimentou os alicerces do que viria a ser o Brasil: Nunca Mais Digit@l (Castro, 2020, p. 252).

O Ministério Público Federal (MPF) solicitou a repatriação dos “543 microfimes” do **Brasil: Nunca Mais** (Arquidiocese de São Paulo, 1985), depositados no *Center for Research Libraries*, em Chicago, Estados Unidos. Eles foram convertidos de material analógico para material digital pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP). A documentação foi indexada por meio do DOCPRO⁹¹ e, depois, hospedada no *site*⁹² cujo servidor é do MPF (por isso o domínio “mpf.mp.br” no endereço eletrônico do site). O Brasil: Nunca Mais Digit@l foi lançado em 2013 (Castro, 2020, p. 252-253), trazendo para a era digital o:

[...] o acervo completo dos 710 processos judiciais, que ao longo dos anos foram copiados, microfilmados, catalogados, escondidos, transportados por longas distâncias, digitalizados e, por fim, divulgados na íntegra na internet, tornou-se disponível, gratuitamente, em qualquer parte do mundo e por qualquer pessoa no ambiente digital. Foi o início de uma nova fase do projeto, de relevância histórica, social, jurídica e pedagógica em busca da defesa e do respeito da memória, da verdade e da justiça (Castro, 2020, p. 253).

A partir dessa extensa massa documental, iniciamos a pesquisa no acervo *online* do relatório **Brasil: Nunca Mais**. No site está disponível três meios de pesquisa: “Pesquise nos documentos”, “Sumários dos processos” e “Quadro e tabelas”⁹³. Optamos por utilizar o “Pesquise nos documentos”, que nos deu acesso, entre outros documentos, ao relatório digitalizado com a opção de *download* do arquivo em PDF. Com o material em mãos, observamos a estrutura interna do *Projeto A* e buscamos o que nos interessava: os dados e os

⁹⁰ Na página do Armazém da Memória, o usuário tem acesso ao acervo do **Brasil: Nunca Mais** (BNM) do Armazém e do BNM Digital. Disponível em: <https://armazemmemoria.com.br/centros-bnm/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

⁹¹ Sobre a empresa brasileira DOCPRO ver: <https://docpro.com.br/new/index.php/quem-somos/>. Acesso em 07 jun. 2024.

⁹² Disponível em: <https://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

⁹³ Os campos de pesquisa se encontram na página inicial do site. Disponível em: <https://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>. Acesso em 27 dez. 2024.

relatos da repressão em Brasília. O relatório está organizado em seis tomos, sendo que o tomo dois possui três volumes, o tomo cinco tem quatro volumes e o tomo seis tem dois volumes. Realizamos a leitura do relatório e focamos nos casos de violência contra os opositores do regime militar em Brasília, com o objetivo de obter informações sobre quem foi atingido pela repressão, onde e quando ocorreu. Assim, examinamos o tomo cinco e os seus três volumes sobre as torturas.

Para fins desta dissertação, da análise do tomo cinco, produzimos uma planilha do *Excel*⁹⁴, nomeada de “Depoimentos do Relatório Brasil Nunca Mais”. Ela está organizada em oito colunas: “camada do mapa”; “local”; “atingidos (as)/denunciante(s)”; “ocupação/profissão”; “idade”; “ano”; “livro/página” do Relatório; “link”. Para o usuário do mapa, será possível pesquisar os depoimentos daqueles que foram atingidos pelo arbítrio em Brasília. Como o relatório possui muitos depoimentos registrados, e sendo inviável descrever todos os eles dentro das suas respectivas camadas do mapa, encontramos nessa tabela um meio de divulgar que existem tais relatos e que é viável obtê-los.

Além disso, o conteúdo do **Brasil: Nunca Mais** também nos auxiliou na produção da chamada “Sistema de repressão”. No tomo V, volume I, tem uma tabela intitulada “Dependências onde ocorreram torturas e total de denúncias” (Arquidiocese de São Paulo, 1985, p. 78). Dela extraímos dados sobre os locais e as denúncias de torturas, que contribuíram na criação das outras camadas pertence a “Sistema de repressão”, sendo elas: “Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB)”; “Departamento Geral de Investigações (DGI) / Departamento de Ordem e Política Social (DOPS)”; “CODI-DOI (Centro de Operações de Defesa Interna/ Destacamento de Operações Informações)”; “Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal”; “Dragões da Independência”; “Quartel da Polícia Militar”; “Local ignorado”; “Carro ou viatura policial”; “Mato/cerrado”. Em outros dois quadros, do mesmo tomo, nomeados de “Número de denúncias de tortura por estado” (Arquidiocese de São Paulo, 1985, p. 95) e “Distribuição geográfica e cronológicas dos tipos de tortura” (Arquidiocese de São Paulo, 1985, p. 98), coletamos dados sobre a quantidade e os tipos de torturas praticadas em Brasília durante o regime militar, que foram postos na camada “história e memória da ditadura civil-militar”.

⁹⁴ Quanto a essa planilha, no capítulo cinco da dissertação iremos falar mais detalhadamente sobre ela, como também disponibilizaremos o link para acessá-la.

O **Correio Braziliense**⁹⁵ publicou, entre 20 de outubro e 3 de novembro de 2013, no caderno “Cidades”, uma série de reportagens sobre a ditadura militar em Brasília, sob o título “Mapa da Ditadura”. Esse conjunto de matérias, cuja autoria foi da jornalista Ana Pompeu,⁹⁶ trouxe variados depoimentos daqueles que foram vítimas da repressão. Também, veiculou o mapa “A ditadura morou aqui”, elaborado com base em testemunhos e documentos que expõem locais utilizados tanto pela ditadura militar, quanto por pessoas que combatiam o regime de exceção. Ana Pompeu (2013) afirma que Brasília não tem identificados os lugares utilizados pela ditadura para torturar e fragilizar os seus opositores, e que restaurar tais caminhos “[...] é um dos desafios das comissões que buscam a verdade de um passado obscuro” (Pompeu, 2013, p. 28). Em 2014, o título/tema Mapa da Ditadura em Brasília recebeu menção honrosa pelo 36º Prêmio Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos, na categoria fotografia.⁹⁷

No total foram veiculadas dez reportagens pelo **Correio Braziliense** entre outubro e novembro de 2013. A primeira, do dia 20 de outubro, “Na paisagem, a dor da história”, a jornalista Ana Pompeu (2013) examina as conexões das memórias da ditadura militar com a cidade de Brasília, destacando os esforços dos atingidos pelo arbítrio para manter viva as lembranças sobre o período de exceção; as ações e os espaços de resistência; a ausência de catalogação dos locais onde ocorreram torturas e outros tipos de violência; e os avanços das pesquisas sobre a atuação do regime militar na capital. A partir dessa análise, a jornalista ressalta que as cidades brasileiras precisam se dedicar para narrar essa história completa, porém, em razão da sua importância política, “[...] Brasília precisa avançar ainda mais” (Pompeu, 2013, p. 28). Nesse sentido, Ana Pompeu apresenta uma das suas várias contribuições para a temática, o mapa “A ditadura morou aqui”, que foi veiculado nesta reportagem. O trabalho cartográfico

⁹⁵ O **Correio Braziliense** é um jornal local, que surgiu junto com a nova capital. Foi inaugurado no dia 21 de abril de 1964, o primeiro impresso da cidade, e seu fundador foi Assis Chateaubriand. Na versão *online*, os conteúdos do veículo se encontram organizados e distribuídos nas seguintes seções: Cidades DF, Política, Brasil, Economia, Mundo, Diversão e Arte, Ciência e Saúde, EuEstudante, Direito e justiça, Concursos, Esportes, Opinião, Holofote, Tecnologia, Turismo, Tecnologia, Turismo, Classificados, Imóveis, Vrum, Vrum Classificados, DivirtaseMais, Revista do Correio, Mais lidas, Blogs, Colunistas e Apostas. O jornal possui versão física, impressa, e digital, que pode ser acessada no site pelos assinantes. Além disso, o **Correio Braziliense** está presente em algumas redes sociais, como a X, o *Instagram*, os *Threads*, a *Google* Notícias, o *Facebook*, o *YouTube* e o *WhatsApp*. **CORREIO Braziliense, 60 anos de história. Correio Braziliense**, Brasília-DF, Cidades-DF, 08 fev. 2020. Disponível em: [Correio Braziliense, 60 anos de história](#). Acesso em: 30 mar. 2025.

⁹⁶ Ana Clara Martins Pompeu possui graduação em Comunicação social pela Universidade de Brasília (UnB), com habilitação em Jornalismo. Possui experiência nos temas cidades, política e Judiciário, e tem passagens pelo JOTA, ConJur, Estadão, Congresso em Foco, Correio Braziliense e SBT. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/autores/ana-pompeu.shtml>. Acesso em: 27 dez. 2024

⁹⁷ O trabalho premiado está disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

dela foi relevante para cruzar informações com o nosso mapa digital de memórias, dando mais solidez e confiança na indexação dos endereços.

Outras matérias de Ana Pompeu (2013) nos foram muito úteis para identificar locais e as memórias que as permeiam. Em “Na prisão, 15 dias de tortura”, de 22 de outubro de 2013, o ex-estudante da Universidade de Brasília, Cláudio de Almeida, relata as ações das forças de segurança na universidade, em 1968. A partir disso, pudemos identificar diferentes espaços usados pelos militares para debelar o movimento estudantil: a quadra de basquete/campinho da UnB; o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); o Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB); e o Teatro Nacional (Pompeu, 2013, p. 31). No texto “Endereços escusos da tortura na capital”, de 23 de outubro de 2013, Pompeu (2013) investiga locais não oficiais para interrogatórios e torturas. Sobre isso, a jornalista afirma que, em Brasília, há testemunhos de que as margens do Lago Paranoá e áreas do cerrado serviram a esse propósito. Ela também destaca que relatos indicam um prédio da polícia militar como um local de tortura (Pompeu, 2013, p. 25). A partir dessa reportagem e outros dados, pudemos elaborar as camadas “Casinha Branca”, edifício do Setor Policial de Brasília, e “Torturas no Lago Paranoá”.

Em “UnB, da resistência à repressão”, de 25 de outubro de 2013, Ana Pompeu (2013) retoma as atividades do movimento estudantil a partir das memórias de Betty Almeida, aluna da universidade nos anos de 1960. Destaca-se a atuação da Federação dos Estudantes da UnB (Feub) na organização dos estudantes para enfrentar o regime militar, que logo foi colocada na clandestinidade, em 1964. O relato de Betty nos oferece detalhes sobre o local onde se localizava a sede da Feub, o que facilitou a sua fixação no mapa digital. Além do mais, o seu testemunho trouxe mais informações sobre o uso da quadra de basquete da UnB como centro de triagem dos estudantes, antes de serem conduzidos para os interrogatórios (Pompeu, 2013, p. 20). Ambos os espaços viraram camada do mapa digital. Já na matéria “Ocupação, violência e tiros na universidade”, de 27 de outubro de 2013, o ex-aluno da UnB, Cláudio Almeida, reaparece para narrar a ocupação da Universidade de Brasília em 1968, que foi promovida pelas forças de segurança. Dessa situação, obtivemos mais informações sobre o caso do estudante Waldemar Alves da Silva Filho, que foi alvejado por tiros da polícia (Pompeu, 2013, p. 24).

No texto “Arapongas na universidade”, de 3 de novembro de 2013, Ana Pompeu (2013) aborda os mecanismos de espionagem que as forças de segurança adotaram para vigiar a Universidade de Brasília. Nessa questão, a jornalista indica que as “[...] arapongas estavam por todos os lados. Identificados ou não pelos integrantes usuais do ambiente acadêmico, eles vigiavam cada esfera da vida acadêmica” (Pompeu, 2013, p. 26). Com base nessa reportagem

e em outras informações do relatório da CATMV – UnB, produzimos a camada “Arapongas na Universidade” do mapa digital. Ainda sobre a questão da espionagem, na matéria “Os endereços da resistência”, de 4 de novembro de 2013, Pompeu (2013) trata de eventos que envolveram estudantes que moravam em repúblicas no Plano Piloto. A jornalista revela que algumas repúblicas foram tidas como “aparelhos” pelos militares, ou seja, um local utilizado como refúgio por um grupo de organização política clandestina. Porém, esses endereços eram policiados simplesmente por reunir estudantes, e, muitas das vezes, a resistência daqueles jovens não ocorria no ramo da militância política, mas no comportamento (Pompeu, 2013, p. 20). Com o depoimento do jornalista Romário Schettino, registrado nesta matéria, e outros dados do relatório da CATMV – UnB e de artigos acadêmicos, elaboramos a camada “Vigilância sobre as repúblicas de estudantes”. Em “Muito além da universidade”, de 5 de novembro de 2013, pudemos reunir mais elementos para identificar a localização do Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM), que foi uma escola de educação básica vinculada a Universidade de Brasília, e para descrever a invasão do Colégio Agrícola de Brasília (CAB).

Aqui finalizamos a proposta de esboçar um quadro geral das fontes que consultamos para dar forma aos textos do produto desta dissertação. No próximo subtítulo, iremos discutir os trabalhos acadêmicos que discorrem sobre a ditadura militar em Brasília.

4.3 – Olhares historiográficos sobre a ditadura militar no planalto central

Em relação às produções acadêmicas que compõem a bibliografia utilizada para elaborar alguns textos do mapa digital, selecionamos aqueles que elegem como temática, ou objeto de estudo, à ditadura militar em Brasília-DF. Também adotamos como critério de escolha trabalhos que interpelam a história da ditadura a nível nacional, mas fazem referência a espaços ou instituições vinculados ao regime militar, que se encontravam (ou ainda se encontram) na capital federal.

O artigo **Notas sobre um passado logo ali: a UnB na teia de segurança e informações (1964-1985)**,⁹⁸ de Paulo Eduardo Castello Parucker (2013), explora a rede de vigilância e repressão arquitetada pelo regime instaurado no Brasil em 1964, tendo como foco a Universidade de Brasília-UnB (Parucker, 2013, p. 2). A partir dessa perspectiva, o autor busca:

⁹⁸ O artigo esteve disponível em <http://www.asselegis.org.br/articles/unb-na-teia-de-seguranca-e-informacoes-1964-1985>, porém o *link* não está funcionando. Acesso em 07 de jun. de 2024. Contudo, para quem tem uma conta no Academia.edu, é possível fazer o download do artigo. Disponível em: https://www.academia.edu/42835643/Notas_sobre_um_passado_logo_ali_a_UnB_na_teia_de_seguran%C3%A7a_e_informa%C3%A7%C3%B5es_1964_1985?ri=825332. Acesso em: 07 jun. 2024.

[...] lançar alguma luz sobre o obscuro universo habitado [...] **pelo** chefe de assessoria da UnB e outras personagens similares. Apenas lançar alguma luz sobre aquele ainda pouco conhecido grupo de pessoas que, durante a ditadura, integrando a estrutura da Universidade de Brasília, inseriu-se numa vasta rede de poderes. Vale lembrar: uma rede que, para além da interação administrativa usual do serviço público, visível à superfície, enredava reservadamente órgãos governamentais (e também privados) em torno do binômio segurança e informações (Parucker, 2013, p. 2, grifo nosso).

À vista disso, Paulo Parucker (2013) destrincha e reconecta essa teia oficial de vigilância e coleta de informações que pairava sobre professores, discentes e funcionários da UnB. Capitaneada pela Assessoria para Assuntos Especiais da Universidade de Brasília (ApAE/UnB), posteriormente renomeada Assessoria de Segurança e Informações (ASI), o chefe desse setor atendia diferentes “fregueses”: a “[...] Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação (DSI/MEC), o Comando Militar do Planalto/11ª Região Militar do Exército (CMP/11ªRM), a agência central do Serviço Nacional de Informação (SNI) e a Polícia Federal” (Parucker, 2013, p. 1). Ao dar forma aos mecanismos administrativos para gerenciar a coleta de informações acadêmicas e de outras atividades, Parucker (2013) apresenta um complexo organograma hierárquico e burocrático que alçou a UnB nas engrenagens do sistema nacional de segurança e informação, cujas sedes institucionais se situavam em Brasília. O autor assim o desenha em traços gerais:

[...] consideremos o presidente da República como o nível superior e central dessa teia e o Secretário-Geral do Conselho de Segurança Nacional o seu braço executivo imediato. A partir daí foram estabelecidos dois sistemas, o de espionagem – o Sistema Nacional de Informações (SISNI) e o de repressão – o Sistema de Segurança Interna (SISSEGIN). [...] O SISNI era constituído pelo SNI, como órgão central do sistema; pelos Sistemas Setoriais de Informações [...]; pelo Subsistema de Informações Estratégicas Militares [...]; e por outros órgãos setoriais [...]. O SNI tinha sua agência central, em Brasília, e oito agências regionais pelo país, além do órgão especializado na formação e qualificação do pessoal de todo o sistema: a Escola Nacional de Informações (EsNI, também em Brasília). O Sistema Setorial de Informações dos Ministérios Civis era composto por órgãos [...] chamados de Divisões de Segurança e Informações (DSI). A essas DSI, por seu turno, ligavam-se órgãos de expressão mais capilar, chamados [...] Assessorias Segurança e Informações (ASI) [...]. Esse órgão local [...] era unidade integrante da administração da UnB e sua mantenedora, a Fundação da Universidade de Brasília (FUB). No entanto, vinculava-se funcionalmente à supervisão do órgão setorial de informações do Ministério da Educação e Cultura (DSI/MEC) (Parucker, 2013, p. 11-12).

A pesquisa de Parucker (2013) enseja identificar os órgãos que compunham o sistema de informações do Ministérios civis e militares, lotados na esplanada dos ministérios em

Brasília, como também compreender, a partir da análise do fundo documental ASI/UnB⁹⁹, o lado operacional da teia de espionagem e repressão dentro e fora do ambiente universitário. Vejamos um exemplo referente a circulação da *Informação ASI/UnB n° 73/76*, de 17 de novembro de 1976, sobre uma assembleia geral de estudantes para a eleição do Diretório Universitário:

[...] esse documento, em sua origem, consistiu de uma coleta de informações procedida pelo serviço incumbido, em tese, da vigilância patrimonial (SPP/UnB), que espionava para a agência local (ASI/UnB), a qual, por sua vez, repassava o material para a agência setorial (DSI/MEC) do sistema nacional de informações. Desconheço o caminho que a informação percorreu à agência ministerial, mas esse curto trajeto efetivamente rastreado [...] é evidência suficiente da teia de segurança e informações em suas dimensões interna e externa à UnB (Parucker, 2013, p. 20-21).

Em relação aos usos do Fundo ASI/UnB, Paulo Parucker (2013) sugere diferentes alternativas: emprego probatório da documentação nos casos em que os atingidos pelo arbítrio busquem judicialmente a reparação; no plano coletivo, uso da documentação na construção da história da UnB pelos caminhos que a conectam com o regime militar; no âmbito acadêmico, exploração do acervo por meio da pesquisa histórica, treinando graduandos em história no manejo das fontes para habituá-los aos “[...] procedimentos heurísticos, hermenêuticos e arquivísticos” (Parucker, 2013, p. 25). Contudo, pretendemos indicar mais algumas possibilidades. O trabalho de Parucker pode ser uma relevante referência para história local, descortinando os procedimentos da máquina administrativa-burocrática de segurança e informações na capital federal. Amplia-se o leque do debate sobre a coloração de civis com a ditadura militar, e dilata-se os espaços onde as mãos do regime militar tocavam, uma vez que as informações produzidas pelo sistema de espionagem da UnB não ficaram restritas a si, circulavam até a DSI/MEC, situada na esplanada dos ministérios, como vimos no exemplo acima, podendo ir mais além.

Mateus Gamba Torres (2022) discute no artigo, **O anticomunismo nas decisões dos ministros do Supremo Tribunal Federal (1964-1970)**,¹⁰⁰ a presença do discurso anticomunista nas deliberações tomadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) durante o regime

⁹⁹ De acordo com Paulo Parucker (2013), o Fundo ASI/UnB constitui-se da “[...] documentação originalmente pertencente à Assessoria de Segurança e Informações da Universidade de Brasília (ASI/UnB) (Parucker, 2013, p.3). Além disso, sobre o Fundo ASI/UnB ver: Parucker, 2013, p.14-24.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/36833>. Acesso em: 07 jun. 2024.

militar no Brasil. No artigo foram examinados três acórdãos¹⁰¹ expedidos entre os anos 1964 e 1970, momento que abrange decisões que transitam por cinco atos institucionais e a Constituição de 1967. As medidas do STF não foram analisadas na perspectiva judicial, mas a “[...] contrapelo, identificando nas palavras e atos delineados nas decisões a presença de um discurso anticomunista que permeava suas ponderações acerca de grupos opositores a ditadura” (Torres, 2022, p. 304).

Os três acórdãos se referem ao recurso nº 1088, julgado em setembro de 1970, ao recurso ordinário 1086, julgado em 25 de setembro de 1970 e, por último, ao recurso ordinário criminal de 1089, de 17 de setembro de 1970. O relator dos dois primeiros foi o Ministro Carlos Thompson Flore, e do terceiro, o Ministro Aliomar Baleeiro. Em relação aos votos dos ministros, Torres (2002) ressalta que, no caso de condenação, nota-se o uso de recursos discursivos que integram um propagado medo em relação ao comunismo e os seus representantes. E mesmo na absolvição, percebe-se críticas direcionadas aos réus em razão de suas escolhas políticas. Os ministros não desejavam “[...] passar a impressão de que concordavam com as falas e atitudes dos ‘subversivos’. Nesses casos utilizavam-se de falta de provas, ou outros argumentos jurídicos para absolvição” (Torres, 2022, p. 322). Para ficarmos em um exemplo, no qual o réu foi condenado, citaremos um trecho do voto do Ministro relator Carlos Thompson Flore sobre o recurso nº 1088:¹⁰²

[...] fundador, diretor e redator da ‘Folha Bahia’, órgão destinado à pregação e doutrinação comunista, com sede no Ed. Themis, publicou no dito semanário artigos ofensivos à dignidade e ao decoro dos militares: ‘Gorilas utilizam luta contra o aumento’ (nº 47, jun 63), bem como farto noticiário sobre o ‘I Seminário do Mundo subdesenvolvido’ e várias reportagens e artigos de caráter subversivo, norteados pela linha ideológica do PC (Folha da Bahia, nº 70, dez de 1963, nº 76, jan 64, nº 84 e 85 mar 64). Manteve ligações pessoais com os chineses enviados ao Brasil pela China comunista, para um serviço secreto de espionagem política. Ainda, constam nos seus prontuários da Delegacia de Ordem Política e Social [...] outras tantas atuações comunio-subversivas (STF 1970^a, *on line* apud Torres, 2022, p. 306).

Para Mateus Torres (2022), os três acórdãos são relevantes e representativos, já que explicitam o que os Ministros do STF seguramente pensavam e pronunciavam, deslocando-se

¹⁰¹ Segundo Mateus Gamba Torres (2022), as decisões do STF sobre os recursos ordinários criminais são chamadas de acórdão. Direcionado ao STF, tal recurso era “[...] previsto no artigo 101 da Constituição de 1946 e poderia ser interposto pelo Ministério Público, em casos de decisão favorável ao réu em crimes políticos, ou pelo acusado, por meio de seu advogado, em caso de decisão condenatória pelos mesmos crimes, em decisões de instâncias consideradas inferiores (juízes de primeiro grau, Tribunais estaduais, Tribunais militares) (Torres, 2022, p.5).

¹⁰² Sobre esse caso ver: Torres, 2022, p. 306-309.

entre as representações do imaginário social construídas em volta do chamado “perigo vermelho” (Torres, 2022, p. 305). O Poder Judiciário e o campo jurídico moviam-se como uma mão forte do regime militar no julgamento de crimes contra a segurança nacional. Não à toa, a postura do STF durante a ditadura militar, com escassas ocasiões de conflito, foi a de entendimento e preservação do *status quo*.¹⁰³

Outro trabalho utilizado é o de Raphael Diego Greenhalgh (2020) que, em **Os livros e a censura em Brasília durante a Ditadura Militar (1964-1985)**,¹⁰⁴ propõe:

[...] identificar e analisar os casos de censura moral e política na cidade de Brasília, a partir de uma pesquisa exploratória e descritiva, de natureza qualiquantitativa, com pesquisa documental feita em arquivos, nos materiais gerados pelos órgãos repressores e com a realização de entrevista e envio de questionários às pessoas que presenciaram ou vivenciaram casos de censura (Greenhalgh, 2020, p. 1).

Raphael Greenhalgh (2020) afirma que, com sua pesquisa,¹⁰⁵ foi possível conhecer e descrever alguns episódios de apreensão de livros em Brasília, verificados desde o início da ditadura,¹⁰⁶ com destaque para a queima de livros, e outros materiais, por bombeiros do Distrito Federal. Dos acontecimentos examinados pelo autor¹⁰⁷, o que nos chamou mais atenção foi o caso do escritor Nicolas Behr e o das incinerações de obras. Em relação ao primeiro, o referido escritor teve sua casa invadida, em 15 de agosto de 1978, por policiais que o prenderam e confiscaram seus livretos, sendo acusado de possuir material pornográfico. No questionário enviado por Greenhalgh, Nicolas Behr conta que:

[...] os policiais acreditavam que ele tinha uma gráfica clandestina na sua casa e forma lá procurando também por um mimeógrafo, como não encontraram, tiveram que processá-lo pelo Código Penal não pela Lei de Segurança Nacional, como desejavam (Behr, 2020? *apud* Greenhalgh, 2020, p. 7-8).

¹⁰³ A respeito do posicionamento do STF em relação ao golpe de 1964, Farias e Torres (2019) apontam que Ribeiro da Costa, presidente do STF na época, foi “[...] a posse de Ranieri Mazzilli na madrugada de 2 de abril, quando João Goulart ainda estava no Brasil, dando apoio ao golpe” (Torres, 2014 *apud* Farias; Torres, 2019, p. 22).

¹⁰⁴ Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/52231>. Acesso em: 07 jun. 2024.

¹⁰⁵ De acordo com Raphael Greenhalgh, o estudo baseia-se em “[...] dados coletados a partir de pesquisa documental realizada nos materiais presentes, principalmente, no Arquivo Nacional (AN), nos processos da justiça militar disponibilizados pelo projeto Brasil: nunca mais (BNM), na Hemeroteca das Coleções Especiais da Biblioteca Central (BCE) da Universidade de Brasília (UnB) e no Relatório da Comissão Anísio Teixeira da Memória e Verdade. Também foi realizada uma entrevista com o editor Victor Alegria e enviados questionários ao escritor Nicolas Behr e ao Professor e ex-diretor da BCE, Murilo Bastos da Cunha” (Greenhalgh, 2020, p. 3).

¹⁰⁶ Sobre as primeiras apreensões de livros em Brasília, noticiadas na imprensa, ver: Greenhalgh, 2020, p. 8.

¹⁰⁷ Foram apresentados casos de apreensão de livros na Biblioteca Central da UnB, na casa do escrito Nicolas Behr, na Livraria Encontro/Editora Coordenada e em repúblicas estudantis. Além disso, dois casos de incineração de materiais apreendidos pelos órgãos de censura e repressão. Todos ocorreram em Brasília.

Em março de 1979, Nicolas Behr foi absorvido pelo juiz da 8ª Vara Criminal, que avaliou improcedente a acusação (Greenhalgh, 2020, p. 8). Sobre as incinerações, o Greenhalgh (2020) aborda dois momentos, porém citaremos o que traz mais detalhes sobre o material que foi destruído:

[...] o outro auto de Incineração, referente aos materiais acumulado na **Divisão de Censura e Diversões Públicas** (DCDP), foi cumprido no dia 27 de janeiro de 1977, cremando o material cultural em incinerador presente no Aeroporto Internacional de Brasília. [...] Entre os títulos dos livros, o que teve mais unidades destruídas foi O último tango em Paris [...]. Verifica-se que nesta ocasião todos os títulos eram basicamente relacionados ao escopo da repressão moral, como por exemplo, os livros: *As sensuais*, *Nua e sua*, *A boca sensual*, *Um homem irresistível*, *Labaredas sensuais*, *Chinezinha erótica*, *Um casal de duas*, *A joia do sexo*, entre outros (Greenhalgh, 2020, p. 13, grifo nosso).

Na avaliação de Greenhalgh (2020), a repressão aos livros em Brasília/Distrito Federal ficou marcada pela ação intensa e constante, tendo até ocorrido episódios de tortura física de um editor local.¹⁰⁸ O confisco de livros como atestado de subversão, observa o autor, foi uma modalidade muito praticada na capital federal. No projeto **Brasil: nunca mais**, foram localizados “[...] 28 autos de apreensão presentes no processo judiciais do STM em que livros foram confiscados pela polícia política” (Greenhalgh, 2020, p. 11), nos quais foi possível constatar que os confiscos ocorreram entre os anos de 1967 e 1975, em várias regiões do DF. Nesse sentido, o artigo enseja reflexões sobre o modo de operação e os alvos da repressão que, considerando as experiências relatadas, não eram estritamente relacionados ao ambiente político, mas também visavam reprimir comportamentos ou conteúdos tidos como subversivos, e que representavam um “perigo” a moral e aos bons costumes.¹⁰⁹

Em **Uma história feita de retalhos**: o acervo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal,¹¹⁰ Daniel Farias e Mateus Gamba Torres (2019) apresentam o acervo da Segurança Pública do Distrito Federal do período da ditadura militar. Eles examinam o seu valor histórico, as questões relacionadas à memória e à verdade e as barreiras impostas pelas

¹⁰⁸ Em entrevista concedida a Greenhalgh, Victor Alegria narrou as torturas sofridas após ser preso (Greenhalgh, 2020, p. 10).

¹⁰⁹ Sobre a amplitude dos sentidos que a ideia de subversão era tomada pelo sistema de segurança e informação, Paulo Parucker (2013) afirma que “[...] tudo que não fosse oficial ou enquadrado nos valores exaltados pelo regime poderia ser, em princípio, alvo de desconfiança ou suspeição. [...] Não eram só o sexo e as drogas que conspiravam o ambiente ordeiro ansiado pelo regime. A retidão moral parecia ser bastante prezada pelos agentes que alimentavam o sistema” (Parucker, 2013, p. 17).

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/XXqDw5xsL8WypMPpH5VRr5G/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

políticas, determinadas ou não, de silêncio e esquecimento. Segundo os pesquisadores, o objetivo é expor esse “[...] acervo a pesquisadores, relacionando-o às políticas públicas de preservação, bem como às lacunas dos arquivos ditatoriais” (Farias; Torres, 2019, p. 15).

O artigo foi resultado de reflexões instigadas pela produção de um parecer para o Arquivo Público do Distrito Federal. O propósito era amparar a decisão do Superintendente do arquivo em fazer-se público, de acordo com a legislação em vigor à época,¹¹¹ um acervo com documentações geradas pela Secretaria de Segurança Pública e Paz Social do Distrito Federal, essencialmente no decorrer do período da ditadura militar. Sobre a massa documental, Farias e Torres (2019) afirmam que se trata de:

[...] 65 caixas de documentos referentes a investigações, 27 caixas de fichas remissivas e uma caixa avulsa sobre uma manifestação de 1986, conhecida como ‘Badernaço’. À exceção desta última que, segundo servidores do Arquivo Público do Distrito Federal, não se sabe por que faz parte desse acervo, toda a documentação foi produzida pelo Centro de Inteligência da Secretaria de Segurança Pública no período da ditadura (Farias; Torres, 2019, p. 16).

Daniel Farias e Mateus Torres (2019) enfatizam que o parecer evidenciou a importância histórica dessa documentação. Eles indicam que sua relevância se deve ao fato de serem testemunho de um período da história do Brasil e de Brasília em que o Estado hospedou uma máquina de vigilância para reunir informações, de forma extensiva e detalhada, daquilo que talvez pudesse ser tido como uma ameaça ao regime militar (Farias; Torres, p. 16). Até 2017, o acervo não estava aberto ao público. Porém, seguindo a sugestão do parecer, os documentos foram liberados em 2 de fevereiro daquele ano (Farias; Torres, 2019, p. 17).

No que concerne as fichas remissivas e os documentos de investigações do acervo, temos a seguinte descrição:

[...] as fichas remissivas trazem o nome, sobrenome e a filiação de pessoas e movimentos sociais e mesmo partidos políticos sob investigação a cargo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP/DF). Há, nessas fichas, significativo número de investigados. Ao todo são 27 de caixas que contêm, aproximadamente, 3.500 fichas remissivas cada. No todo, há 100.589 fichas. Estas, usadas no arquivo original da SSP/DF, remetiam aos documentos. Além das fichas apresentadas constam também os documentos do CI (Centro de Investigações) relativos a Dossiês de investigações

¹¹¹ A legislação vigente era o decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, que regulamenta a lei de acesso à informação (lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) e estabelece que “[...] documentos públicos que contenham informações sobre a intimidade, vida privada, honra e imagem somente podem ser liberados para acesso público quando forem necessários para recuperação de fatos históricos de maior relevância. Para tal liberação, todavia, é necessário parecer circunstanciado sob responsabilidade de universidades ou instituições de pesquisa com notória experiência em pesquisa histórica” (Farias; Torres, 2019, p. 16).

administrativas, políticas e criminais. Nesse caso, são 65 caixas, cada uma com apenas um Dossiê sobre um assunto ou investigação específica. Chama atenção o pequeno número de páginas dos dossiês num período tão longo (1963-1985). Ao todo são apenas 1.287 páginas, além da investigação sobre o ‘Badernaço’ de 1986, com 678 páginas (Farias; Torres, 2019, p. 24-25).

No que diz respeito ao conteúdo do acervo da Segurança Pública do Distrito Federal, Farias e Torres (2019) assinalam que as documentações tratam de temáticas como: história local de Brasília/Distrito Federal; movimentos sociais, sindicais e partidos políticos da cidade; movimentos pela defesa da Anistia e da redemocratização; movimentos comunitários; episódios significativos para a memória de Brasília, como o *Badernaço* de 1986. Outra parte do acervo é sobre registros de detenção e de antecedentes, que recaem em assuntos relativos à perseguição política com ações punitivas arbitrárias (Farias; Torres, 2019, p. 27-28). Além dessas questões, nesse acervo ainda é possível pesquisar:

[...] o cotidiano das práticas policiais repressivas, em situações concretas nem sempre acessíveis nos acervos já públicos, como o do Arquivo Nacional. Temos investigações sobre abuso de autoridade, casos de tortura; documentos que podem elucidar a questão da cadeia de comando, como no caso do presídio do Batalhão de Polícia do Exército (PIC) – apontado de maneira convincente como o maior centro de torturas do Distrito Federal [...]; também temos informações sobre a rede de informantes, de espões, com vínculos formais ou não com o Estado, além de grupos terroristas de extrema-direita, que muitas vezes atuavam em parceria com a ditadura militar (Farias; Torres, 2019, p. 28).

Observa-se, portanto, que a documentação do acervo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal possuiu uma grande relevância para a produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no âmbito local e nacional. Além disso, o acervo oferece informações e dados para atender as demandas por memória e pela elucidação dos episódios de violações de direitos humanos, demonstrando mais uma vez seu valor histórico.

Já no artigo **Os Acervos dos Órgãos Federais de Segurança e Informações do Regime Militar no Arquivo Nacional**,¹¹² Vivian Ishaq e Pablo Franco (2008) tratam da:

[...] atuação do Arquivo Nacional, por intermédio de sua Coordenação Regional em Brasília – COREG, quanto ao recolhimento e abertura à consulta dos acervos dos órgãos de controle e repressão do regime militar no Brasil, produzidos durante os anos de 1964-1985, que compunham o extinto Sistema Nacional de Informações (Ishaq; Franco, 2008, p. 29).

¹¹² Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/293>. Acesso em: 07 jun. 2024.

Os autores afirmam que o decreto 5.584, de 18 de novembro de 2005, estabeleceu a transferência dos acervos do Serviço Nacional de Informações (SNI), do Conselho de Segurança (CSN) e da Comissão Geral de Investigação (CGI) para o Arquivo Nacional. No dia 21 de dezembro do mesmo ano, foi firmado o termo de recolhimento de tais acervos à Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal (COREG). Para termos um exemplo da dimensão desses acervos¹¹³, Ishaq e Franco (2008) detalham as documentações que constituem o acervo do SNI:

[...] é composto por documentos produzidos pelo SNI e recebidos por diversos órgãos que compunham o extinto Sistema Nacional de Informações e Contra-Inteligência – SISNI (em microficha), como a Polícia Federal e os serviços secretos das Forças Armadas. [...] A documentação recolhida se refere ao período de 1964 a 1990, contendo mais de 220.00 microfichas, podendo atingir mais de 10 milhões de páginas de texto. Juntamente com o acervo do SNI, foi entregue também o Cadastro Nacional (CADA), base de dados criada pelo SNI, contendo 308 mil prontuários com dados de identificação e qualificação de cidadãos brasileiros e estrangeiros, empresas privadas e instituições (Ishaq; Franco, 2008, p. 30).

O núcleo de pesquisa do Arquivo Nacional identificou, no acervo do SNI, documentos gerados por órgãos setoriais de segurança e informação existentes no período da ditadura, denominados de Divisões de Segurança e Informações (DSI), Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI) e Assessoria de Segurança e Informações (ASI). De acordo com Vivian Ishaq e Pablo Franco (2008), o trabalho de pesquisa localizou:

[...] 22.164 dossiês, nos quais alguma Divisão de Segurança e Informações ou é produtora do documento ou é citada em pelo menos um dossiê. Do mesmo modo, foram localizados 6.987 dossiês sobre Assessorias de Segurança e Informações, expressando a intensa comunicação e difusão de informações entre os órgãos do SISNI. Deste universo, foram realizados novos recortes, conseguindo-se identificar 249 DSI ou ASI específicas (Ishaq; Franco, 2008, p. 35).

Além desses, outros acervos se encontram sob guarda da Coordenação Regional do Arquivo Nacional em Brasília. Trata-se do acervo da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), que integrava o Departamento de Polícia Federal, e o acervo, recolhido em 2009, da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), à época, lotada na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O acervo da CEMDP é constituído por

¹¹³ Quanto aos documentos que integram esses acervos ver: Ishaq; Franco, 2018, p. 30.

arquivos da própria Comissão e pelos documentos presentes nos acervos sobre os mortos e desaparecidos referentes ao Anexo I da Lei 9.140/95¹¹⁴ (Ishaq; Franco, 2008, p. 31). Em relação ao fundo documental da DCDP, recolhidos em 1990, Ishaq e Franco (2008) afirmam que o acervo possui cerca de 5 milhões de páginas e engloba “[...] processos sobre peças teatrais, filmes, letras de músicas, novelas, enfim, abrangendo parte da produção cultural brasileira, objeto de análise de censores no período de 1960 até a extinção da DCDP em 1988” (Ishaq; Franco, 2008, p. 38).

Ainda sobre essa temática, Carlos Fico (2008) discute, no artigo **Ditadura Documentada**: Acervos desclassificados do regime militar brasileiro,¹¹⁵ problemáticas relacionadas ao acesso público de documentos sigilosos da ditadura a partir das suas experiências de pesquisa. Fico (2008) destaca que acervos muito relevantes permanecem “[...] inacessíveis – como os dos antigos serviços militares de inteligência do Centro de Informações do Exército (CIE), do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA) e do Centro de Informações da Marinha (CENIMAR)” (Fico, 2008, p. 68). Porém, ainda podemos contar com um grande acervo relacionado à ditadura militar, pois, entre os anos de 1990 e o começo do século XXI, ocorreu a:

[...] a liberação, sobretudo, dos acervos dos antigos DOPS, custodiados pelos arquivos públicos estaduais. Recentemente, o governo federal permitiu a consulta, no Arquivo Nacional, aos arquivos do Serviço Nacional de Informações (SNI), da antiga Comissão Geral de Investigações (CGI), que cuidava de supostos casos de enriquecimento ilícito, do Conselho de Segurança Nacional e da Divisão de Inteligência do Departamento de Polícia Federal. Também podem ser consultados os documentos da diplomacia brasileira da época, embora com as tradicionais restrições impostas pelo Ministério das Relações Exteriores (Fico, 2008, p. 68).

No texto, Carlos Fico (2008) relata como ele acessou um importante fundo documental, o acervo do Serviço Nacional de Informações (SNI), que se encontra sob o cuidado do Arquivo Nacional.¹¹⁶ A partir de 2004, após ser solucionado o impasse regulatório sobre o acesso a

¹¹⁴ Disponível em: [ANL9140-95.pdf](#). Acesso em: 24 abr. 2025.

¹¹⁵ Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/295>. Acesso em: 10 jun. 2024.

¹¹⁶ O site oficial do Arquivo Nacional informa que a unidade regional do Distrito Federal foi “[...] criada em 1975, por meio da portaria n.º 600-B/Ministério da Justiça, e tem sob sua guarda um extenso acervo que abrange o período de 1724 a 2016. Nesse acervo, destacam-se os documentos relacionados aos governos militares (1964 – 1985). São cerca de 220.000 microfichas que perfazem aproximadamente 9.000.000 de páginas armazenadas de dossiês produzidos e recebidos pelo antigo Serviço Nacional de Informações (SNI) durante o período de 1964 a 1990”. Disponível em: <https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/acervo#:~:text=Arquivo%20Nacional%20em%20Bras%C3%ADlia&text=S%C3%A3o>

documentos sigilosos,¹¹⁷ alguns acervos importantes foram entregues ao Arquivo Nacional, entre eles os do “[...] Conselho de Segurança Nacional (CSN), do Serviço Nacional de Informações (SNI), da Comissão Geral de Investigações (CGI), da Divisão de Segurança e Informações do Ministério das Relações Exteriores (DSI/MRE)” (Fico, 2008, p. 74). A abertura desses acervos repercutiu consideravelmente na historiografia sobre a ditadura, onde observou-se o aumento gradativo da produção de teses e dissertações.¹¹⁸ Ademais, sua relevância para o conhecimento histórico sobre o período amplia-se, podendo indicar esclarecimentos sobre as ações e as rotinas administrativas de diferentes instâncias repressivas do regime militar, como a censura, a espionagem, a polícia política e a propaganda. Acerca dos setores da repressão, Fico (2018) salienta que:

[...] era comum designá-los como ‘porões da ditadura’, quando, ao contrário, sabemos, hoje, que havia grandes diferenças, por exemplo, entre os órgãos de informações e os de segurança, bem como existiam muitos conflitos entre o Serviço Nacional de Informações (SNI) e o Centro de Informações do Exército (CIE), ou entre a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), responsável pela propaganda política, e toda a ‘linha dura’ (Fico, 2008, p. 76).

A pesquisa de Carlos Fico (2008), assim como os trabalhos de Paulo Parucker (2013), da CATMV – UnB (2015), de Daniel Farias e Mateus Gamba Torres (2019) e de Vivian Ishaq e Pablo Franco (2008), nos serviram de referência para identificar os acervos do regime militar nos arquivos públicos do Distrito Federal, que estão fixados e localizados no produto dessa dissertação, na camada “História e memória da ditadura militar”. Além disso, junto ao trabalho de Mateus Gamba Torres (2022) e de Raphael Diego Greenhalgh (2020), nos revelaram a extensão da rede de colaboração entre instituições civis e seus agentes, sejam elas administrativas e jurídicas, com as ações repressivas do regime militar. Nesse contexto, como assegura Fico (2018, p. 77), “[...] muitas vezes são os papéis rotineiros [...] que trazem revelações significativas”. Na perspectiva da história local, os artigos analisados neste capítulo adicionam novos elementos – embora alguns deles não se refiram especificamente a cidade de Brasília/Distrito Federal –, que lançam outras leituras acerca da ditadura na capital federal, as quais buscamos englobar ao mapa digital de memórias.

Brasília, sonho profético do santo italiano Dom Bosco, no qual um anjo o revelou a futura capital do Brasil, se ergueu, fisicamente, a partir de um plano de segregação espacial,

[%20cerca%20de%20220.000%20microfichas.per%C3%ADodo%20de%201964%20a%201990](#). Acesso em: 31 dez. 2024.

¹¹⁷ Sobre os percalços da legislação brasileira em relação a consulta de documentos sigilosos ver: FICO, 2008, 69-74.

¹¹⁸ Quanto ao aumento dos estudos acadêmicos sobre o regime militar ver: FICO, 2008, p. 75.

arquitetado desde sua gênese. Como também, se constituiu historicamente, da perspectiva oficial, à imagem e aos feitos de uma pessoa, Juscelino Kubitschek. No jargão popular do quadrinho, Brasília é a cidade de JK. A imposição de uma memória hegemônica alicerçada nos feitos do “grande líder”, enquanto representante do baluarte desenvolvimentista de cunho liberal, silenciou as lembranças daqueles que vieram de distantes regiões do planalto central para colocar em pé a nova capital federal. Se não ocultou tais vozes, as usou para corroborar as ações de JK.¹¹⁹ À vista disso, não existiria outra cidade se não a Brasília de JK, a Brasília da década de 60, a síntese do plano de metas, o símbolo máximo do chamado “anos dourados”. Porém, outras Brasília resistem, e o que vimos neste capítulo, são lembranças e análises que expressam outros olhares sobre a capital do Brasil. À contrapelo dos ritos memorialísticos oficiais, no próximo capítulo continuaremos a tarefa de desenterrar e inquirir recordações incômodas, dolorosas, com o auxílio de ferramentas digitais, da historiografia e das práticas pedagógicas para ensino de história da ditadura militar. Buscaremos ressignificar velhos lugares e desvendar novas camadas de uma cidade que pretende ser apenas a cidade de JK.

¹¹⁹ Sobre a relação dos operários que ergueram Brasília e a memória oficial sobre JK, Heloisa Helena Pacheco Cardoso (2006) assinala que “[...] muitos são os esquecimentos: de fatos e feitos que se encontram à margem dos círculos do poder instituído ou, quando presentes, buscam reforçar a imagem do mito fundador. Nas fotografias ou nos pôsteres **fixados no museu do Catetinho**, os trabalhadores aparecem nas cenas como coadjuvantes, mesmo porque é preciso registrar a presença deles para reafirmar a eloquência da obra” (Cardoso, 2006, p. 188, grifo nosso).

CAPÍTULO 5 – CARTOGRAFIA DIGITAL DE MEMÓRIAS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Passadas as reflexões teóricas sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e suas relações com o ensino da história, bem como as discussões sobre a história de Brasília e da ditadura militar na cidade, neste capítulo detalharemos o caminho que percorremos para elaborar a parte propositiva desta dissertação: o mapa digital das memórias da ditadura militar em Brasília-DF.

A produção deste capítulo se organizará em três subtítulos. Em “Explorar para conhecer o *Google My Maps* e suas funcionalidades básicas”, discorreremos sobre o aplicativo que será utilizado na elaboração do mapa. O objetivo é conhecer as funcionalidades e as aplicabilidades do *Google My Maps*. No subtítulo, “Recursos do *Google My Maps* e da pesquisa histórica para um mapa de memórias”, trataremos das escolhas feitas em relação aos elementos constituintes do produto, como por exemplo, os trechos dos depoimentos; os dados sobre as denúncias de prisões e torturas; a nomeação das camadas do mapa; os ícones dos marcadores para indicar os locais; os títulos para identificar os marcadores; o uso de outras ferramentas (o *Microsoft Excel* e o *Microsoft Word* por exemplo) para organizar os textos; e outros.

O terceiro e último passo se refere à discussão sobre os possíveis usos do mapa das memórias da ditadura para o ensino de história. Assim, no subtítulo, “Caminhos da repressão em Brasília: roteiro de trajetos virtuais como possibilidade para o ensino de história”, proporemos uma sequência didática para explorar roteiros de trajeto. Inicialmente, apresentaremos cinco percursos para a cartografia digital de memórias e, depois, indicaremos uma sequência didática para utilizá-los nas aulas de história.

5.1 – Explorar para conhecer as funcionalidades básicas do *Google My Maps*

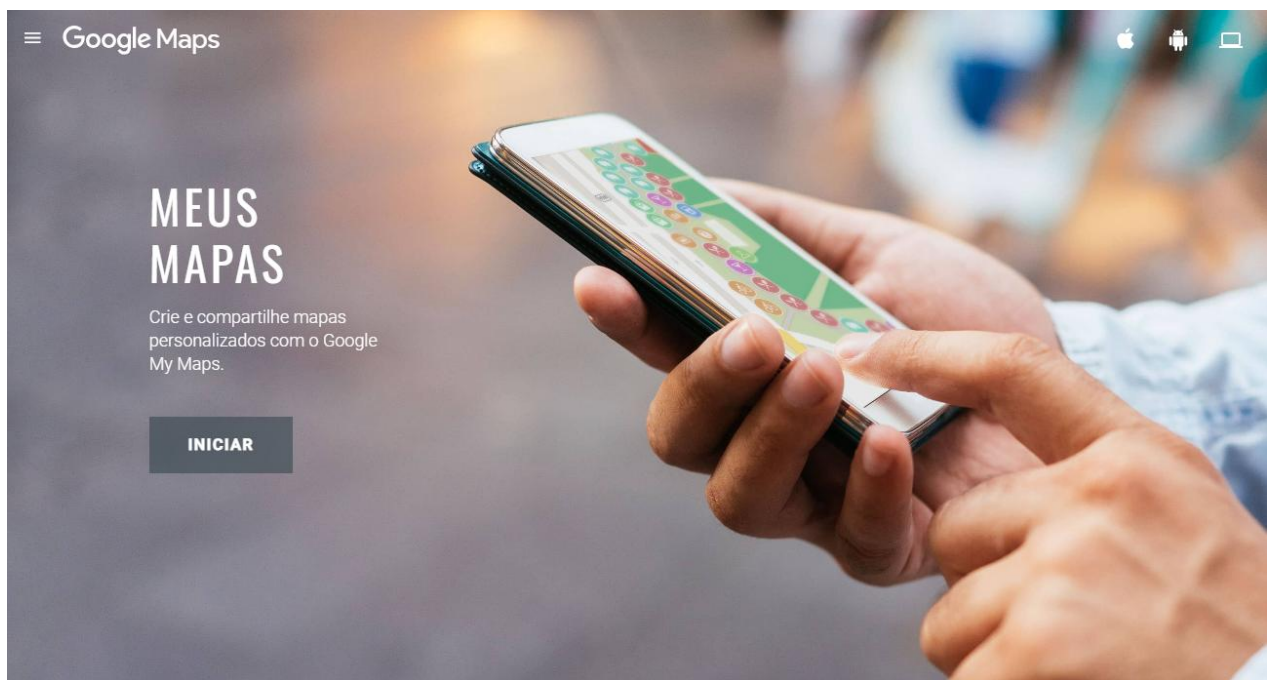
O aplicativo que utilizamos para desenvolver a parte propositiva é o *Google My Maps* (*Google Meus Mapas*). Assim, a primeira pergunta que fizemos sobre ele foi: O que é o *Google Meus Mapas*? O *My Maps* é um recurso do *Google Maps*¹²⁰ que permite ao usuário criar e compartilhar mapas personalizados. Dessa forma, na elaboração de mapas, é possível adicionar pontos de referência em qualquer lugar; encontrar lugares e salvá-los no mapa; criar mapas com base em planilhas; adicionar fotos, textos e vídeos a qualquer lugar; personalizar com ícones,

¹²⁰ O *Google Maps* é uma ferramenta digital ofertada gratuitamente pela *Google* onde o usuário pode pesquisar e visualizar mapas e imagens de satélite do planeta Terra. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Maps. Acesso em: 23 dez. 2024.

marcadores e cores.¹²¹ Além disso, o usuário pode publicar seus mapas em *sites* ou *blogs*, como também compartilhá-los e editá-los com outras pessoas.

Além de ter essas funcionalidades, o *My Maps* ou *Meus Mapas* é um aplicativo aberto, gratuito e de fácil acesso. Sua interface inicial é simples, fluida e intuitiva, disponível para PC, sistema *Android* (utilizados em *smartphones*) e sistemas *IOS* (usados pela *Apple*). No canto superior esquerdo da tela inicial, representada na imagem 1, onde se vê “três linhas na horizontal” próximos a “*Google Maps*”, é possível acessar as opções que o aplicativo oferece ao usuário, que estão referenciadas na imagem 2. Para quem irá usar o *Google Meus Mapas*, é importante explorar a opção “Conhecer o *Google Maps*”, onde se encontram aspectos gerais sobre as possíveis aplicabilidades da ferramenta. Já o campo “Os Meus Mapas”, na parte final da lista, leva o usuário para a tela inicial do *Google Meus Mapas* (cf. imagem 1).

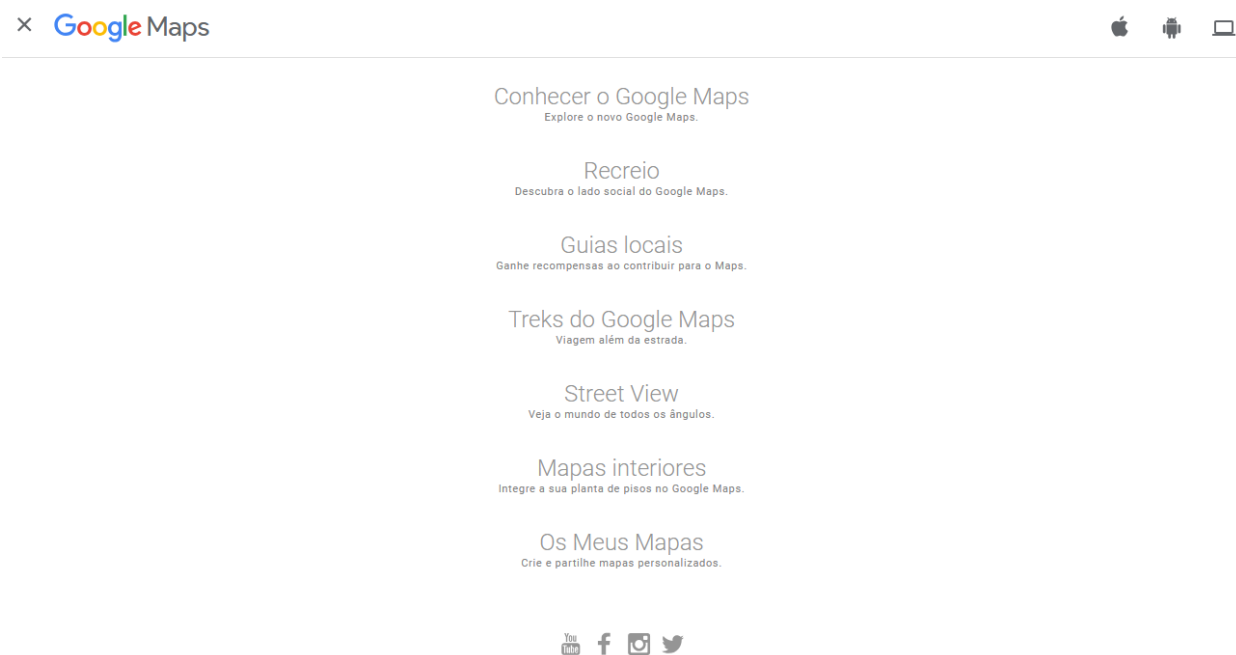
Figura 1 – Página inicial do *Google Meus Mapas*



Fonte: elaboração do autor (2024)

¹²¹ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

Figura 2 – Apresentação das funcionalidades do *Google Meus Maps*



Fonte: elaboração do autor (2024)

Ao descer a barra de rolagem, ou a barra de deslocamento, da página inicial do *Google Meus Maps*, podemos visualizar, resumidamente, os recursos oferecidos ao usuário, conforme já havíamos mencionado (cf. imagem 3, 4 e 5).

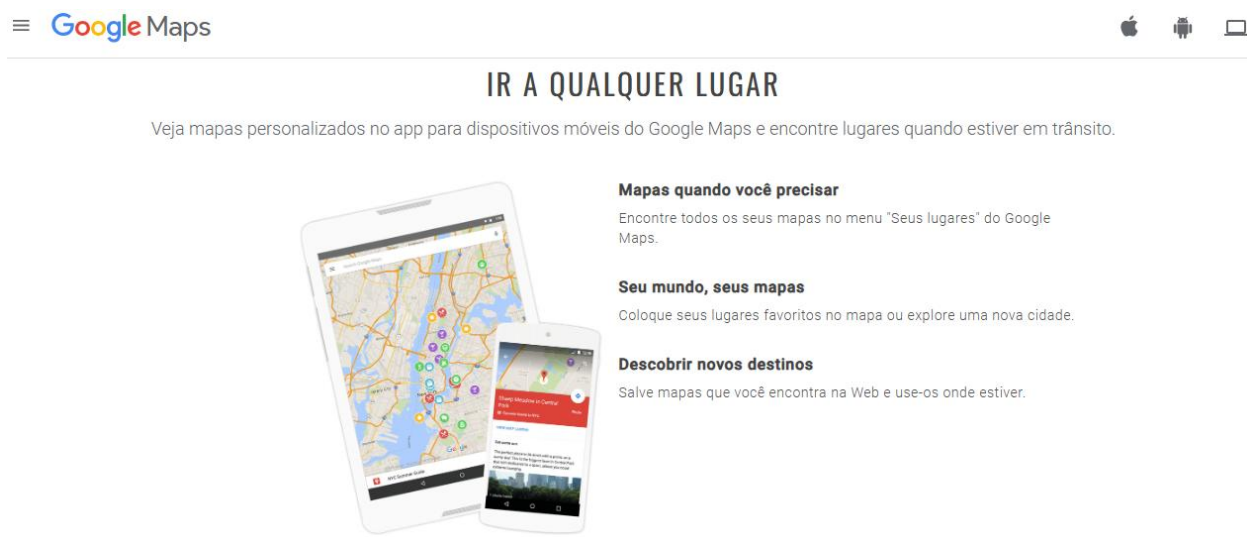
Figura 3 – Página inicial do *Google Meus Maps*



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 4 – Página inicial do *Google Meus Mapas*

Fonte: elaboração do autor (2024)

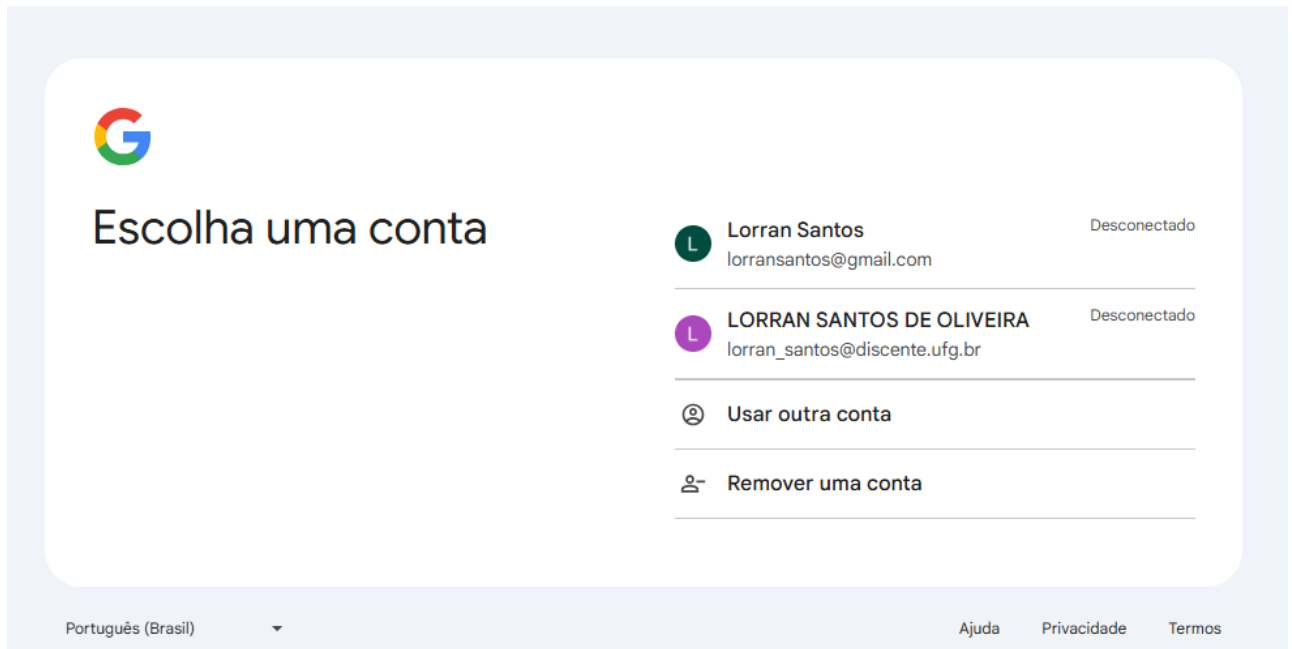
Figura 5 – Página inicial do *Google Meus Mapas*

Fonte: elaboração do autor (2024)

Para o desenvolvimento da parte propositiva, usaremos o *Google Meus Mapas* por meio do computador (no caso, o *laptop* ou *notebook*), embora ele possa ser acessado em outras plataformas e aparelhos. Tal escolha se deu em razão do fácil manuseio do *Meus Mapas* no *notebook*, e porque podemos operar, ao mesmo tempo, com outros instrumentos, como por exemplo, arquivos em *Microsoft Word* ou em *PDF*. O ingresso no processo de criar mapas pelo *Google My Maps* se dá pelo clique com o botão esquerdo do *mouse* no ícone “iniciar” (cf. imagem 1). Isso abre uma nova página onde o usuário indicará uma conta da *Google* para se

“logar” no aplicativo. Assim, é necessário que se tenha um *e-mail* da *Google*¹²², o *Gmail* (cf. imagem 6).

Figura 6 – Tela “escolha uma conta” para acessar o *Google* Meus Mapas



Fonte: elaboração do autor (2024)

Tendo escolhido a conta *Google* e indicado a senha, ao usuário será aberta a página do *Google My Maps* com os seguintes ícones: “criar um novo mapa”; “todos”; “meus”; “de outros”; “compartilhados” e “recentes” (cf. imagem 7). Antes de tratar dessas seções do aplicativo, é importante destacar que no canto superior direito se encontra o gerenciador da conta *Google*, que o usuário utilizou para entrar no *Meus Mapas*. Este é representado pela imagem circular roxa inscrita, no nosso caso, com a letra “L” no centro (cf. imagem 8). Próximo ao gerenciador da conta, onde se vê formas geométricas similares a “pequenos quadrados formando um quadrado maior”, está o *Google Apps*, no qual o usuário pode acessar outros aplicativos da *Google* (cf. imagem 9). Já no canto superior esquerdo, ao clicar nas “três listras na horizontal”, ao lado do “*Google My Maps*” (cf. imagem 7), o usuário terá acesso às opções de “criar um novo mapa”, “Ajuda”, “*Feedback*” e o “*Drive*”¹²³ (cf. imagem 10).

¹²² Utilizamos, para desenvolver o produto, como também, para apresentar o seu passo a passo neste subtítulo, a minha conta *Gmail* vinculada a Universidade Federal de Goiás (UFG), ou seja, uma conta institucional.

¹²³ De acordo com a *Google*, o recurso do *Drive* é “[...] integrado ao Documentos, Planilhas e Apresentações, apps de colaboração nativos da nuvem que ajudam sua equipe a criar conteúdo e colaborar com mais eficiência e em tempo real. [...] Além disso, é possível editar e armazenar mais de 100 outros tipos de arquivo, como PDFs, CADs, imagens e muito mais”. Disponível em: <https://www.google.com/drive/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

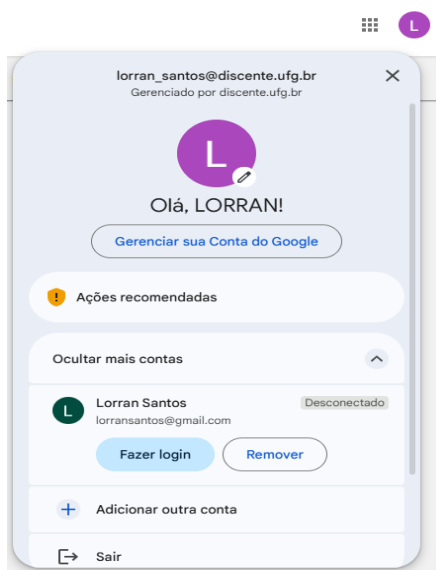
Observe que na imagem 7, no ícone “criar um novo mapa”, o usuário poderá dar os primeiros passos na produção do seu mapa personalizado. Em “todos”, o cliente da *Google* visualiza e acessa os seus mapas e os de outros que foram compartilhados. No campo “todos”, ficam todos os mapas que o usuário possui no “Drive”, e no “meus” estão localizados os mapas elaborados pelo usuário da conta. Em “compartilhados” vemos os mapas compartilhados, e em “recentes” são os mapas recentemente visualizados. Além disso, na parte final da barra que comporta os ícones descritos, ao lado direito, temos as sugestões de “visualização em lista ou em grade” (o mapa da imagem 7 está apresentado em grade) e de “opções de classificação”,¹²⁴ representado pelo “AZ”.

Figura 7 – Página do *Google My Maps*



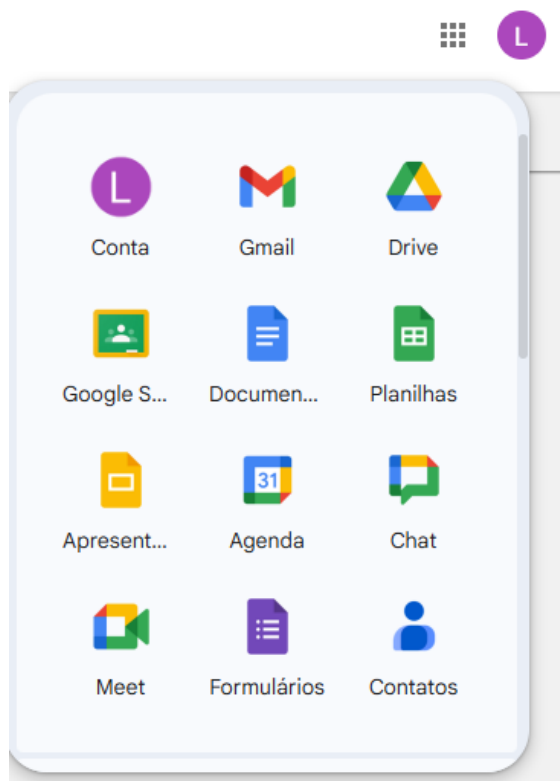
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 8 – Gerenciador da conta *Google* na página do *My Maps*



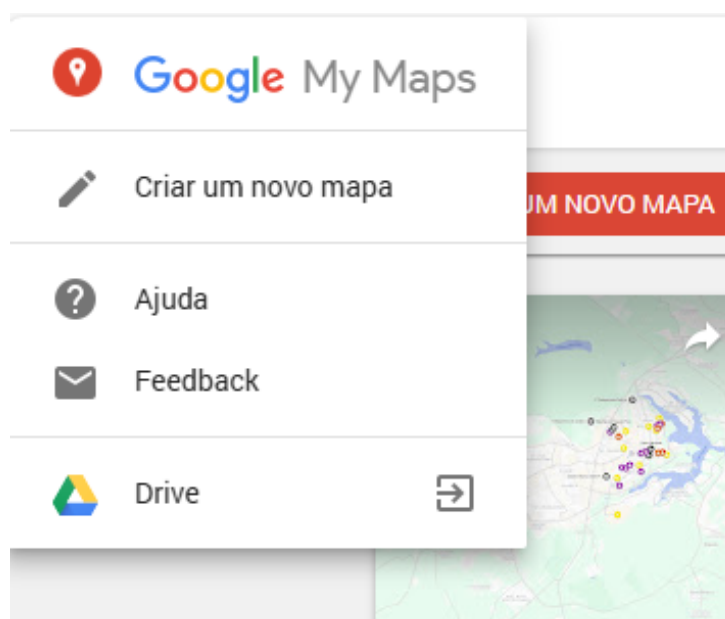
Fonte: elaboração do autor (2024)

¹²⁴ Aqui temos: “Abertos pela última vez por mim”; “Última modificação”; “Última modificação feita por mim”; e “Título”. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/?hl=pt-BR>. Acesso em: 04 jun. 2024.

Figura 9 – Aplicativos do *Google* na página do *My Maps*

Fonte: elaboração do autor (2024)

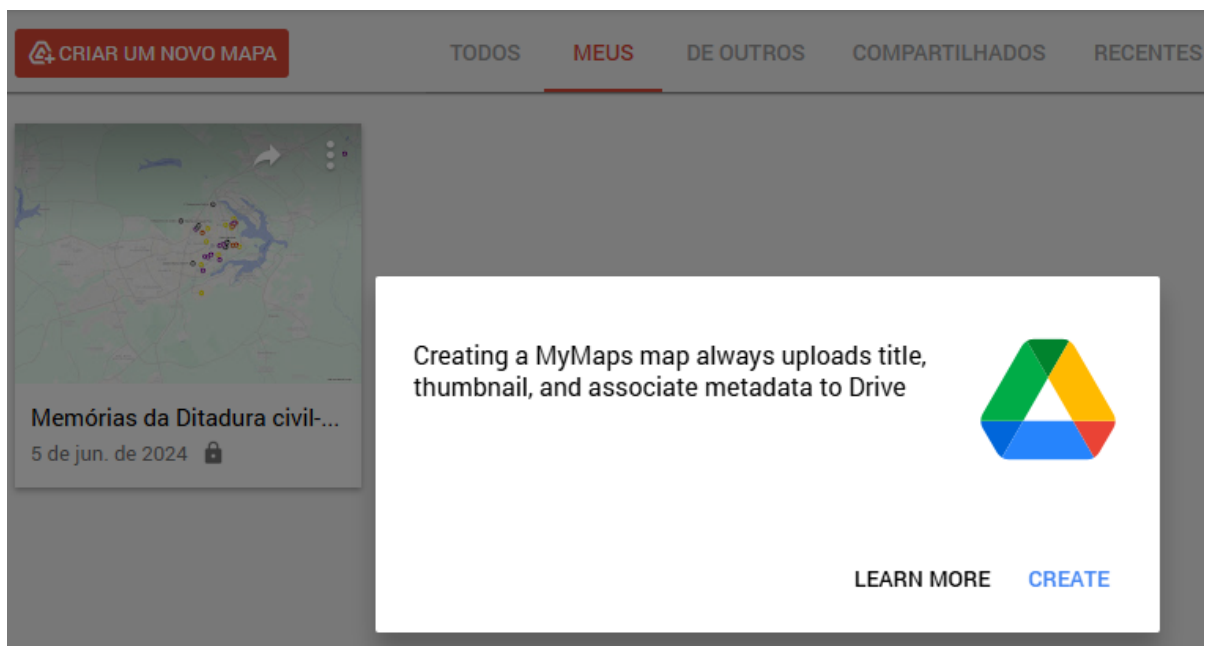
Figura 10 – Lista de opções do ícone que nomeamos de “três listras na horizontal”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Partindo para o desenvolvimento do mapa, o usuário deverá clicar no ícone “criar um novo mapa”, situado no canto superior esquerdo na página do aplicativo *Meus Mapas* (cf. imagem 7), ou ir às “três listras na horizontal” e selecionar a opção “criar um novo mapa” (cf. imagem 10). Após fazer isso, uma mensagem aparece com a seguinte informação: “a criação de um mapa *My Maps* sempre carrega título, miniatura e metadados associados para o Drive” (tradução livre).¹²⁵ Além disso, no mesmo quadro da mensagem podemos escolher entre “saber mais” ou “criar” (cf. imagem 11). Elegendo a alternativa de criar o mapa, o usuário será conduzido à primeira imagem do mapa a ser editado (cf. imagem 12). Nele, podemos observar o mapa da América do Sul na parte central da tela e, acima dessa representação geográfica, temos um espaço para pesquisar locais e outras referências. Logo abaixo da barra de pesquisa, encontramos sete recursos que, da esquerda para direita, são nomeados de: “desfazer”; “refazer”; “selecionar itens”; “inserir marcador”; “desenhar linha”; “adicionar rotas”; “medir distâncias e áreas”. No canto inferior direito, temos a opção de aumentar ou diminuir o *zoom* do mapa.

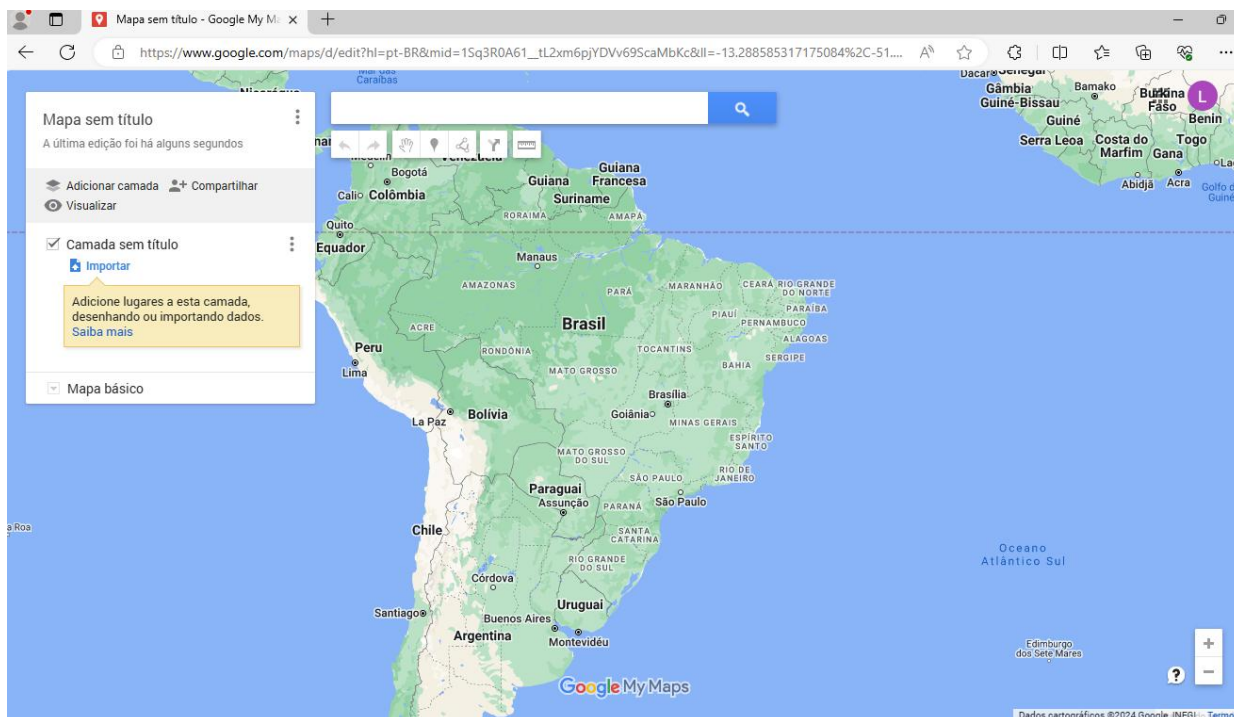
Figura 11 – Quadro de aviso com o link para iniciar o desenvolvimento do mapa



Fonte: elaboração do autor (2024)

¹²⁵ No original em inglês: “creating a MyMaps map Always uploads title, thumbnail, and associate metadata to Drive”.

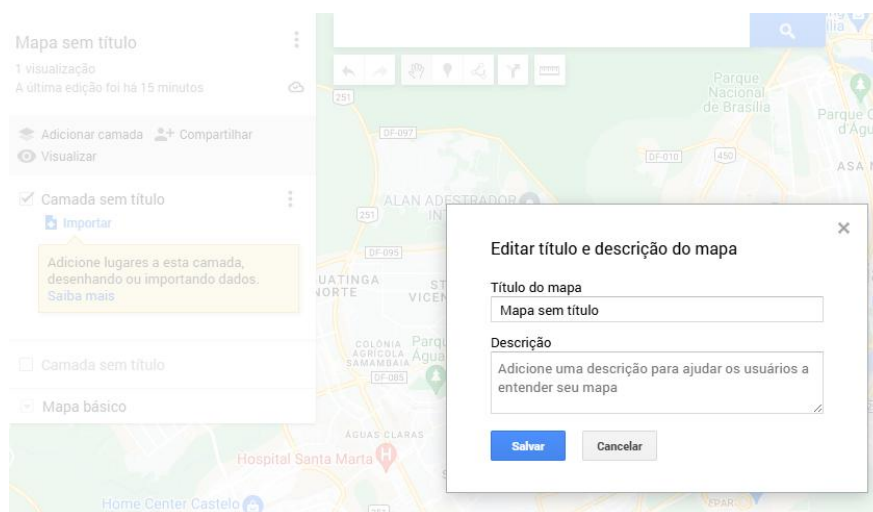
Figura 12 – Primeira visualização do mapa no *Google My Maps*



Fonte: elaboração do autor (2024)

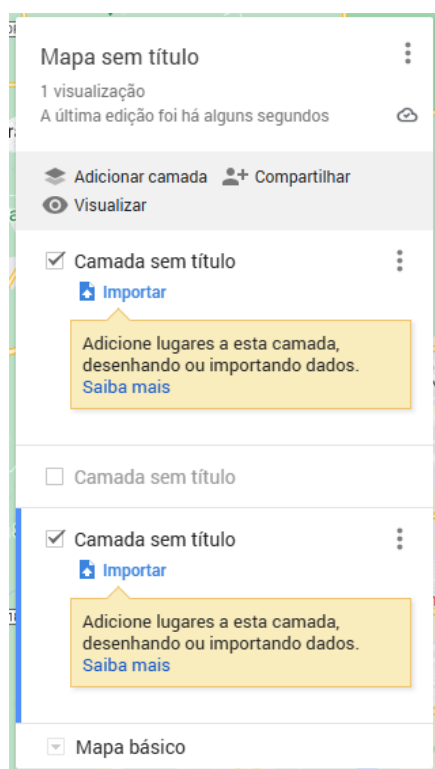
No quadro situado no canto superior esquerdo da imagem 12, temos o item “Mapa sem título” que, ao ser clicado com o botão esquerdo do *mouse*, abrirá uma janela com espaços para editar o título e a descrição do mapa (cf. imagem 13). Logo abaixo de “Mapa sem título”, é possível ver informações sobre a última edição. Depois, são postos mais três itens: “adicionar camadas”, que acrescenta mais uma camada logo abaixo da primeira, sinalizada pela “barra em azul” fixada no canto esquerdo (cf. imagem 14); “compartilhar”; e “visualizar” que, quando acionados pelo botão esquerdo do *mouse*, inicia a abertura de outras duas telas (cf. imagem 15 e 16).

Figura 13 – Janela para editar título e descrever o mapa



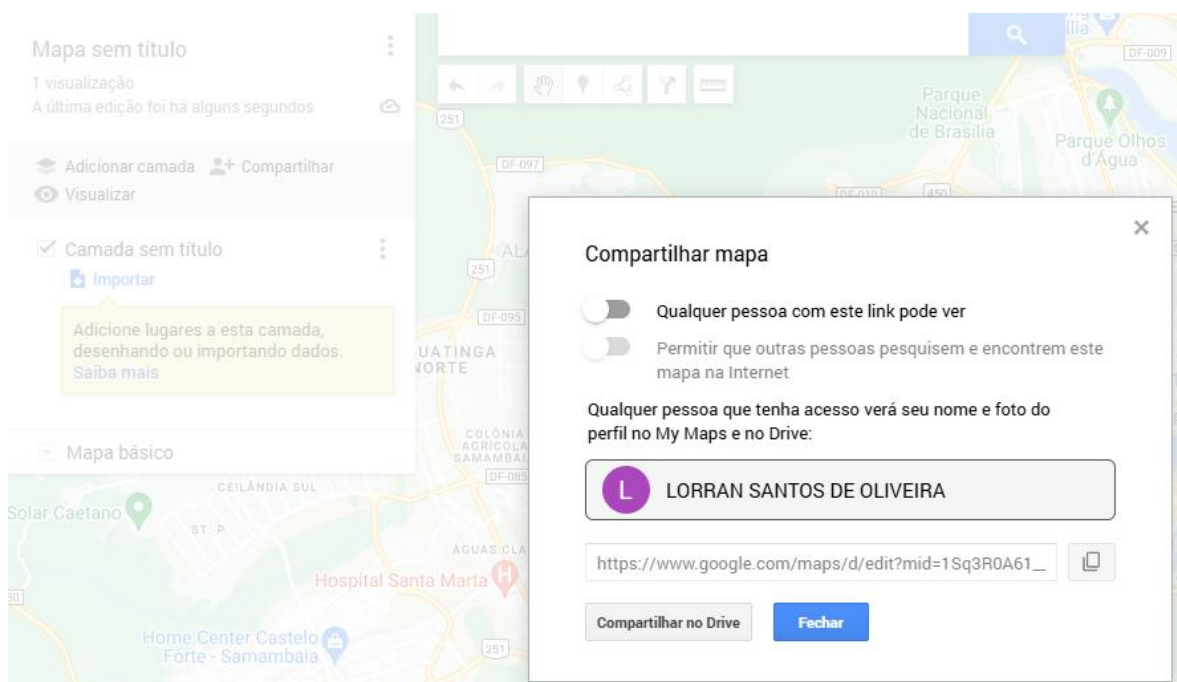
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 14 – A segunda camada de cima para baixo é a que foi incluída pela opção “adicionar camada”. Observe que no canto esquerdo desta tem uma “barra azul” na horizontal, indicando que ela está selecionada



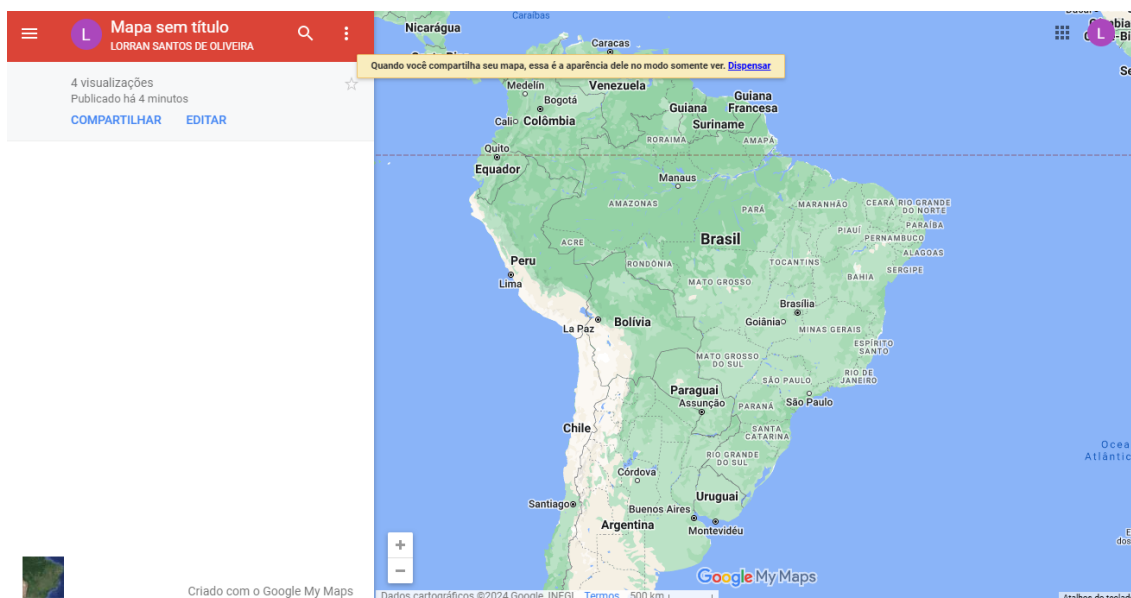
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 15 – Janela “compartilhar mapa”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 16 – Janela da opção “visualizar”

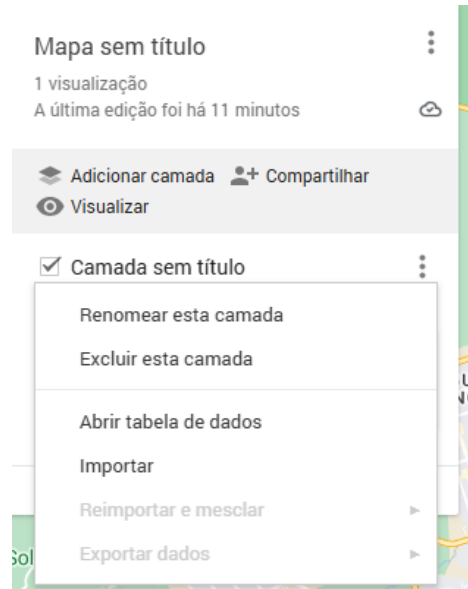


Fonte: elaboração do autor (2024)

Ao acionar a opção “camada sem título” com o botão esquerdo do *mouse*, o usuário pode editar e nomear a camada. Ao lado da “camada sem título” tem um “quadrado” com um sinal de “verificado”. Essa opção pode ocultar a camada do mapa. Sem a verificação ela fica ocultada, e com a verificação não fica ocultada. Além disso, logo abaixo do item

referenciado, temos a opção “importar”, em que é possível escolher arquivos, tanto do *Google Drive* como do computador do usuário, a serem incorporados à camada (cf. imagem 14). Por último, no lado direito superior, onde se situam “três pontos organizados na vertical”, é possível acessar alternativas para editar a “camada sem título” (cf. imagem 17).

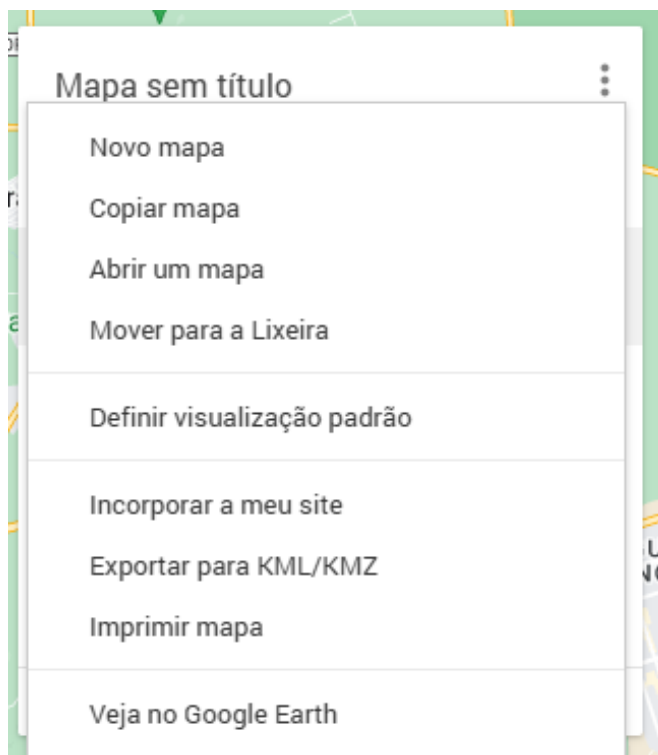
Figura 17 – Janela com as opções para editar a “camada sem título”



Fonte: elaboração do autor (2024)

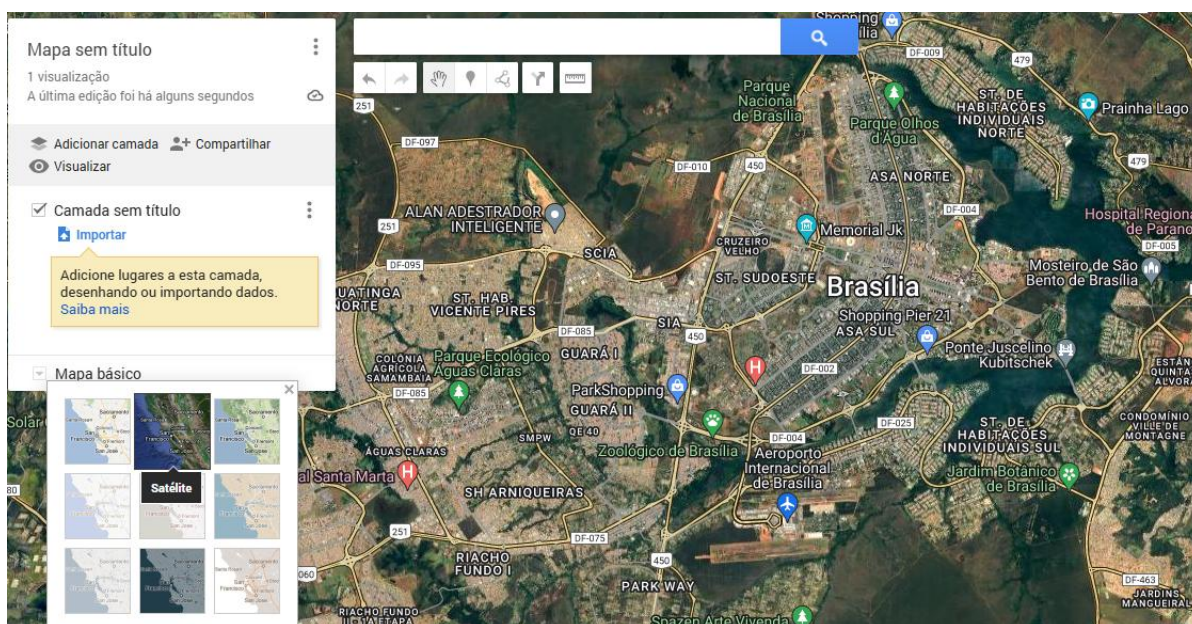
Ainda nos resta explicitar dois outros recursos nessa etapa de reconhecimento das funcionalidades do *My Maps*. O primeiro se refere às possibilidades de criar, copiar, alterar, excluir, visualizar, incluir e imprimir o mapa. Junto ao “Mapa sem título”, na lateral direita, na qual estão fixados os “três pontos no sentido vertical”, é que conseguimos encontrar tais alternativas (cf. imagem 18). O segundo recurso se refere à forma em que se apresenta o mapa, podendo eleger as opções “mapa”, “satélite”, “relevo”, “divisão política clara”, “uma cidade”, “atlas simples”, “massa terrestre clara”, “massa terrestre escura” e “corredeira”. Para acessá-los, o usuário deverá clicar com o botão esquerdo do *mouse* no “Mapa básico”, que está localizado na parte inferior, logo abaixo da “camada sem título” (cf. imagem 19).

Figura 18 – Aba com alternativas para editar o mapa



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 19 – Nesta imagem selecionamos a opção “satélite” para exemplificar a alteração visual do mapa



Fonte: elaboração do autor (2024)

No geral, essas são as funcionalidades básicas que o *Google Meus Mapas* oferece para seus clientes. Mais à frente, quando detalharmos a produção do mapa de memórias da ditadura militar em Brasília, exporemos como ocorre na prática o uso de alguns dos recursos que foram descritos, já que não utilizamos todos eles no produto desta dissertação.

5.2 – Recursos do *Google My Maps* e da pesquisa histórica para um mapa de memórias

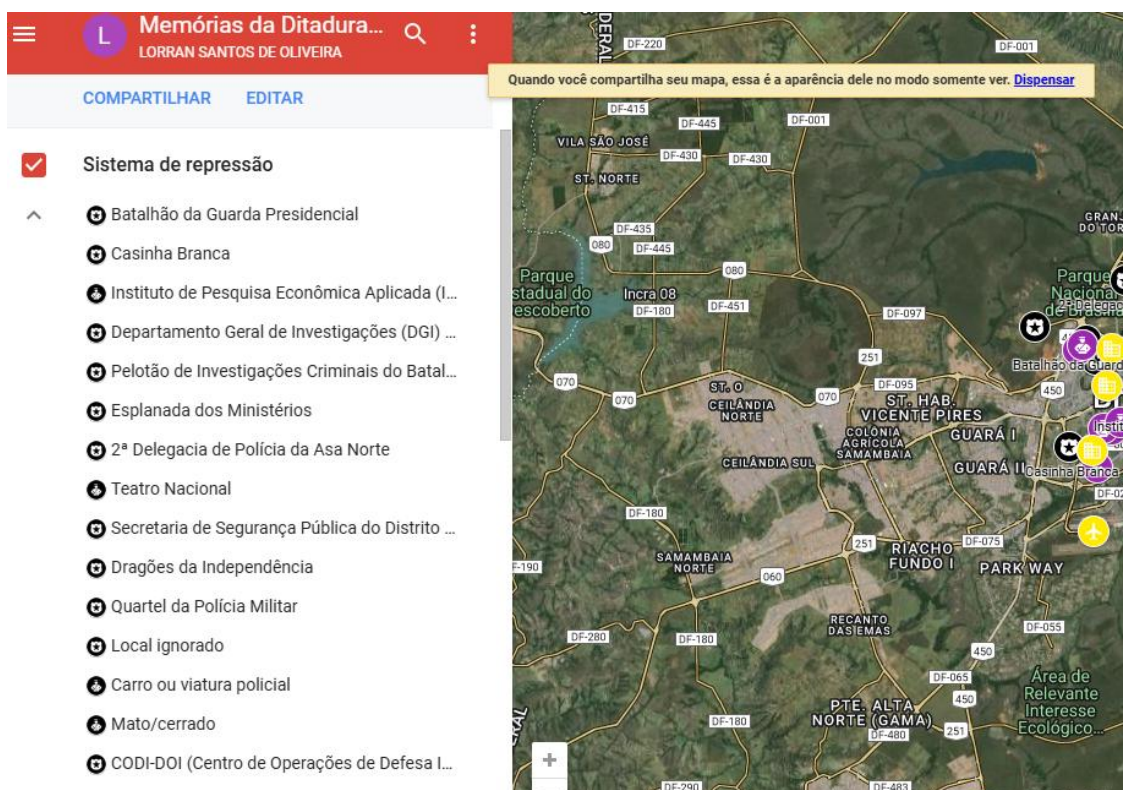
Neste momento da dissertação, discutiremos o processo de produção do mapa digital de memórias da ditadura em Brasília. O primeiro passo se deu na nomeação das camadas do mapa. Como já foi mencionado, elas precisaram ser nomeadas, uma vez que originalmente apareciam como “camadas sem título”. Assim, buscamos definir um título para cada camada que reunisse certas características comuns entre os locais do mapa. A partir das temáticas que os títulos geraram, incorporamos elementos do mapa (ou fora dele) que deram a identidade à cada camada, como, por exemplo, os tipos ícones e cores para os marcadores escolhidos. Nesse sentido, definimos quatro camadas que atendiam ao nosso objetivo principal, mapear as memórias da repressão e ampliar a ideia original do mapa, abrindo espaço para outras memórias e para a historiografia. As camadas receberam os seguintes títulos: “sistema de repressão” (cf. imagem 20); “sistema de informação e órgãos da censura” (cf. imagem 21); “memórias da repressão” (cf. imagem 22); “memória e história da ditadura civil-militar” (cf. imagem 23).

A camada “sistema de repressão” se destina a fixar os locais onde operavam os órgãos do sistema de segurança da ditadura militar em Brasília/DF. Além disso, essa camada também indica os locais de prisão e tortura, que poderia ocorrer nos próprios órgãos de segurança, ou não, já que encontramos situações em que foram usadas instituições civis (por exemplo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA) como espaços para detenção, triagem e até tortura.

Para fixar os locais, o mapa oferece opções de ícones¹²⁶ para os marcadores e de cores para personalizá-los. Nessa camada optamos pela cor preta e por dois ícones do próprio *Google My Maps*, intitulados de “delegacia de polícia” e “policia”. O primeiro é um “brasão com uma estrela no meio” e o segundo é um “desenho de um policial” (cf. imagem 20). Já a camada “sistema de informação e órgãos de censura” agrupa os locais onde funcionavam tanto as instituições ligadas à censura, como as vinculadas à estrutura de espionagem e de produção de informações. Nela, elegemos o ícone “centro da cidade” de cor “laranja” (cf. imagem 21).

¹²⁶ O *Google My Maps* oferece a opção de “importar” um ícone. Porém, no nosso caso, todos os ícones utilizados para representar os marcadores dos locais no mapa foram os do próprio aplicativo, ou seja, não importamos nenhum.

Figura 20 – Camada “sistema de repressão”



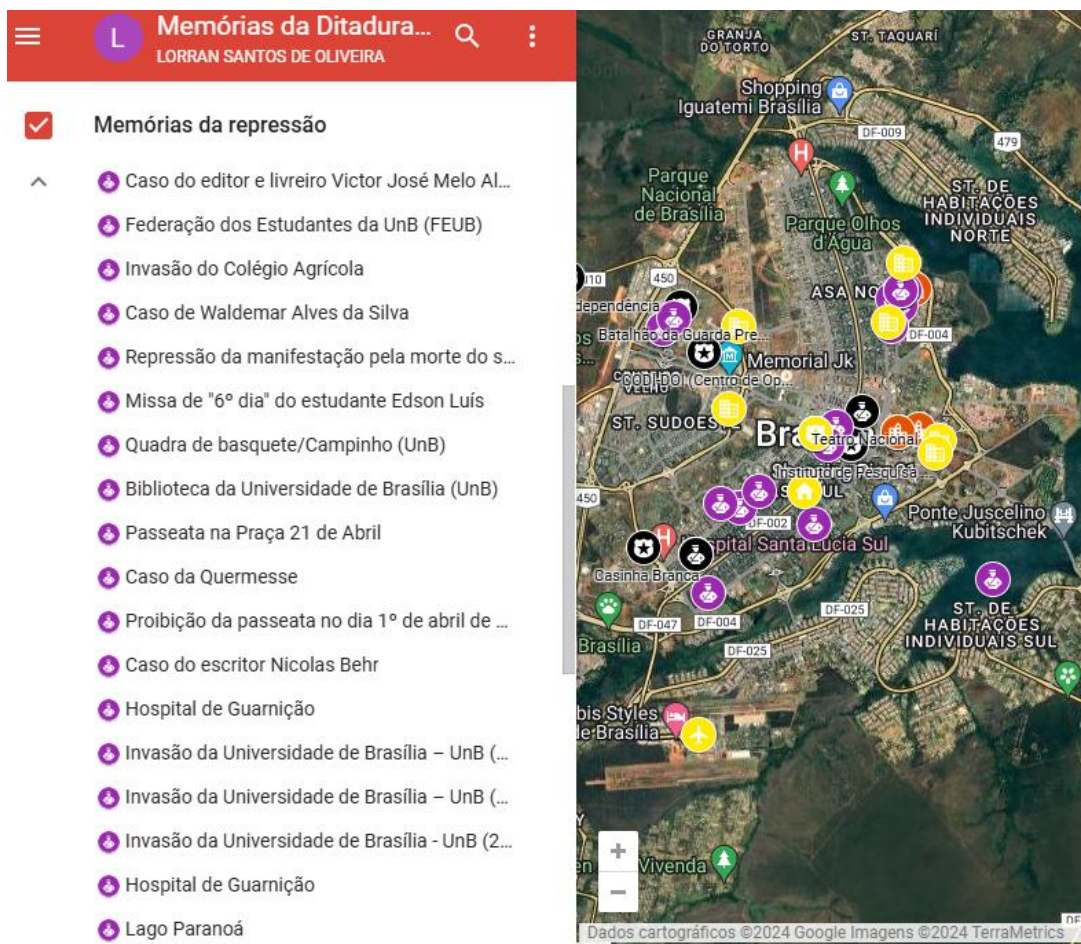
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 21 – Camada “sistema de informação e órgão de censura”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 22 – Camada “memórias da repressão”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 23 – Camada “História e memória da ditadura civil-militar”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Em relação à camada “memórias da repressão”, fixamos nesse campo a memória dos atingidos pela ditadura em Brasília-DF. Abordamos três casos de desaparecimento, que não ocorreram na capital do Brasil, porém todos os desaparecidos foram alunos da Universidade de Brasília (UnB). Assim, mesmo que o ato de ser forçadamente “desaparecido” não tenha acontecido nos espaços de Brasília, avaliamos ser relevante inseri-los nessa camada. Isso porque eles atuaram nos movimentos de enfrentamento ao regime militar na capital. Para essa camada, em relação aos ícones dos marcadores, elegemos o “policial”, que também utilizamos na camada “sistema de repressão”, porém aqui alteramos a cor para o “roxo” (cf. imagem 22).

Por último, a camada “memória e história da ditadura civil-militar” trata de outros eventos e informações que vinculam memória e historiografia da ditadura em Brasília-DF. Foi um meio que encontramos para alocar questões que iam além da apresentação das memórias em si (como ocorre na camada “memórias da repressão”). Assim, buscamos um canal de diálogo com a bibliografia especializada sobre a temática. Os ícones aplicados para essa camada foram “delegacia de polícia”, “casa”, “aeroporto” e “cidade”. Todos na cor “amarela” (cf. imagem 23).

Esclarecida a nomeação das camadas do mapa digital de memórias e dos tipos de ícones acrescentados a elas, iremos discorrer sobre a quantidade de marcadores em cada camada, os títulos atribuídos a eles e os conteúdos que foram incluídos nos marcadores. Trata-se de elucidar o processo de como fazer e o que foi inserido.

Um elemento comum entre todas as camadas é que as narrativas indicadas se referem, direta ou indiretamente, a algum espaço físico de Brasília-DF, ou à própria cidade quando não foi possível identificar, especificamente, um endereço ou lugar. Até porque esse foi o elemento norteador para selecionarmos os recortes de depoimentos e os trechos da bibliografia especializada. Porém, nem todos os títulos/nomes dos marcadores mencionam um local, podendo se referir a um evento, ou caso individual. Mas, os textos que foram inseridos no campo “descrição” dos marcadores (mais à frente iremos descrever como foi feito esse procedimento), tem como fio condutor indicar, nos testemunhos e nos debates historiográficos, lugares da cidade de Brasília-DF remissivos à ditadura militar.

Em relação ao formato das narrativas, adotamos duas práticas: casos em que trouxemos a citação direta de um depoimento ou de um trecho de artigo; e os textos nossos com citações. Além disso, as camadas podem ter mais de um texto, como também podem mesclar esses formatos de texto. Ademais, utilizamos as informações do próprio *Google Maps* nos marcadores, como geolocalização e imagens. Não importamos para a área de “descrição” dos

marcadores outras imagens ou vídeos. Em alguns casos, usamos *hiperlinks* para direcionar os usuários a outros sites.

Durante a leitura das fontes e dos artigos para pesquisar e selecionar locais, depoimentos e citações, vimos que era necessário organizar um documento *Word* com os locais que eram indicados nos testemunhos e nos trabalhos acadêmicos. Dessa forma criamos quatro arquivos *Word* para cada camada do mapa. Neles, foram incluídos os locais, os depoimentos e/ou as citações dos artigos junto às referências bibliográficas. Porém, para melhor organizar essas informações, optamos pelo uso do *Excel*, que permite criar abas em um mesmo arquivo. No nosso caso, projetamos uma aba para cada camada, totalizando quatro abas, transferindo as informações dos arquivos *Word* para lá. Além disso, adicionamos algumas unidades descritivas dentro de cada aba que não estavam descritas nos documentos *Word*.

No arquivo *Excel*, que intitulamos de “Mapa Digital – organização das camadas”,¹²⁷ temos quatro colunas, em todas as abas, nomeadas de “identificação”. Elas se referem: ao título do marcador; “Descrição”, onde são indicados os testemunhos e outras narrativas sobre os locais identificados, as experiências e as circunstâncias históricas de determinados eventos, com suas respectivas referências bibliográficas;¹²⁸ “Localização”, na qual se expõe dados do próprio *Google My Maps* sobre o endereço dos espaços selecionados ou, no caso dos locais não encontrados, as informações sobre a localização a partir de outras fontes; e “Link da referência”, em que, quando possível, disponibilizamos o *link* que direciona o usuário para a referência bibliográfica citada.

Em relação à inclusão de uma referência espacial na camada, junto com sua identificação (título/nome) e seu conteúdo (descrição), tomamos o seguinte procedimento: primeiro clicar com o botão esquerdo do *mouse* na camada para selecioná-la. Uma observação importante é que se deve clicar nos “espaços livres” da camada e não no nome da camada ou nos locais fixados. Quando selecionada, aparecerá um “traço azul”, em sentido horizontal, no canto esquerdo da camada (cf. imagem 24). Depois, é preciso usar a “barra de pesquisa” para localizar o endereço/lugar a ser incorporado na camada.

Como exemplo colocamos “Universidade de Brasília” no buscador, sendo-nos oferecidas algumas opções de localização (cf. imagem 25). Com base no interesse de pesquisa ou na indicação que alguma fonte oferece, o usuário deve clicar com o botão esquerdo do *mouse*

¹²⁷ Para acessar a planilha do *Microsoft Excel* disponibilizamos o seguinte link do Google Drive: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ZL_eAv2ZBC_JQI6uE5BC0MEov2Q35T4B/edit?usp=sharing&ouid=114713384426988038767&rtpof=true&sd=true.

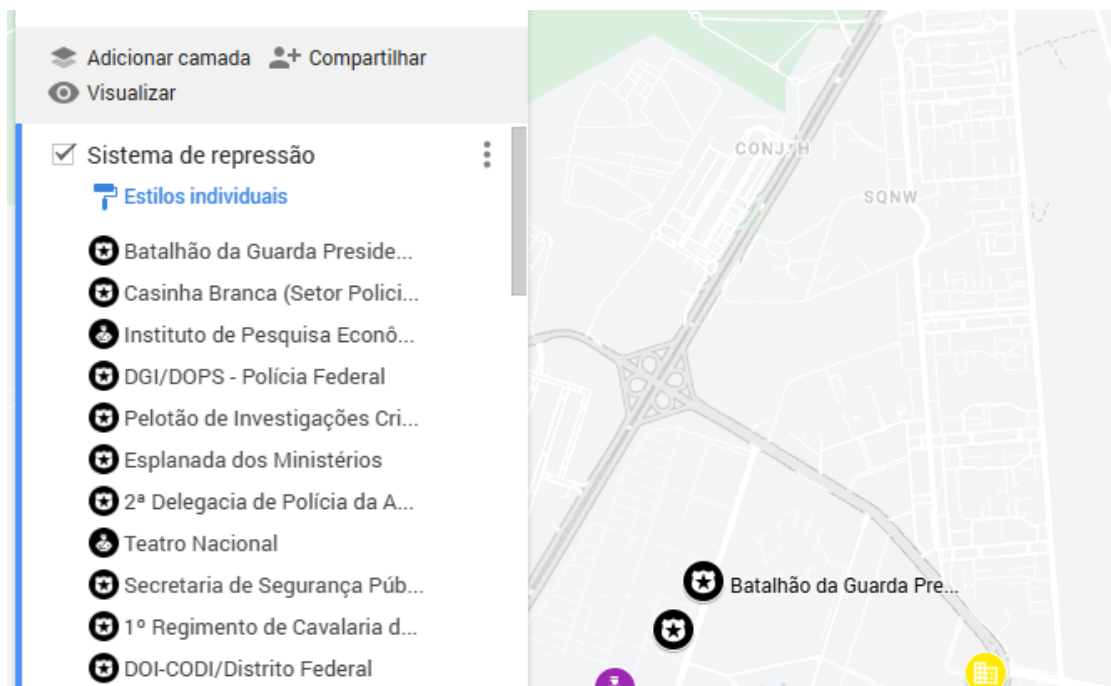
¹²⁸ O conteúdo do campo “descrição” foi inserido na descrição dos marcadores do mapa.

no endereço para que seja inserido um “marcador de cor verde” na localização. Nessa circunstância, a localização da UnB ainda não foi adicionada ao mapa e o marcador verde aparece tanto no mapa como na parte superior da camada (cf. imagem 26). Para colocar o local na camada, é necessário acionar o botão esquerdo do *mouse* com um clique no local pesquisado no buscador, que fixará o marcador no mapa e abrirá uma janela com o nome do local, dados sobre o endereço e a opção “adicionar ao mapa” (cf. imagem 27). Quando clicado, irá anexar o local selecionado na camada anteriormente indicada e o marcador que era “verde” (ainda não adicionado) fica “azul” (adicionado).

Ademais, outra janela se abre sobre o marcador, na qual podemos escolher “remover” as informações do *Google Maps* e acionar os ícones de edição situados no canto inferior direito, que aparecem na sequência: “estilo”, “editar”, “adicionar imagem ou vídeo”, “rotas até aqui” e “excluir lugar” (cf. imagem 28). Discorreremos das opções que mais usamos, “estilo” e “editar”.

Ao clicar com o botão esquerdo do *mouse* em “estilo”, que é representado por uma imagem de “lata de tinta inclinada”, uma aba complementar à janela será acionada e o usuário poderá editar a cor do marcador, como também alterar o ícone para identificá-lo (cf. imagem 29). Já em “editar”, outra aba se abre e o usuário terá como selecionar entre: editar o nome; fazer uma descrição no campo logo abaixo ao nome; remover os dados do *Google Maps*; adicionar foto; e salvar as alterações (cf. imagem 30). Realizado todo esse procedimento, o usuário do *Google My Maps* já poderá personalizar seu mapa digital, nomeando e incorporando camadas; indicando novos títulos e descrições para os locais escolhidos; ou, até mesmo, fixando marcadores em locais em que o *Google Mapas* não fornece dados.

Figura 24 – Ao ser selecionada, uma “barra azul” surge no canto esquerdo da camada



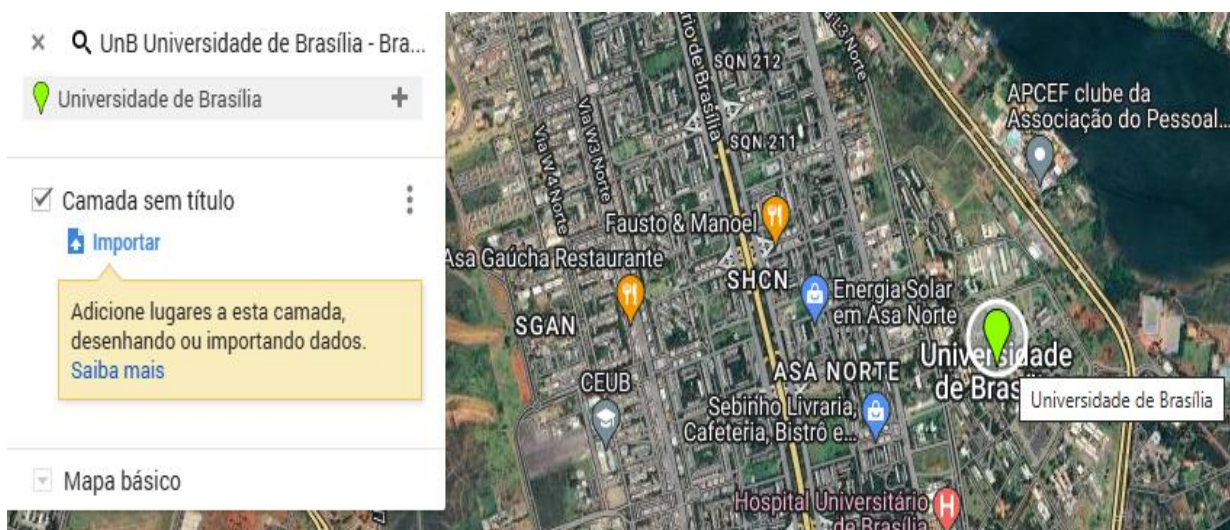
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 25 – As opções que aparecem na barra de pesquisa indicam os endereços que têm alguma relação com a UnB



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 26 – O “marcador” está identificado com a cor verde. Observe que, no canto superior esquerdo, a Universidade de Brasília não está dentro da camada



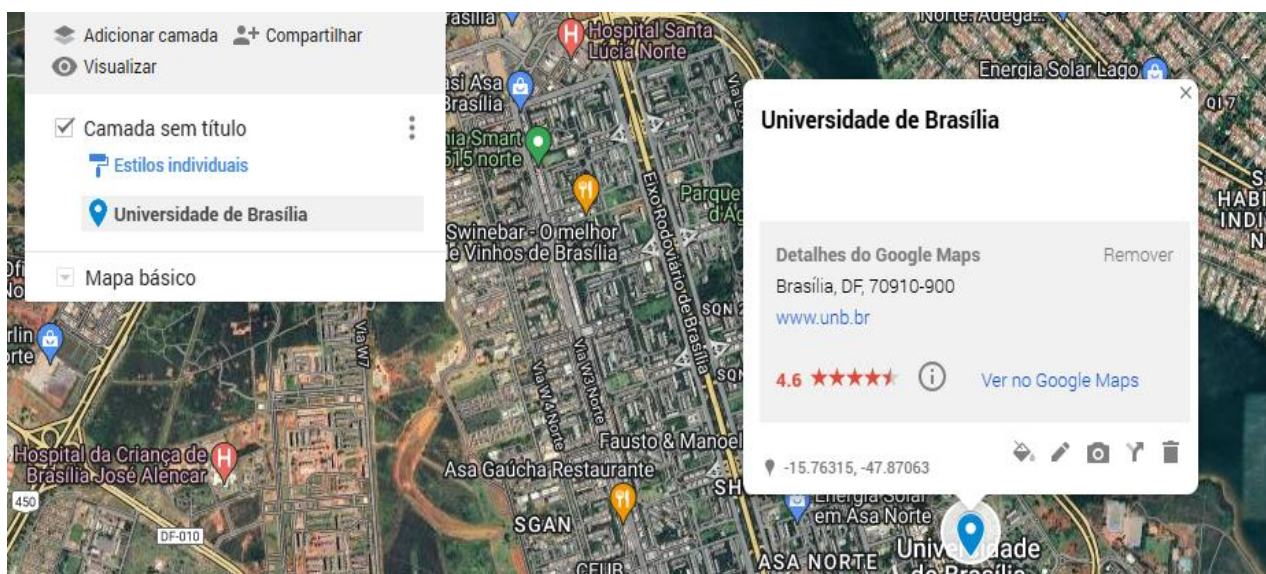
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 27 – A opção “adicionar ao mapa” se encontra na parte inferior da janela acima do marcador



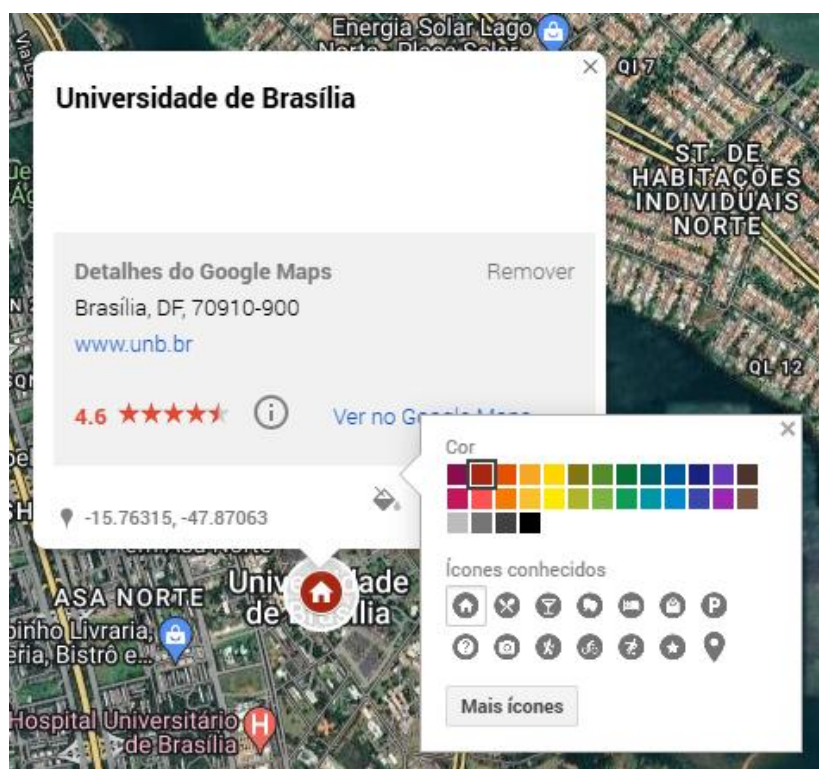
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 28 – No canto superior esquerdo podemos ver que o local foi adicionado à camada, e que na janela sob o marcador tem ícones para editar as informações sobre o endereço



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 29 – Se compararmos com a imagem 28, podemos perceber que a cor do marcador e o ícone foram editados



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 30 – Aba com as opções para editar as informações sobre o lugar vinculado à camada



Fonte: elaboração do autor (2024)

A camada “Sistema de repressão” possui 15 marcadores, que foram nomeados de: “Batalhão da Guarda Presidencial”; “Casinha Branca”; “Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)”; “Departamento Geral de Investigações (DGI) / Departamento de Ordem e Política Social (DOPS) - Polícia Federal (PF)”; “Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB)”; “Esplanada dos Ministérios”; “Teatro Nacional”; “Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal”; “Dragões da Independência”; “Quartel da Polícia Militar”; “Local ignorado”; “Carro ou viatura policial”; “Mato/cerrado”; e “CODI-DOI (Centro de Operações de Defesa Interna/ Destacamento de Operações Informações)”. Na imagem 20 é possível observar a distribuição desses títulos na referida camada.

Na camada “Sistema de informações e órgãos de censura” foram incorporados seis marcadores, com os seguintes títulos: “Sistema de Informação dos Ministérios Civis”; “Assessoria de Segurança e Informações – Universidade de Brasília (ASI/UnB)”; “Sistema de Informações dos Ministérios Militares”; “Reitoria da Universidade de Brasília – UnB”; “Ministério da Justiça”; e “Serviço Nacional de Informação (SNI)” (cf. imagem 21). Já na camada “História e memória da ditadura militar”, temos fixados dez marcadores, os quais foram

identificados como: “Arquivo Público do Distrito Federal”; “Arquivo Nacional”; “Repressão aos livros no Distrito Federal”; “Incineração de livros e outros materiais no Aeroporto de Brasília”; “Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM)”; “Vigilância sobre as repúblicas de estudantes (Asa Sul/Asa norte)”; “Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969”; “Supremo Tribunal Federal (STF)”; e “Dados sobre a prática de torturas no Distrito Federal” (cf. imagem 23).

Por último, sendo a maior camada no que diz respeito à quantidade de marcadores, temos a “memórias da repressão” com 25 marcadores, cujo nomes são: “Caso do editor e livreiro Victor José Melo Alegria Lobo”; “Federação dos Estudantes da UnB (FEUB)”; “Depoimentos sobre casos de torturas no DF – projeto Brasil Nunca Mais”¹²⁹; “Invasão do Colégio Agrícola”; “Caso de Waldemar Alves da Silva”; “Repressão da manifestação pela morte do secundarista Edson Luís”; “Missa de “6º dia” do estudante Edson Luís”; “Hospital de Guarnição”¹³⁰; “Quadra de basquete/Campinho (UnB)”; “Biblioteca da Universidade de Brasília (UnB)”; “Passeata na Praça 21 de Abril”; “Caso da Quermesse”; “Proibição da passeata no dia 1º de abril de 1968”; “Caso do escritor Nicolas Behr”; “Invasão da Universidade de Brasília – UnB (9 de abril de 1964)”; “Invasão da Universidade de Brasília – UnB (10 de outubro de 1965)”; “Invasão da Universidade de Brasília - UnB (29 de agosto de 1968)”; “Lago Paranoá”; “Estudantes secundaristas do CIEM que tiveram suas matrículas negadas”; “Caso de Maria Regina Peixoto”; “Caso da Maria José da Conceição (Maninha)”; “Desaparecido político – Paulo de Tarso Celestino da Silva (1944-1971)”; “Desaparecido político – Honestino Monteiro Guimarães (1947-1973)”; “Desaparecido político – Ieda Santos Delgado (1945-1974)”. Na imagem 22 pode-se observar, mesmo que parcialmente, os títulos atribuídos aos marcadores da camada “memórias da repressão”.

Tomado o passo a passo que descrevemos e a inserção dos marcadores e suas descrições, o resultado que obtivemos está expresso na imagem 31. Ao clicar com o botão esquerdo do *mouse* em “visualização”, será aberta a página que poderá ser compartilhada e que, quando condicionada ao “modo somente ver” (ou seja, não é possível outra pessoa editar a não ser quem fez o mapa), terá o layout que está representado na imagem 31.

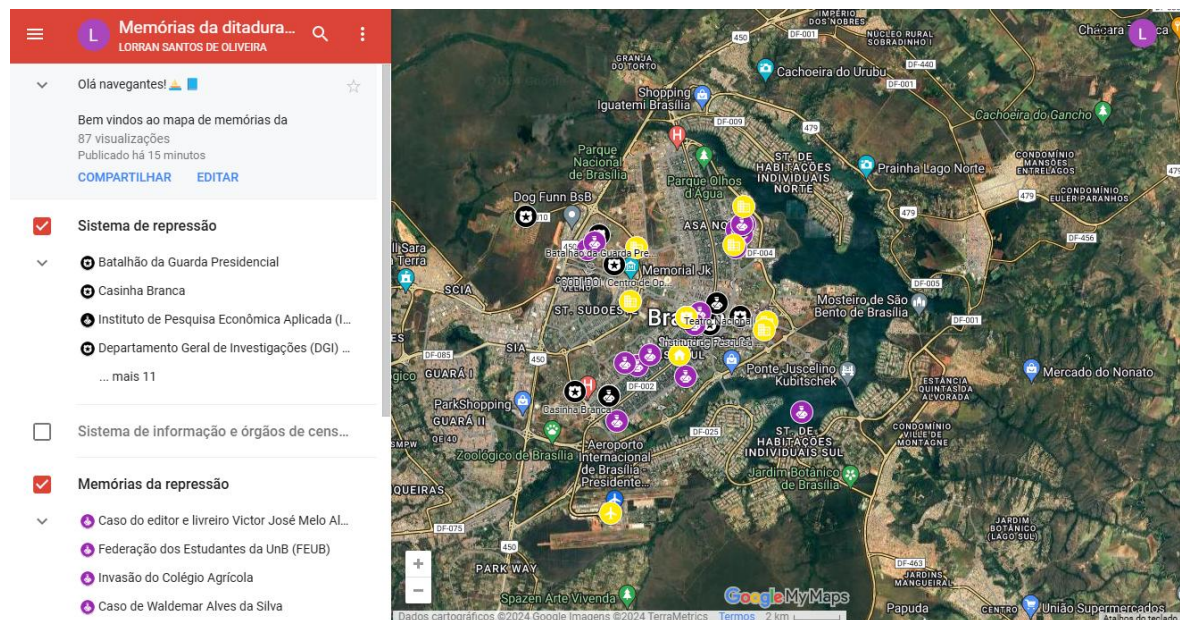
¹²⁹ Nesse marcador, colocamos um *link* do *Google Drive* que direciona o usuário a uma planilha do *Microsoft Excel* com informações sobre os depoimentos do Relatório Brasil Nunca Mais. Sendo assim, organizamos a planilha em oito colunas: “camada do mapa”; “local”; “atingidos (as)/denunciante”; “ocupação/profissão”; “idade”; “ano”; “livro/página” do Relatório; “link”. Como o relatório tem muitos depoimentos, e sendo inviável colocar todos os relatos dentro das suas respectivas camadas, encontramos nessa tabela um meio de comunicar que existem tais relatos e que é viável acessá-los.

¹³⁰ Temos dois marcadores com esse nome. Como os dois depoimentos eram longos, optamos por separá-los.

Em suma, na parte esquerda, de cima para baixo, observa-se o nome do mapa, sua descrição, as camadas e seus marcadores. Do lado direito, partindo do centro, podemos observar os marcadores fixados nos locais selecionados e a representação cartográfica de Brasília-DF. Para acessar os conteúdos (ou descrição) dos marcadores, temos duas opções: irmos diretamente na camada e clicar com o botão esquerdo do *mouse* no marcador escolhido, ou buscar no mapa e clicar com o botão esquerdo do *mouse* no marcador. Assim, a descrição do marcador será apresentada no canto esquerdo, onde estarão os textos, as referências e as informações do *Google Maps* (cf. imagem 32).

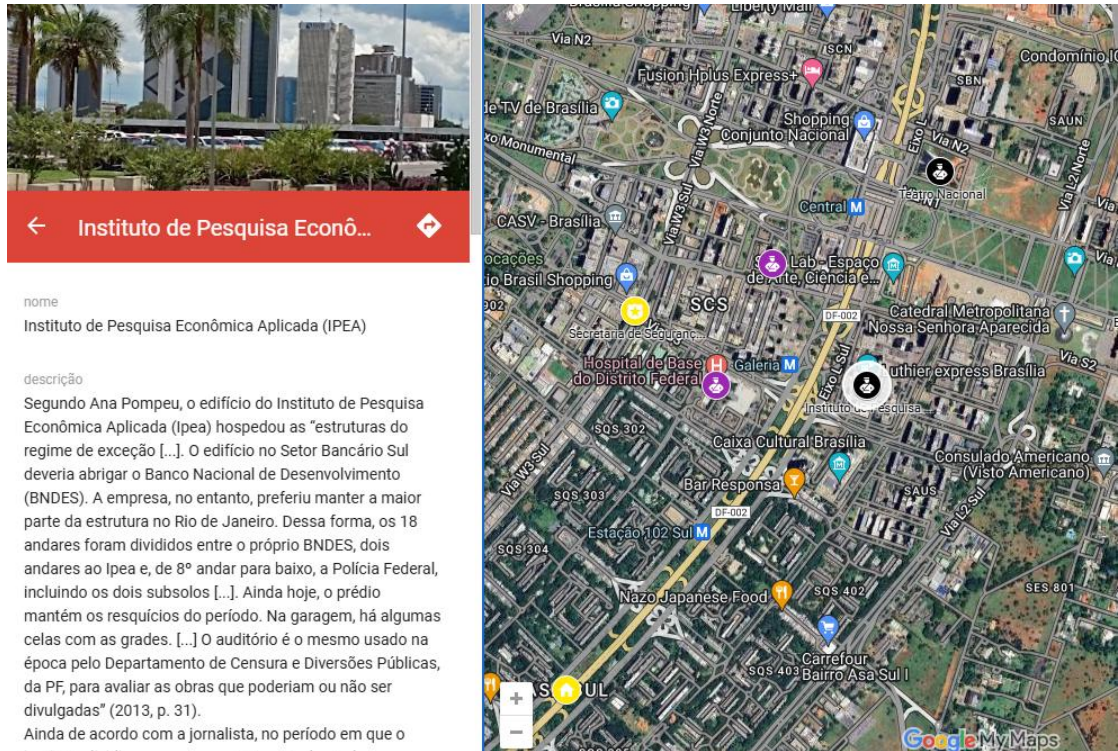
Por fim, outro detalhe, que está na imagem 31, se refere à possibilidade de ocultar a camada e os marcadores. No lado esquerdo ao nome da camada, há um ícone “quadrado na cor vermelha com um verificado no centro”. Quando o usuário clica com o botão esquerdo do *mouse* nesse ícone, os marcadores são ocultados, tanto no mapa como no quadro de gerenciamento, e o nome da camada fica na “cor cinza”.

Figura 31 – Layout do mapa digital das memórias da ditadura militar em Brasília-DF. Note-se que a camada “Sistema de informações e órgãos de censura” foi ocultada



Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 32 – O marcador que indica o espaço ocupado pelo IPEA está destacado em relação aos outros. Além disso, na janela com o nome e descrição do local tem uma barra de rolagem para que o usuário possa acessar todas as informações



Fonte: elaboração do autor (2024)

5.3 – Caminhos da repressão em Brasília: roteiro de trajetos virtuais como possibilidade para o ensino de história

Tendo realizado, do ponto de vista metodológico, os percursos que nos conduziram à produção da cartografia virtual de memórias, neste subtítulo apresentaremos possibilidades de usá-la nas aulas de história. Como proposta, aprendemos, primeiro, indicar roteiros de trajeto para mediar as caminhadas *online* pelo mapa e, depois, sugerir uma sequência didática para trabalhar com esses itinerários, em sala de aula. Antes de explorar os possíveis caminhos com o mapa, se faz necessário discutir a ideia de “trajeto de memória”, que nos influenciou na produção dos roteiros. Em relação a isso, nos inspiramos em dois projetos. O primeiro, “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”, já foi mencionado no subtítulo 3.2. O outro é o “Caminhos Operários em Porto Alegre”, organizado por Frederico Duarte Bartz (2022),¹³¹ que,

¹³¹ Frederico Duarte Bartz é graduado em história licenciatura (2003) e bacharelado (2009) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e possui mestrado (2008) e doutorado (2014) pela mesma universidade. Tem experiência na área de história, especificamente em história do movimento operário gaúcho e brasileiro. Além

segundo ele, trata-se de um “[...] trajeto de memória [...] realizado através das ruas da capital gaúcha, em que são mostrados antigos locais de moradia, de trabalho, de lazer, de luta política e organização classista” (Bartz, 2022, p. 179).

Iniciado em 2015, como atividade complementar das VIII Jornadas do GT Mundos do Trabalho da Anpuh/RS, o referido projeto tornou-se, em 2019, um curso de extensão ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desmembrando-se em vários caminhos feitos em diferentes locais, com objetivo de resgatar a memória e história da classe trabalhadora organizada de Porto Alegre. Entretanto, em 2020, com a pandemia da COVID-19 e o gradual agravamento da situação, o curso de extensão se transformou em uma experiência de educação à distância, com trajetos praticados em ambiente virtual.

De acordo com Bartz (2022), o curso no formato *online* foi realizado por meio da plataforma *Google Meet* em seis encontros. Além das aulas de contextualização histórica, o curso incluiu as caminhadas virtuais, cujos trajetos foram pré-determinados em quatro rotas de quinze pontos cada. A experiência dos percursos foi feita com a ferramenta *Google Street View*¹³² e, na medida em que se faziam as paradas nos locais de memória, abordavam-se os sujeitos, categorias, organizações e acontecimentos que se vinculavam com o lugar (Bartz, 2022, p. 182-183). A título de exemplo, indicaremos a parte inicial do roteiro do quarto trajeto:

[...] o primeiro ponto corresponde à antiga Cervejaria Bopp, uma grande edificação na Avenida Cristóvão Colombo, n.545, que hoje abriga um centro comercial. A origem da cervejaria remonta à década de 1880, com consecutivas ampliações nas décadas seguintes, que fizeram com que essa fábrica se constituísse em um grande centro de concentração operária. [...] Entrando pela Rua Comendador Coruja, chegamos no segundo ponto, em uma casa que foi do arquiteto Theodor Wiederspahn e que a partir de 1930 sediou a Handwerk Deutsch Verband (Associação dos Artesãos Alemães). [...] Atravessando a Avenida Farrapos, seguimos até a Voluntários da Pátria, n.1195, para nosso terceiro ponto [...], que nos anos 1920 e 1930 foi sede da Livraria Internacional. A livraria [...] foi sede da Liga Für Menschenrechte (Liga dos Direitos Humanos), principal associação antinazista de Porto Alegre (Bartz, 2022, p. 198-199).

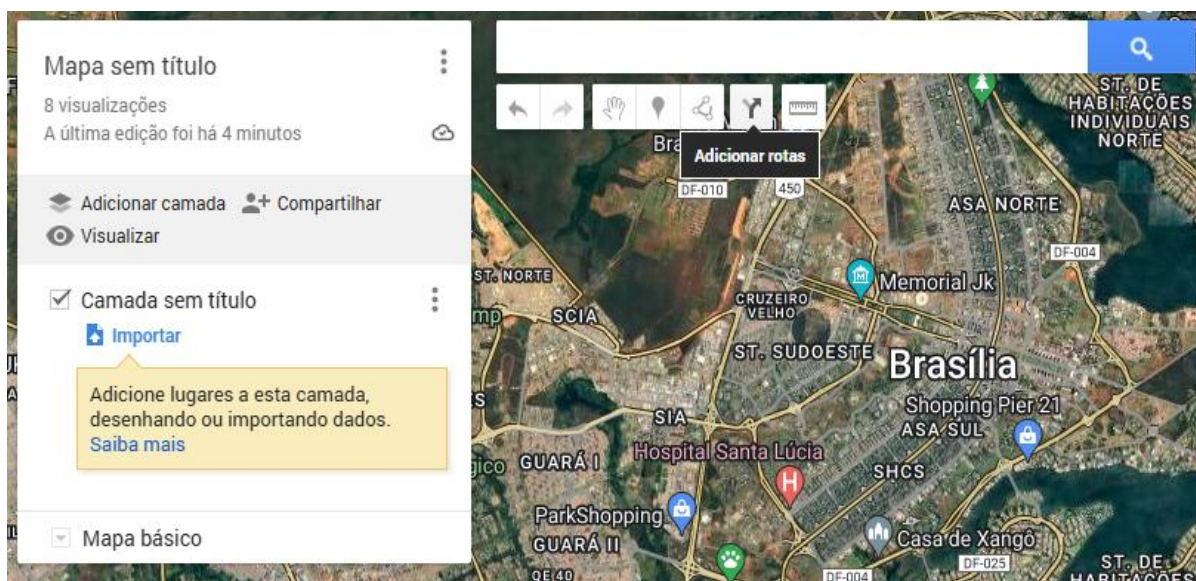
Mesmo sendo um trecho curto do itinerário montado para o quarto trajeto, destaca-se o uso da expressão “ponto” relacionado a um bairro, avenida, rua ou um edifício na estruturação

disso, elege como temas de pesquisa: o jornalismo operário e a produção de ilustrações por esta imprensa, assim como o estudo dos locais de atuação, da memória e do patrimônio das organizações da classe trabalhadora no espaço urbano. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1656261065493866>. Acesso em: 4 jan. 2025.

¹³² Conforme a *Google*, o *Street View* engloba “[...] bilhões de imagens panorâmicas para oferecer uma representação virtual dos arredores no *Google Maps*. O conteúdo do *Street View* tem duas origens: o *Google* e nossos colaboradores. Com esse esforço coletivo, as pessoas podem conhecer o mundo virtualmente”. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/streetview/>. Acesso em: 9 de jan. 2025.

dos trajetos, aliado à organização temática, territorial e cronológica. Essa forma de planejar a caminhada entre regiões da cidade de Porto Alegre pode nos oferecer direcionamentos para utilizar uma ferramenta do *Google My Maps*, que foi citada no subtítulo “Explorar para conhecer as funcionalidades básicas do *Google My Maps*”. Trata-se do recurso “adicionar rotas”, que fica logo abaixo da barra de pesquisa (cf. imagem 33).

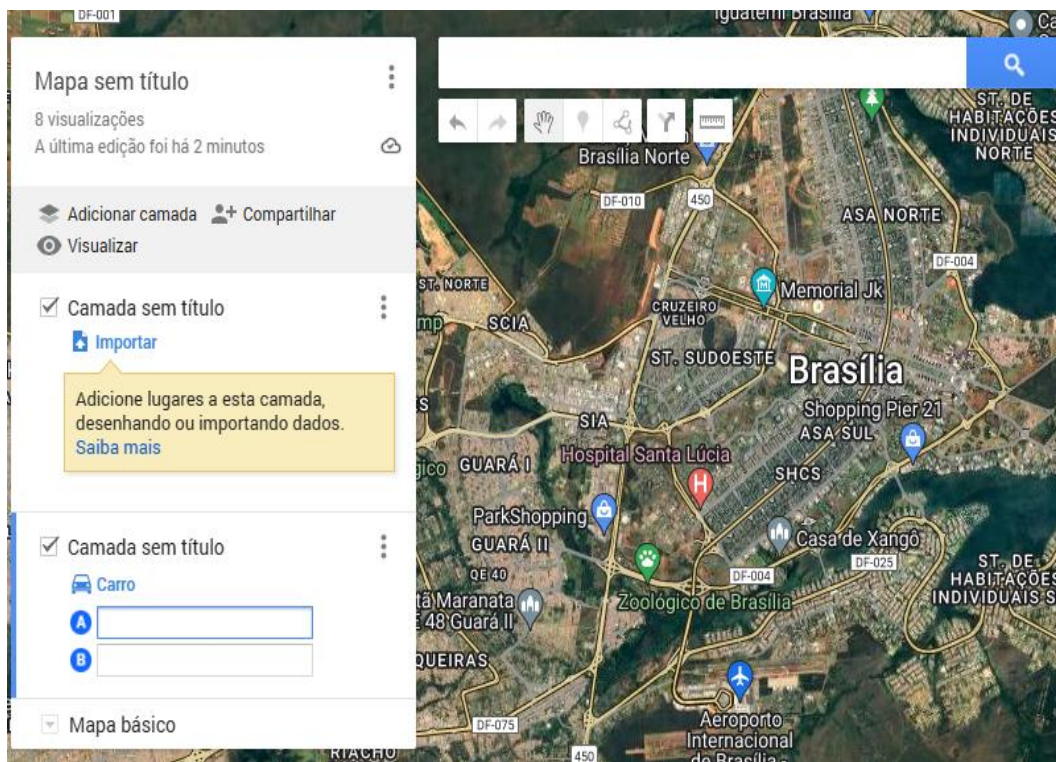
Figura 33 – Observe o ícone “adicionar rotas” logo abaixo da barra de pesquisa



Fonte: elaboração do autor (2024)

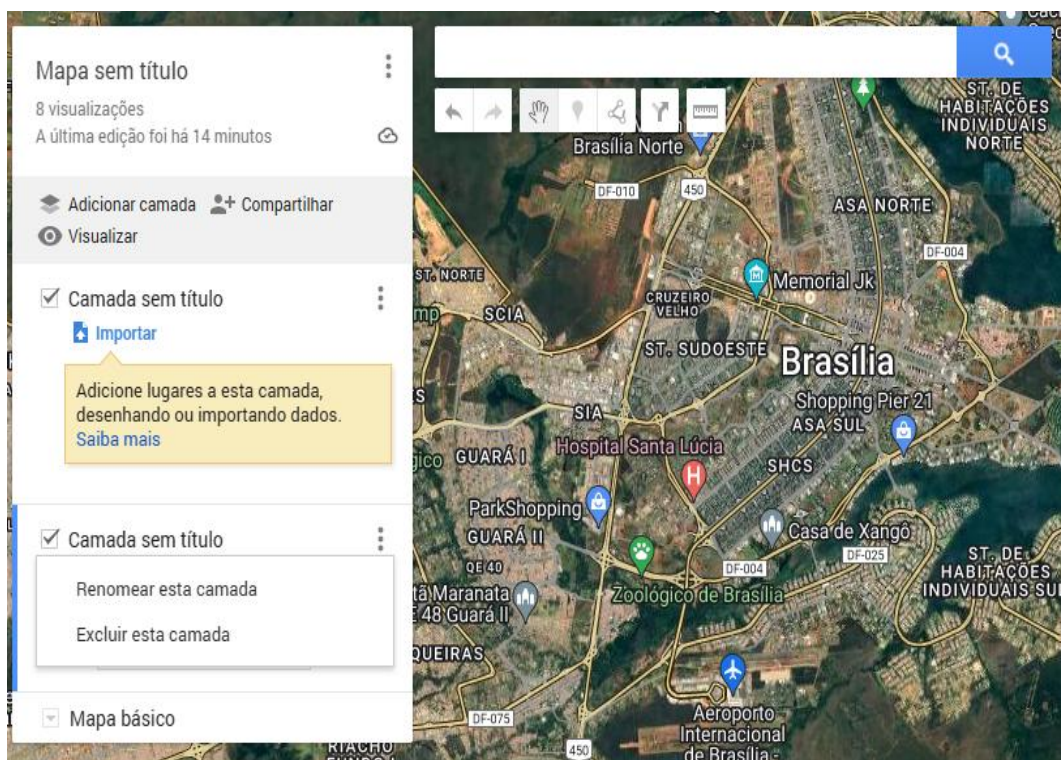
Após clicar em “adicionar rotas” com o botão esquerdo do *mouse*, no quadro situado no canto superior esquerdo da tela do *Google My Maps*, aparecerá mais uma “camada sem título”, destacada com uma barra azul. Nota-se que dentro dessa camada tem o ícone “Carro” e dois campos “A” e “B” (cf. imagem 34). As opções de edição são renomear ou excluir a camada (cf. imagem 35); alterar o meio de transporte (cf. imagem 36); e adicionar endereços do mapa para ligar o ponto “A” ao ponto “B” por meio de uma rota (cf. imagem 37).

Figura 34 – Destaque para os itens “A” e “B” que compõe a “camada sem título”



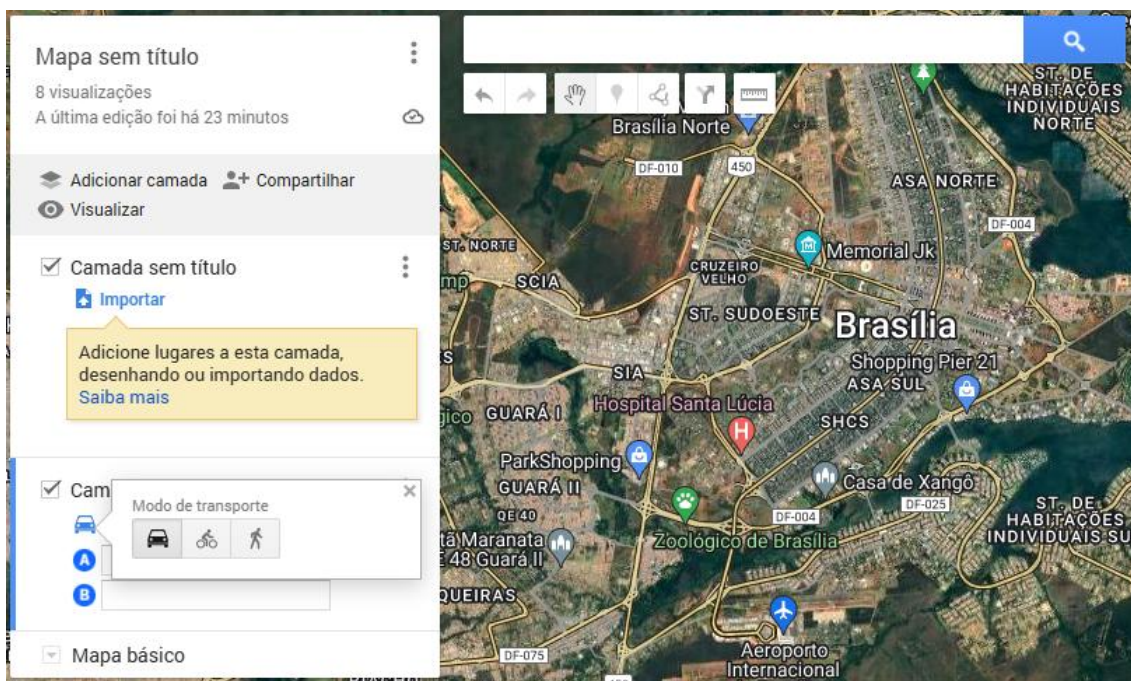
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 35 – Opções de renomear e excluir a camada selecionada



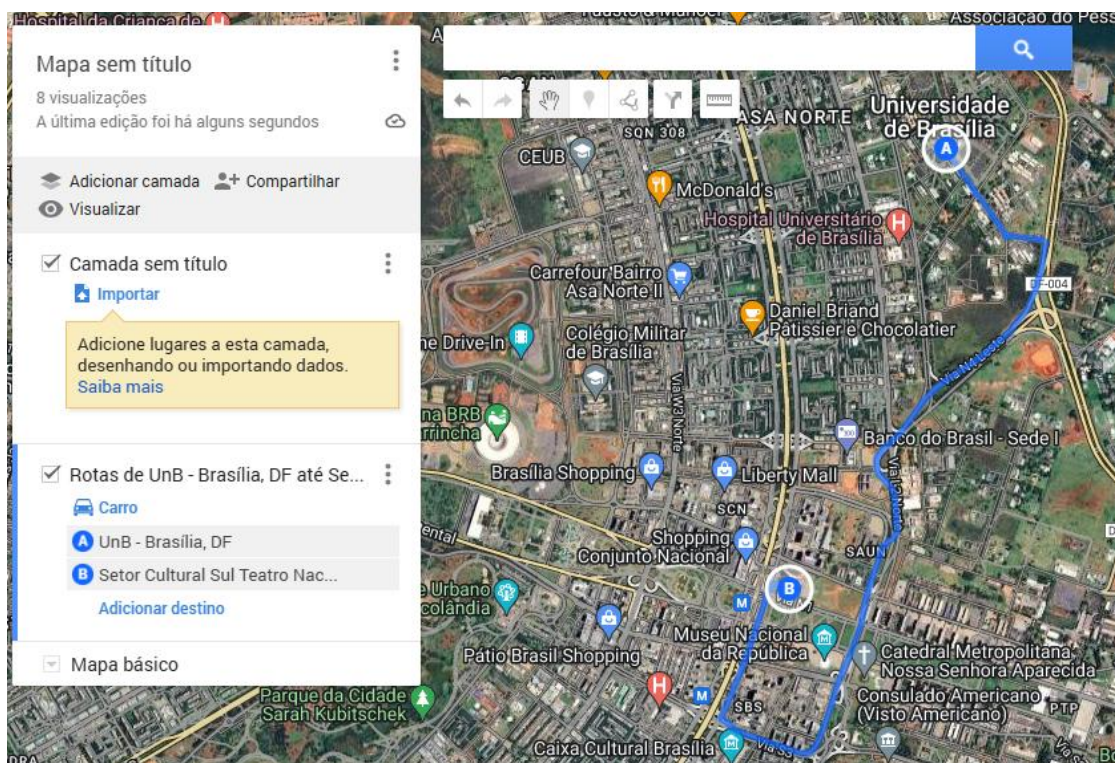
Fonte: elaboração do autor (2024)

Figura 36 – O usuário pode selecionar uma das três opções de modo de transporte



Fonte: elaboração do autor (2024)

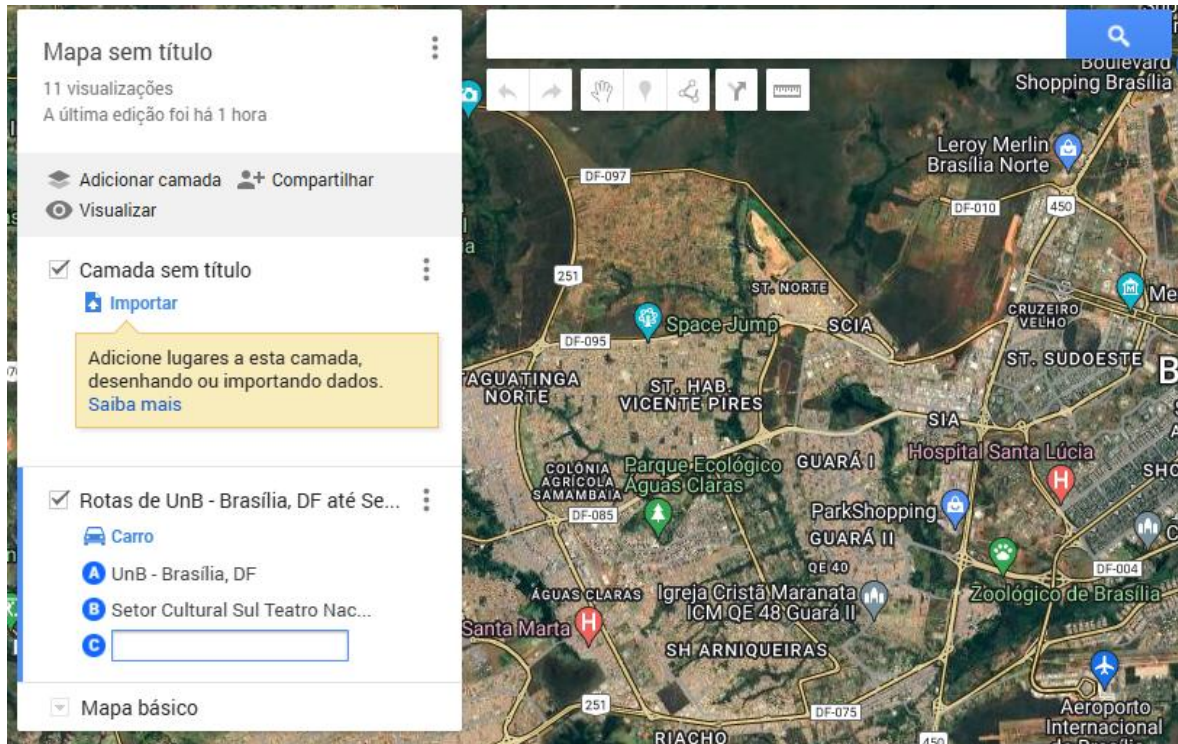
Figura 37 – Para exemplificar, colocamos no ponto “A”, Universidade de Brasília (UnB) e, no ponto “B”, Teatro Nacional. O *Google My Maps* sugeriu uma rota entre os dois locais



Fonte: elaboração do autor (2024)

Com o recurso “adicionar rota”, pode-se desenvolver diversos trajetos no mapa, vinculando diferentes pontos da cidade. Na imagem 37, observe que, abaixo do ponto “B”, tem o item “adicionar destino”. Ao clicar com o botão esquerdo do *mouse* nessa opção será inserido outro ponto, o “C” (cf. imagem 38).

Figura 38 – Destaque para o ponto “C” que compõe a “camada sem título”



Fonte: elaboração do autor (2024)

Conforme a proposição para este subtítulo, indicaremos roteiros de trajeto para o mapa digital. A partir da experiência Federico Bartz (2022), elaboramos itinerários que relacionam os pontos “A”, “B”, “C” e outros, do *Google My Maps*, aos espaços da cidade de Brasília que foram identificados como locais de memória da ditadura. No total, são cinco roteiros que possuem a seguinte estrutura: trajeto, pontos e referências. No marcador *trajeto*, são apresentados o título do trajeto e um resumo sobre ele. Em *pontos*, são fixados os locais do trajeto, acompanhados de uma descrição. Por fim, inserimos a bibliografia consultada. As informações contidas nos roteiros foram sintetizadas, visto que a ideia é usá-los como guia para navegar por trilhas pré-determinadas. Além disso, o mapa tem mais dados sobre os episódios que se passaram em cada local.

Nomeamos os roteiros de “Trajetos virtuais – memórias da ditadura em Brasília”, e cada trajeto recebeu uma numeração e um título. As temáticas elencadas para produzir os roteiros

foram repressão na Universidade de Brasília (UnB), casos de torturas em Brasília-DF e organicidade do sistema de segurança e informações em Brasília. Nos quadros abaixo, apresentaremos os roteiros em sequência, do primeiro ao quinto, pautada em uma ordem cronológica dos episódios selecionados.

Quadro 1 – Trajeto *Invasão da UnB, 9 de abril de 1964*

TRAJETOS VIRTUAIS – MEMÓRIAS DA DITADURA EM BRASÍLIA
<p>Trajeto 1: Invasão da UnB, 9 de abril de 1964</p> <p>Essa rota acompanha a primeira invasão da Universidade de Brasília pelas forças de segurança do regime militar. Professores e estudantes foram detidos e conduzidos para o Teatro Nacional, que serviu de base operacional para a polícia de Minas Gerais. Treze professores foram presos e transferidos para o quartel da polícia militar, onde ficaram presos por quinze dias. Os estudantes liberados.</p> <p>Pontos</p> <p>A - Campus Darcy Ribeiro, UnB</p> <p>Em 9 de abril de 1964, a Universidade de Brasília foi invadida por tropas do Exército e da polícia militar de Minas Gerais. Nesse dia, muitos professores e estudantes foram detidos (Gurgel, 2002, p. 36).</p> <p>B - Teatro Nacional</p> <p>O ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, José Paulo Sepúlveda Pertence, relembra que, após a invasão da Universidade de Brasília, em 9 de abril de 1964, ele, professores e estudantes “[...] foram levados em um ônibus para o Teatro Nacional. Lá, funcionava o Comando de Operações da PM de Minas Gerais, que viera para cá” (Pompeu, 2013, p. 20).</p> <p>C – Quartel da Polícia Militar</p> <p>No relatório da CATMV-UnB (2015), Perseu Abramo contou que, dos conduzidos ao Teatro Nacional, os estudantes foram liberados e treze professores foram presos, sendo transferidos para o quartel da polícia militar do DF (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 67-69).</p> <p>Referências</p>

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015. 363 p. Disponível em: <https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GURGEL, Antônio de Pádua. **A rebelião dos estudantes**: Brasília, 1968. Brasília: UnB, 2002.

POMPEU, Ana. Mapa da ditadura - Na prisão, 15 dias de tortura. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 de out. de 2013, Caderno Cidades, p. 31. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Quadro 2 – Trajeto *Tortura no Lago Paranoá*

TRAJETOS VIRTUAIS – MEMÓRIAS DA DITADURA EM BRASÍLIA

Trajeto 2: Tortura no lago Paranoá

Nessa rota seguiremos os passos de Alduísio Moreira de Souza, que foi preso pela Polícia Federal, em 20 de agosto de 1968, após sair de um sítio no Distrito Federal, que sediava uma reunião clandestina da União Nacional dos Estudantes (UNE). Depois da passagem pelo DOPS/PF, o conduziram para o Lago Paranoá e para o cerrado, onde sofreu torturas. Depois, foi encaminhado para a Papuda, Ministério da Guerra, Batalhão da Guarda Presidencial e, por fim, deixado em uma região próxima à UnB.

Pontos

A – Sítio no Distrito Federal¹³³

Em agosto de 1968, ocorreu uma reunião do Conselho da União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade, naquele momento, em clandestinidade. O evento foi em um sítio no Distrito Federal e contou com a participação de representantes do movimento estudantil de outras regiões do Brasil (Pompeu, 2013, p. 25).

B – Departamento de Ordem Pública e Social - Polícia Federal (DOPS/PF)

Depois de saírem do sítio para comprar mantimentos, Alduísio, e mais duas pessoas, foram paradas, em uma barreira policial, e presas no dia 20 de agosto de 1968, pela Polícia Federal (Pompeu, 2015, p. 25).

C – Lago Paranoá/Cerrado

¹³³ Como não foi possível identificar o sítio, a referência na rota traçada pelo *Google My Maps* é Brasília, Distrito Federal.

Em depoimento concedido à CATMV-UnB, Alduísio de Souza relatou que “[...] me levaram pra uma sessão de afogamento no lago Paranoá e foi quando nos separaram, eu e esse moço que estudava medicina e me levaram pro cerrado. Eu estava algemado e me colocaram algemado no tronco de uma árvore [...], e aí eles fizeram uma prática de tiro ao alvo, como se estivessem me fuzilando” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 112).

D – Papuda

Depois da simulação de fuzilamento, Alduísio conta que foi levado para a Papuda (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 112-113).

E – Ministério da Guerra

Da Papuda, foi conduzido ao Ministério da Guerra que, segundo Alduísio, não era chamado de “[...] Ministério do Exército, era o Ministério da Guerra” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 113).

F – Batalhão da Guarda Presidencial

Após a passagem pelo Ministério da Guerra, foi conduzido ao “Batalhão Guarda Presidencial” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 114).

G – L2 Norte, próximo a UnB

Depois da Guarda Presidencial, Alduísio relembra que foi “[...] largado na entrada da UnB, na L2 norte” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 114).

Referência

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015, p. 363. Disponível em:

<https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 6 jan. 2024.

POMPEU, Ana. Durante a ditadura – Endereços escusos da tortura na Capital. **Correio Braziliense**, Brasília, 23 de out. de 2013, Caderno Cidades, p. 25. Disponível em:

<https://premiovladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 6 de jan. 2024.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Quadro 3 – Trajeto *Invasão da UnB, 29 de agosto de 1968*

TRAJETOS VIRTUAIS – MEMÓRIAS DA DITADURA EM BRASÍLIA

Trajeto 3: Invasão da UnB, 29 de agosto de 1968

Nessa rota seguiremos os passos de Cláudio Almeida, que presenciou a invasão da UnB no dia 29 de agosto de 1968, e sofreu com as consequências dessa operação militar. Suas lembranças nos conduzem ao Campus Darcy, à quadra de basquete da universidade, ao

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e ao Pelotão de Investigações Criminais do Exército.

Pontos

A – Campus Darcy Ribeiro, UnB

Em 29 de agosto de 1968, as tropas da Polícia Militar do Distrito Federal, Polícia Civil, Polícia do Exército e agentes da Delegacia de Ordem Política e social (DOPS) à paisana ocuparam a Universidade de Brasília, após bloquearem todas as vias de acesso ao campus (Gurgel, 2002, p. 251).

B – Quadra de basquete, UnB

A Quadra de Basquete foi utilizada pelas tropas policiais e militares, que invadiram e ocuparam a UnB, em 1968, como espaço para detenção e triagem de estudantes (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 248).

C – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

Cláudio de Almeida, ex-estudante da UnB, foi preso na invasão de agosto de 1968. Da Quadra de Basquete, usada para triagem dos estudantes, ele foi levado ao prédio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no Setor Bancário Sul de Brasília, onde operava a Polícia Federal (Pompeu, 2013, p. 31).

D – Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB)

No prédio do Ipea, Cláudio de Almeida foi levado para o subsolo e colocado em uma cadeia. De lá conduziram-no para outro andar do edifício. Ficou pouco tempo no prédio, sendo transferido para o PIC, no Exército (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 130).

Referência

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015. 363 p.363. Disponível em:

<https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GURGEL, Antônio de Pádua. **A rebelião dos estudantes**: Brasília, 1968. Brasília: UnB, 2002.

POMPEU, Ana. Durante a ditadura – Na prisão, 15 dias de tortura. Claudio Almeida.

Correio Braziliense, Brasília, 22 de out. de 2013, Caderno Cidades, p. 31. Disponível em:

<https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Quadro 4 – Trajeto *Hospital de Guarnição, fevereiro de 1973*

TRAJETOS VIRTUAIS – MEMÓRIAS DA DITADURA EM BRASÍLIA
<p>Trajeto 4: Hospital de Guarnição, fevereiro de 1973</p> <p>Por essa rota acompanharemos os passos dados por Crimeia Alice Schmidt de Almeida, ex-guerrilheira do Araguaia,¹³⁴ que, mesmo estando na condição de gestante, foi sequestrada pelo DOI-CODI de São Paulo, em 1972, e, depois, transferida para o Pelotão de Investigações Criminais (PIC) do Exército, em Brasília. Na capital federal, Crimeia passou pelo Ministério do Exército, Hospital de Base, Hospital de Guarnição, onde seu filho nasceu, e retornou para o PIC.</p> <p>Pontos</p> <p>A – Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB)</p> <p>Após um mês de prisão do DOI-CODI de São Paulo, Crimeia de Almeida foi transferida para o PIC/BPEB de Brasília, onde foi interrogada e sofreu ameaças de morte e de sequestro do filho (São Paulo, 2014, p. 276).</p> <p>B – Ministério do Exército</p> <p>Depois do PIC, foi levada ao Ministério do Exército para ser interrogada (São Paulo, 2014, p. 276).</p> <p>C – Hospital de Base</p> <p>Em fevereiro de 1973, Crimeia entrou em trabalho de parto e solicitou um médico, que "[...] só chegou pela madrugada" e a encaminhou ao Hospital de Base. Lá ela conta que "[...]o médico disse que não estava na hora do parto, recomendou que me colocassem na enfermaria do presídio e aplicou um antibiótico. Os militares me levaram de volta, não para a enfermaria, mas para a cela, onde havia muitas baratas, e como o líquido amniótico escorria pelas minhas pernas elas me atacavam em bandos. Já que os militares não tomavam nenhuma medida, depois do almoço comecei a gritar desesperadamente. Os outros presos fizeram coro e no fim da tarde me levaram para o Hospital da Guarnição"(São Paulo, 2014, p. 276).</p>

¹³⁴ “[...] Após o AI-5, em dezembro de 1968, **Crimeia de Almeida** entrou para a clandestinidade. Em janeiro de 1969, como militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) seguiu para a região do Araguaia, onde se desenvolveria a guerrilha contra a ditadura militar. Morou na região até agosto de 1972, quando foi enviada pelo Partido para São Paulo, na tentativa de romper o cerco que as Forças Armadas haviam imposto à guerrilha” (São Paulo, 2014, p. 274, grifo nosso).

D – Hospital de Guarnição

No Hospital de Guarnição, atual Hospital Militar de Área de Brasília (HMAB), Criméia recorda que o obstetra falou que ela estava em trabalho de parto, mas somente iria fazer a cesariana no outro dia porque não estava de plantão. Ao reclamar que o filho poderia morrer, o médico respondeu: "[...] é melhor! um comunista a menos!". Na madrugada do dia 13, o filho de Criméia nasceu parto normal (São Paulo, 2014, p. 276).

E – Pelotão de Investigações Criminais do Batalhão de Polícia do Exército de Brasília (PIC/BPEB)

Em 2 de abril, os familiares de Criméia foram a Brasília buscar seu filho. Depois da retirada do bebê, retornou à cela de prisão onde recommençaram os interrogatórios. Permaneceu presa por mais vinte dias até ser liberada (São Paulo, 2014, p. 276).

Referência

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Infância Roubada Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil**. São Paulo: ALESP, 2014.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Quadro 5 – Trajeto *Engrenagens da espionagem na UnB*

TRAJETOS VIRTUAIS – MEMÓRIAS DA DITADURA EM BRASÍLIA

Trajeto 5: Engrenagens da espionagem na UnB

Nessa rota acompanharemos a circulação do *Informe ASI/UnB nº 73/76*, de 17 de novembro de 1976, que foi transmitida para a Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Cultura (DSI/MEC), junto a um anexo, *Informe SPP nº 18/76*, de 11 de novembro de 1976, rubricado pelo chefe do Serviço de Proteção ao Patrimônio da UnB (SPP/UnB). O informe tinha como tema *Movimento Estudantil – UnB*.

Pontos

A – Serviço de Proteção ao Patrimônio da Universidade de Brasília (SPP/UnB)

A origem do documento consiste na coleta de informações feitas pelo SPP/UnB, que remetia o material para a ASI/UnB (Parucker, 2013, p. 21). Segundo o relatório da CATMV-UnB, a

ASI tinha “[...] numerosos informantes, alguns dos quais atuando como funcionários do Serviço de Proteção ao Patrimônio” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 246).

B – Assessoria de Segurança e Informações da Universidade de Brasília (ASI /UnB)

Por sua parte, a ASI enviava o material para a agência setorial do sistema nacional, a DSI/MEC (Parucker, 2013, p. 21). De acordo com o relatório da CATMV-UnB, a ASI, embora integrasse a estrutura administrativa da Universidade de Brasília, “[...] subordinava-se à Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação e Cultura (DSI-MEC)” (Comissão da Verdade da UnB, 2015, p. 245).

C – Divisão de Segurança e Informação do Ministério da Cultura (DSI/MEC)

O Sistema Setorial de Informações dos Ministérios Civis era formado por órgãos, existentes em cada ministério, intitulados de Divisões de Segurança e Informações (DSI). A essas DSI, por sua vez, vinculavam-se a órgãos mais capilares, como as Assessorias Especiais de Segurança e Informações (AESI), Assessorias Regionais de Segurança e Informações (ARSI) e Assessorias de Segurança e Informações (ASI) (Parucker, 2013, p. 12).

Referências

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015. 363 p.. Disponível em:

<https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 5 jan. 2024.

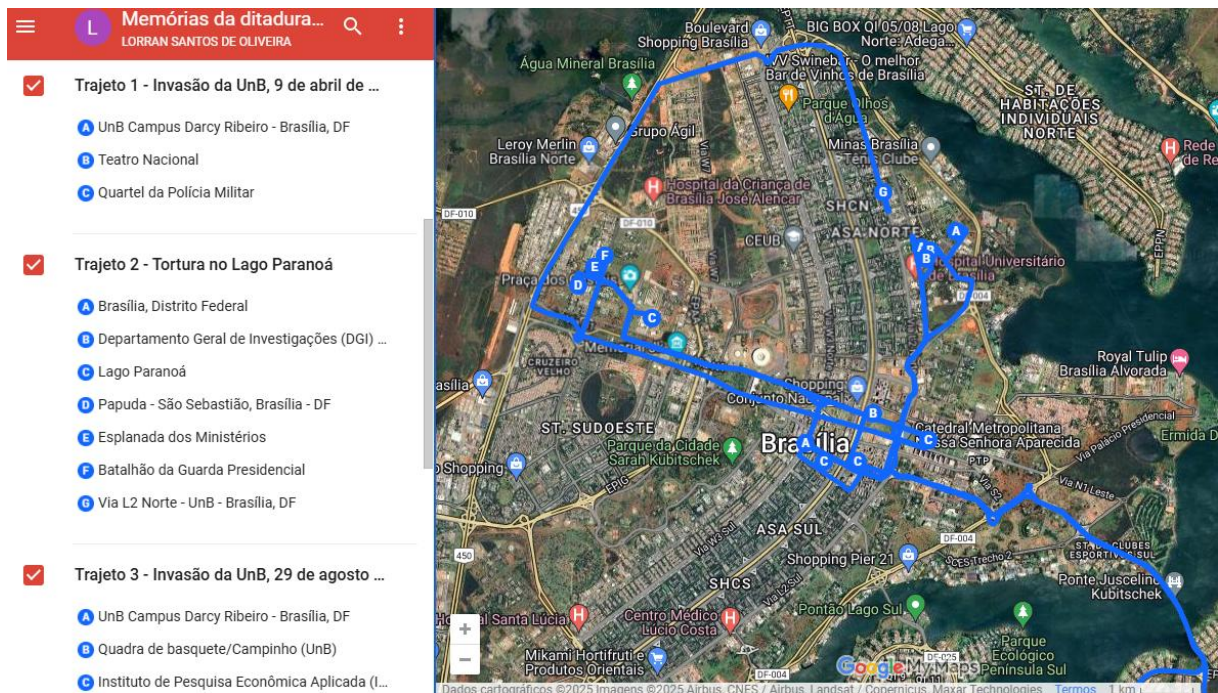
PARUCKER, Paulo E. C. **Notas sobre um passado logo ali**: a UnB na teia de segurança e informações (1964-1985). Disponível em:

https://www.academia.edu/42835643/Notas_sobre_um_passado_logo_ali_a_UnB_na_teia_de_seguran%C3%A7a_e_informa%C3%A7%C3%B5es_1964_1985. Acesso em: 5 jan. 2024.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Como a proposta do roteiro é guiar as caminhadas virtuais pelo mapa, torna-se relevante mostrar as rotas que se formam no *Google My Maps* por meio dos trajetos delineados (cf. imagem 39). Aqui, ressaltamos um limite do aplicativo. As rotas só podem ser incluídas pelo editor, ou seja, ao usuário não é dada a opção de desenhar rotas, mesmo na condição de mapa compartilhado. Assim, se incluirmos os trajetos pré-determinados nos roteiros, o usuário poderá apenas visualizar os pontos fixados e a rota.

Figura 39 – Trajetos virtuais: memórias da ditadura militar em Brasília



Fonte: elaboração do autor (2025)

O próximo passo é elaborar uma sequência didática a partir dos roteiros de trajeto. Porém, convém debater sobre o que é uma sequência didática e quais elementos a compõe. Andréia Lacé e Danielle Nogueira ([202-]) afirmam que a sequência didática se configura em uma estratégia que pode contribuir na sistematização do ensino-aprendizagem, seja no formato presencial ou como no virtual. Assim, de acordo com as autoras, no âmbito educacional, essa estratégia de ensino é compreendida como:

[...] uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática. Em outras palavras, é a especificação de cada ação que ocorrerá na aula ou nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem. As ações escolhidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente e significativa, com sentido, para o estudante (Lacé; Nogueira, [202-]).

Na sequência didática, os temas/conteúdos são ordenados em encadeamento lógico, que inclui procedimentos, ações e situações por meio de recursos didáticos diversos. Como princípio educativo, busca-se a participação ativa do discente, tornando-o protagonista do seu processo de aprendizagem a partir de um conjunto de estratégias. Nessa direção, a sequência didática deve propor um agrupamento de práticas para a edificação do conhecimento científico,

entendendo que é do “[...] conflito cognitivo que a aprendizagem se constrói” (Zabala, 1998 *apud* Lacé; Nogueira, [202-]).

A produção da sequência didática contempla quatro elementos: tema, objetivos de aprendizagem, atividades e avaliação. Com a definição do tema, o outro passo é definir os objetivos de aprendizagem, que devem ser alcançados a partir do desenvolvimento das etapas da sequência didática. Nogueira e Lacé ([202-]) compreendem os objetivos de aprendizagem como “[...] aqueles que expressam os comportamentos, com base em níveis cognitivos, que o estudante deve alcançar” (Lacé; Nogueira, [202-]). As autoras também reconhecem que eles se apresentam de forma hierarquizada, começando do menos complexo até o mais complexo.

Em relação à proposição de atividades e os recursos a serem empregados, Lacé e Nogueira ([202-]) recomendam que eles sejam diversificados. As atividades devem apresentar um ordenamento sequencial e lógico, e cada uma delas com descrição e/ou orientação, como também os recursos que serão usados. A última etapa da sequência didática é a avaliação, que consiste em verificar se o objetivo de aprendizagem foi atingido. Esse momento permite ao estudante e professor avaliarem o quanto das metas propostas foram alcançadas e se existe a necessidade de auxílio pedagógico em alguma temática (Lacé; Nogueira, [202-]).

Delineado, mesmo que brevemente, os elementos que dão forma a uma sequência didática, partiremos para a nossa proposta. Ela se fundamenta nas experiências didáticas que discutimos no subtítulo “Recursos digitais no ensino da história da ditadura militar: diálogos entre ensino de história e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)”,¹³⁵ na perspectiva de Lacé e Nogueira ([202-]) sobre os fundamentos de uma sequência didática e nas discussões concernentes ao ensino de história sobre temas sensíveis, que também integram o arcabouço teórico-metodológico desta dissertação.

A sequência didática está dividida em cinco etapas. A primeira se refere a análise dos conhecimentos prévios dos discentes sobre os temas/conteúdos a serem trabalhados. O segundo momento consiste em explorar os recursos do *Google My Maps*, a partir de uma apresentação acerca das funcionalidades do aplicativo. A terceira etapa se dedicará a analisar o contexto histórico da ditadura militar no Brasil e em Brasília-DF. Na quarta etapa está prevista o uso dos roteiros de trajeto e da cartografia virtual de memórias. Por fim, a avaliação ocorrerá no quinto momento da sequência didática. Para essa tarefa, utilizaremos um questionário via *Google*

¹³⁵ Baseamo-nos na experiência de Oliveira (2021) sobre ofertar uma formação específica para entender a história da ditadura militar no Brasil; no uso de palavras-síntese na nuvem palavras como estratégia didática (Costa, 2015); e no constante diálogo entre a turma e o professor sobre o andamento das atividades (Costa, 2015).

Forms.¹³⁶ O que esperamos da sequência didática é que ela expresse as opções teórico-metodológicas que escolhemos para trabalhar temas sensíveis no ensino de história com o auxílio de ferramentas digitais. No quadro 6 apresentaremos a proposta de sequência didática e, no Apêndice B, o formulário de avaliação.¹³⁷

Quadro 6 – Sequência didática, Ditadura militar em Brasília

<p>Tema: ditadura militar em Brasília (1964-1985)</p>
<p>Objetivos de aprendizagem</p> <p>Compreender o processo que resultou na ditadura militar no Brasil.</p> <p>Analisar a institucionalização do sistema de segurança e informações.</p> <p>Compreender a atuação da repressão em Brasília-DF.</p> <p>Identificar os discursos negacionistas e revisionistas sobre o regime militar.</p>
<p>1ª etapa – Análise dos conhecimentos prévios dos discentes</p> <p>Descrição</p> <p>A atividade da primeira etapa consiste em dividir a turma em grupos de no máximo 5 pessoas; debater, em grupo, um questionário preparado pelo professor; registrar, em folha A4, dez palavras que sintetizam o que foi discutido pelo grupo; inserir as palavras-síntese no <i>Mentimeter</i>¹³⁸ para gerar uma nuvem de palavras; analisar o resultado da nuvem de palavras com a turma.</p> <p>Orientações</p> <p>Questionário</p> <p>- O que você sabe da ditadura militar de 1964, tanto a nível nacional como local?</p>

¹³⁶ Formulários é uma ferramenta da *Google* para desenvolver “[...] formulários personalizados para pesquisa e questionários, sem qualquer custo adicional”. Disponível em: [Formulários Google: criação de formulários on-line para empresas | Google Workspace](#). Acesso em: 7 jan. 2025.

¹³⁷ Também disponibilizaremos o link da avaliação na 5ª etapa da sequência didática.

¹³⁸ É uma plataforma com ferramentas que permitem criar apresentações interativas. Entre seus diferentes recursos, está a nuvem de palavras. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features>. Acesso em: 7 jan. 2025.

- Você tem pesquisado esse tema na internet, ou em livros?
- Essa temática aparece com que frequência nas suas redes sociais?
- Você já conversou com algum parente sobre a ditadura militar de 1964?
- Você já discutiu tal temática em sala de aula?

Debate em grupo

- Os estudantes deverão ler o questionário e discutir as perguntas entre si, com a mediação do professor.

Mentimeter

- Inserir as palavras-síntese no *Mentimeter*. O acesso ao aplicativo, e a inclusão das palavras nele, poderá ser realizado no *notebook*/computador do professor ou da sala de aula. O professor abrirá a página do aplicativo e um aluno de cada grupo será responsável para cumprir essa tarefa.

Debate com a turma

- Apresentar a nuvem de palavras no projetor e mediar o debate com os discentes sobre a atividade e as palavras escolhidas. Sugestão de perguntas para a discussão: como foi a experiência de hoje para vocês? Quais palavras mais se destacam na nuvem? Por que essas palavras foram as mais citadas? Tem alguma outra palavra que deveria estar na nuvem, mas não está?
- Nesse momento, pode aparecer algumas falas que remetam a perspectivas negacionistas e revisionistas sobre o regime militar. A atuação do professor é identificar e observar esses discursos e criar um ambiente acolhedor para que os estudantes possam expressar suas ideias sem constrangimento.

Recursos

Folha A4, caneta, projetor, computador ou *notebook*, *Mentimeter*.

Tempo de aula

50 minutos.

2ª etapa – Explorando o *Google My Maps*

Descrição

A atividade da segunda etapa consiste em apresentar aos estudantes as funcionalidades básicas do *Google My Maps*, com base nos seguintes tópicos:

- Você conhece o aplicativo da *Google* chamado *My Maps*?
- Você usa algum aplicativo da *Google*?
- O que é o *Google My Maps*?
- Plataformas de acesso (*Android*, *IOS* e navegadores de internet).
- Cadastro para o acesso.
- Interface inicial do *Google My Maps*.
- O mapa e seus recursos: camadas, rotas, nomear e descrever camadas, fixar marcadores, criar de trajeto, *upload* de arquivos, localizador, editar marcadores, modos de compartilhamento e outros.
- Usos do *Google My Maps* na educação.

Orientações

- Usar o método aula expositiva dialogada na apresentação para engajar os estudantes na atividade.
- Trazer exemplos de como podemos usar o *Google My Maps*.
- Convidar os estudantes para manusear o aplicativo.
- Conferir antecipadamente a qualidade da imagem do projeto, e a velocidade e o funcionamento da internet.

Recursos

Projetor, internet (cabeadada ou *wifi*) e computador ou *notebook*, *Google My Maps*.

Tempo de aula

50 minutos.

3ª etapa – Contextualização histórica

Descrição

A terceira etapa consiste em discutir a ditadura militar (1964-1985) no Brasil e em Brasília. Para tal, indicaremos os conteúdos da atividade.

- Governo de João Goulart e o golpe de 1964.
- Institucionalização da ditadura militar e do sistema de segurança e informações.
- Formação das guerrilhas urbanas e rural.
- Movimento estudantil na Universidade de Brasília (UnB).
- Regime militar em Brasília-DF.
- Lei da Anistia e a transição para democracia.
- Construção social da memória do regime militar.
- Comissões da Verdade e as demandas por memória, justiça e verdade.
- Negacionismos e revisionismos sobre a ditadura militar (1964-1985)

A partir desse cronograma de conteúdos, o docente e os estudantes devem:

- Discutir a conjuntura histórica que ensejou o golpe de Estado em 1964.
- Examinar a institucionalização dos órgãos de espionagem e repressão, como também as formas de operação.
- Analisar os elementos teóricos e operacionais dos grupos de esquerda e do movimento estudantil universitário na oposição ao regime militar.
- Identificar e compreender as relações entre a sociedade civil e o regime militar.
- Analisar como a repressão atuou em Brasília-DF durante a ditadura militar.
- Discutir a relação da Lei da Anistia com a “ideologia da reconciliação”.
- Identificar e analisar os elementos que constituem a memória hegemônica do regime militar.
- Discutir e compreender as narrativas negacionistas e revisionistas sobre a ditadura militar.

Orientações

Utilizar o livro didático e outros recursos, como vídeos, *slides*, documentos, filmes e depoimentos. Sobre o uso de fontes, sempre oferecer a possibilidade de consulta ao documento original, indicando onde ele está disponível.

Adaptar textos acadêmicos para os alunos(as).

Materiais

Projektor, internet (cabeadada ou *wifi*), computador ou *notebook*, livro didático, *Powerpoint*, quadro branco, pincel e outros.

Tempo de aula

Cinco aulas de 50 minutos cada.

4ª etapa – Trajetos virtuais

Descrição

A quarta etapa consiste em realizar as caminhadas virtuais pelo mapa “Memórias da ditadura militar em Brasília” a partir dos roteiros de trajeto. São cinco percursos pré-determinados, que passam por lugares da capital federal: trajeto 1 – invasão da UnB, 9 de abril de 1964; trajeto 2 – tortura no lago Paranoá; trajeto 3 – invasão da UnB, 29 de agosto de 1968; trajeto 4 – Hospital de Guarnição, fevereiro de 1973; trajeto 5 – Engrenagens da espionagem na UnB.

Orientações

- Apresentar o mapa “Memórias da ditadura militar em Brasília” (como, onde e quando foi elaborado e seus objetivos).
- Examinar com a turma as estruturas (camadas, marcadores e rotas) e os conteúdos/temas tratados pelo mapa.
- Distribuir os roteiros de trajeto e realizar os caminhos virtuais.
- Proporcionar aos alunos(as) uma experiência individual com o mapa para que possam ir além dos trajetos pré-determinados. Caso a escola tenha sala de informática, utilizar esse espaço para que os estudantes explorem a cartografia digital.
- Dividir a turma em grupos de no máximo cinco alunos e distribuir uma ficha com questões:
 - 1) Até que ponto a vida das pessoas mencionadas no mapa foi afetada pelo regime militar?
 - 2) Como se organizou o sistema de espionagem e repressão em Brasília?
 - 3) Qual dos episódios narrados mais chamou atenção de vocês? Explique.
 - 4) Como podemos qualificar a posição das pessoas envolvidas nos eventos abordados no mapa em relação à ditadura militar: convivência, resistência e/ou colaboração?
 - 5) Você conhece algum desses episódios de torturas relatados no mapa?
 - 6) A repressão em Brasília foi direcionada contra quais grupos ou pessoas?
 - 7) Você já visitou ou conhece algum dos locais citados no roteiro?
 - 8) Dos locais

fixados nos trajetos e no mapa, quantos desses você sabe que tem relações com a ditadura militar? 9) A partir das fontes e conteúdo do mapa de memória e das aulas sobre o contexto histórico, é possível contestar alguma narrativa negacionista sobre o regime militar? 10) Selecione um ou dois testemunhos presentes no mapa e responda: quem, por que, quando, para quem, como o produziu e/ou registrou esse relato.

- Antes de aplicar o questionário, discutir com a turma as questões e os sentidos das palavras “convivência, resistência e colaboração” no contexto da ditadura militar.

- Os grupos deverão apresentar as respostas e expor sua experiência com a atividade. É importante que os estudantes registrem as respostas em folha.

- Incentivar os estudantes a fazerem outras perguntas ou observações sobre o mapa e a atividade.

- Discutir com os discentes sobre a diversidade de experiências daqueles que foram atingidos pelo regime de exceção em Brasília. Além disso, sintetizar o funcionamento do sistema de segurança e informação da ditadura na capital federal.

Recursos

Projeter, internet (cabeadada ou *wifi*), computador ou *notebook*, *Google My Maps*, folha A4 e caneta.

Tempo de aula

4 aulas de 50 minutos cada.

5ª etapa – Avaliação

Descrição

A quinta etapa consiste em promover a avaliação dos discentes sobre a sua experiência na sequência didática. Para tal, será disponibilizado um questionário via *Google Forms*, que abrangerá toda a jornada didática percorrida pelos estudantes.

Orientações

- A avaliação tem 32 questões, que abarcam a experiência com os recursos digitais empregados na atividade, os conteúdos trabalhados em sala de aula e as dinâmicas desenvolvidas com a turma.

- O link de acesso ao formulário pode ser enviado por *e-mail* ou *WhatsApp*.
- Os alunos poderão responder a avaliação na sala de informática ou, em casa, pelo celular.
- Organizar uma apresentação em *Powerpoint* com os resultados da autoavaliação. Pode-se montar gráficos com as respostas objetivas, como também citar trechos das questões subjetivas. Sobre esse último, sempre avaliar o teor do conteúdo da resposta e o contexto da comunidade escolar para evitar possíveis constrangimentos.
- Promover um debate a partir dos dados do formulário para que o professor e a turma avaliem o processo de ensino-aprendizagem.

Recursos

Projetor, internet (cabeadada ou *wifi*), computador ou *notebook*, *Power Point*, *e-mail*, *Google Forms* e *WhatsApp*.

Tempo de aula

2 aulas de 50 minutos cada.

Link da avaliação: <https://forms.gle/B3jX55Jd4LB5fmKK7>

Referências

ALBERTI, V. Material didático sobre a história e a memória da ditadura militar no âmbito da educação dos direitos humanos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502756916_ARQUIVO_textoVere naAlbertianpuh2017.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

ALBERTI, V. O professor de história e as questões sensíveis e controversas. In: COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES, 4, 2014., Caicó (RN). **Anais [...]**. Caicó (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/17189>. Acesso em: 29 maio 2024.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Projeto Brasil: Nunca Mais**. Tomo V, vol. 1 – A tortura. São Paulo, 1985. Disponível em: https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=REL_BRASIL. Acesso em: 9 abr. 2024.

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015, p.363. Disponível em: <https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 9 abr. 2024.

FARIAS, D.; TORRES, M. G. Uma história feita de retalhos: o acervo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 39, nº 80, p. 15-36, 2019.

- FICO, C. A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado “perdão aos torturadores”. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, Brasília: Ministério da Justiça, n.4, jul./dez. 2010, p. 318-333.
- FICO, C. **Como eles agiam. Os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GASPAROTTO, A.; VECHIA, R. D.; SILVEIRA, M. B. A. da. A criação da Comissão Nacional da Verdade e a luta por verdade, memória e justiça no Brasil. **Espaço Plural**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 84-95, 2012.
- GIOVANETTE, M. de F. O ensino de história da ditadura militar brasileira em disputa: do negacionismo as saídas possíveis. **Revista Hydra**, v. 6, n. 12, p. 218-236, 2023.
- GREENHALGH, R. D. Os livros e a censura em Brasília durante a Ditadura Militar (1964-1985). **Informação & Sociedade**, v. 30, n. 3, p. 1-15, 2020.
- GURGEL, A. de P. **A rebelião dos estudantes: Brasília, 1968**. Brasília: UnB, 2002.
- JOFFILY, M. O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento. In.: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 158-171.
- MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.
- MOTTA, R. P. S. A modernização autoritária-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In.: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 48-65.
- NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, p. 85-114, 2021.
- NAPOLITANO, M. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PARUCKER, P. E. C. **Notas sobre um passado logo ali: a UnB na teia de segurança e informações (1964-1985)**, p. 1-28, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/42835643/Notas_sobre_um_passado_logo_ali_a_UnB_na_teia_de_seguran%C3%A7a_e_informa%C3%A7%C3%B5es_1964_1985?f_r=825332. Acesso em 07 de jun. de 2024.
- POMPEU, A. Arapongas na universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 3 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 26. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 de abr. de 2024.
- POMPEU, A. Endereços escusos da tortura na Capital. **Correio Braziliense**, Brasília, 23 out. 2013, Caderno Cidades, p. 25. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Na paisagem, a dor da história. **Correio Braziliense**, Brasília, 20 out. 2013, Caderno Cidades, p. 28. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Na prisão, 15 dias de tortura. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 out. 2013, Caderno Cidades, p. 31. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Ocupação, violência e tiros na Universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 out. 2013, Caderno Cidades, p. 24. Disponível em:

<https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POMPEU, A. Os endereços da resistência. **Correio Braziliense**, Brasília, 4 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 26. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POMPEU, A. UnB, da Resistência à Repressão. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 out. 2013, Caderno Cidades, p. 20. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POMPEU, A. Violência que marcou a alma. **Correio Braziliense**, Brasília, 21 out. 2013, Caderno Cidades, p. 18. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POMPEU, Ana. Muito Além da Universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 5 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 22. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

RIDENTI, M. As oposições à ditadura: resistência e integração. In.: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 30-47.

RODEGHERO, C. S. A Anistia de 1979 e seus significados ontem e hoje. In.: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 172-185.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Infância Roubada Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil**. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: al.sp.gov.br

SILVA, F. C. T. da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org.). **O Brasil republicano**. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 243-282.

Fonte: elaboração do autor (2025)

Na primeira etapa, partimos da necessidade de compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a ditadura militar, tanto a nível nacional como no contexto regional. Além disso, pretendemos observar a relação dos alunos(as) com o *Google My Maps*, no sentido de avaliar se eles têm, ou não, familiaridade com o aplicativo. Assim, esse momento se revela importante porque, dependendo do contexto escolar, as outras etapas poderão ser modificadas para atender as necessidades das circunstâncias específicas.

Para a segunda etapa, direcionamos as atividades para conhecer mais detalhadamente o funcionamento do *Google My Maps*. Por isso, desenhamos um cronograma de temas sobre o aplicativo, que tem a intenção de preparar os estudantes para manuseá-lo. Mais à frente, perceberemos que ter o entendimento básico do *Google My Maps* poderá auxiliar os discentes no desenvolvimento das tarefas da quarta etapa.

A terceira etapa é a mais longa temporalmente. Reservamos cinco aulas para a contextualização histórica. A princípio parece muito, mas quem vive a realidade escolar sabe

que não temos cinquenta minutos livres para aula. Até chegar na sala, organizar os estudantes, passar a proposta de aula, fazer chamada, atender pais ou a direção – e por aí vai –, se foi parte considerável dos minutos que dispomos. Então, o tempo que indicamos dessa aula pode variar muito. O importante é que ela seja cumprida e os tópicos temáticos sejam trabalhados. Na sequência didática, o conteúdo está bem sintetizado. Porém, a ideia é ofertar uma formação para que os estudantes compreendam a história da ditadura militar no Brasil e na capital federal. Nesse aspecto, pensamos em temáticas que abraçam as questões que o mapa digital de memórias levanta e o que os livros didáticos e os currículos não abordam (como foi visto no capítulo 3). Ademais, deixaremos na referência da sequência didática a bibliografia usada para produzir o mapa e outras sugestões de trabalhos acadêmicos sobre o regime militar.

A quarta etapa organiza-se em quatro frentes de ações: a primeira se dedica a apresentar e explicar o que é o mapa “Memórias da ditadura militar em Brasília”, ou seja, elucidar, para os estudantes, seus componentes e como ele opera. A segunda é realizar os trajetos virtuais, utilizando os roteiros que estão dispostos nos quadros 1 a 5 desta dissertação. A mediação do professor é relevante para esclarecer como os locais e os sujeitos presentes no mapa dialogam com o contexto histórico estudado na etapa anterior. Também é momento de os discentes criarem mais proximidade com a organização interna do mapa e descobrir outras problemáticas que permeiam o regime militar em Brasília. Depois disso, a terceira frente se ocupa em desenvolver um debate a partir da ficha de questões. Aqui, pensamos em algo que pudesse colocar os estudantes em uma posição problematizadora em relação às informações que a experiência com o mapa proporcionou a eles. Por fim, na quarta frente é realizado o fechamento da atividade, com a apresentação dos grupos sobre as respostas, como também o relato de experiência deles com a atividade.

A quinta e última etapa se refere a avaliação de todas as situações didáticas desenvolvidas. Usaremos o *Google Forms* para aplicar o questionário, que terá um perfil fundamentalmente auto avaliativo. Optamos por essa forma de avaliação para que o estudante se perceba protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. No questionário, ele terá a oportunidade de analisar o seu percurso ao longo das tarefas propostas, como também poderá avaliar a sequência didática e o professor. Assim, o estudante pode compreender como ele começou e, como se encontra, no final do processo de ensino-aprendizagem. Já para o docente é uma chance de examinar as medidas tomadas para construir a sequência didática, bem como verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Ademais, como sugerimos a realização de uma apresentação com os dados dos formulários, a turma e o professor poderão avaliar coletivamente as atividades desenvolvidas.

Outras observações para o desenvolvimento da sequência didática advêm das discussões sobre as abordagens teórico-metodológicas para o ensino de temas sensíveis, que foi tratada no subtítulo 3.1. Nessa direção, é importante o docente construir espaços de discussão e de escuta dos alunos(as), proporcionando um ambiente seguro para que docentes e discentes compreendam um assunto tão complexo. São questões difíceis que expõem muitas feridas não curadas e que impulsionam paixões e valores. Por isso, deve-se considerar as emoções dos estudantes, como também respeitar as vítimas do arbítrio. Não queremos chocar ou traumatizar, mas suscitar a reflexão.

As fontes, a bibliografia e os recursos empregados nas atividades visam tornar a atividade atraente e estimulante para o estudante, engajando-os a construir seus próprios questionamentos e interpretações. Além disso, os conteúdos e as estratégias didáticas pautaram-se em trazer a perspectiva local e nacional sobre o regime militar brasileiro. Também procuramos abranger a diversidade de experiências e sujeitos nesse contexto histórico, relevando suas ideias, dores, alegrias, erros, acertos, estratégias etc.

Cabe ressaltar que a seleção de materiais para aplicar a sequência didática foi feita a partir da realidade do autor desta dissertação. Como mencionamos em outro momento, um dos entraves para desenvolver situações didáticas com ferramentas digitais são as péssimas condições dos equipamentos eletrônicos nas escolas públicas brasileiras, que se somam ao difícil acesso à internet com qualidade. Entretanto, a depender do contexto educacional, a nossa proposta de sequência didática pode ser adaptada. Não se trata de um modelo congelado que se deve seguir à risca. Essa não é nossa intenção. É nada mais que uma, entre diversas possibilidades, de trilhar os passos que a ditadura militar deu na capital federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressei na Universidade de Brasília (UnB) no segundo semestre de 2019. Influenciado pelas magníficas aulas de um professor de história do cursinho pré-vestibular, abandonei a ideia de prestar, mais uma vez, o vestibular para ciência política e tentei uma vaga no curso de história. As ciências sociais e a história sempre me interessaram, principalmente a partir do ensino médio. Recordo que em sociologia tive os primeiros contatos com recortes das obras de Sergio Buarque, Caio Prado Junior e Gilberto Freyre. Em filosofia, fiz a leitura e a apresentação de partes do livro **O Manifesto Comunista**, de Karl Marx (1848) – o professor disponibilizava uma lista de livros e tínhamos que escolher um. Depois ele distribuía trechos da obra para serem lidos, explicados para a turma e depois debatidos. Nas aulas de história, lembro das discussões acaloradas sobre política internacional – talvez daqui tenha surgido meu interesse pela diplomacia. Também recordo de conversar, com os colegas e o professor, sobre as produções musicais durante a ditadura (na época tocava violão e me interessava pelas letras e ritmo das canções da década de 1950 e 60). E, só para fechar o ciclo das disciplinas de humanas do ensino médio, as aulas de geografia não me marcaram. Talvez porque trabalhávamos pouco a parte de geopolítica.

Os primeiros três semestres na UnB foram bem difíceis, por uma série de motivos: as disciplinas não me interessavam (principalmente, idade média e história antiga); morava muito longe da universidade e precisava pegar quatro ônibus diariamente (era muito cansativo); tínhamos uma carga de leitura bem densa e não estava acostumado; e outras coisas. Até que comecei a cursar a disciplina história do Brasil 3 e 4. Tínhamos chegado às problemáticas da história recente do Brasil. A partir dali a minha relação com a graduação mudou. Acredito que me encontrei em relação aos temas que me agradavam estudar no curso de história: o período da experiência democrática (1945-1964) e a ditadura militar (1964-1985). Tanto é que a minha monografia foi sobre um jornal do Partido Comunista Brasileiro (PCB), chamado **Voz Operária**, que foi publicado na década de 1950 no Brasil. Tratei de debates, veiculados pelo jornal, sobre o relatório de Krushev, de 1956, e seus efeitos no movimento comunista brasileiro.

Esse retorno ao meu passado acadêmico tem um motivo: deixar claro que, meu interesse pelas questões que envolvem o passado recente, remonta aos meus tempos de jovem estudante do ensino médio e recém ingressado na universidade pública. Depois de oito anos, tive a oportunidade de voltar para a universidade, por meio do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFG, e me reconectar com o Lorrán dos tempos da UnB e do ensino

médio. Apesar dos saltos temporais, o trabalho resultante desta dissertação se insere no percurso que iniciei como aluno da educação básica, e depois, retomei enquanto estudante universitário, professor e pesquisador. Expressa escolhas políticas, historiográficas e pedagógicas, e, principalmente, exprime a minha vontade de deixar uma contribuição para um tema que ainda é tão difícil de ser falado, debatido. Dialogar com traumas, expor dores e feridas, escutar posições divergentes, lidar com o florescer de emoções, questionar perspectivas engessadas, dar voz aos silenciados, mencionar ideias hegemônicas, buscar novos instrumentos para o ensino-aprendizagem... são tantas tarefas! Não sabemos se conseguimos (ou se conseguiremos) cumprir todas. Mas, os nossos esforços foram no sentido de dar passos na direção de cumprir as demandas para quem trabalha (ou pretende trabalhar) com temas sensíveis nas aulas de história.

Ao longo do desenvolvimento do produto, tornou-se relevante adentrarmos nas discussões sobre a inserção do mapa digital, e as memórias e a historiografia que ele abriga, na escola e no ensino de história. Nesse sentido, Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2021) afirmam que as instituições de ensino e a sala de aula são espaços concebidos e legitimados para o exercício da memória e sua transmissão. Porém, como observam os autores, trata-se de um trabalho difícil, já que é fundamental analisar criticamente os relatos cristalizados, diferentes e até confrontados. Também exige cautela com que é entendido como finalizado e definitivo, quando pode ter, ainda, aspectos desconhecidos, oriundos da ocultação oficial de documentos e informações. Do mesmo modo, é indispensável o zelo em relação à “[...] valorização política e ética no momento da interpretação” (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 194-195). Além disso, valorizar o testemunho e as suas possíveis manifestações nos ambientes escolares, torna a atividade docente mais complexa, tanto no sentido teórico como metodológico. Em outros termos, como apontam Gasparotto e Padrós (2021), o ato de testemunhar viabiliza:

[...] enriquecer conteúdos, sensibilizar alunos de todas as idades, tornar viva uma dinâmica histórica que de outra forma pode parecer muito distante (em termos temporais ou de realidade vivenciada pelos discentes); em síntese, permite humanizar intrincadas problematizações. Trata-se de um belo antídoto para contrapor a omissão institucional e o 'pacto de silêncio' das Forças Armadas; entretanto, a contribuição da testemunha implica, para o docente, ter muita cautela e discernimento quanto ao que é dito e lembrado; ou seja, todo depoimento precisa ser colocado, sempre, em perspectiva histórica (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 195).

Por meio do trabalho formal em sala de aula, os(as) professores(as) de história podem construir, coletivamente, uma memória social sobre ditadura militar brasileira mais

multifacetada. Desse modo, abre-se a possibilidade de absorver novos sujeitos sociais e suas vivências, inseri-los em um processo histórico que os resgatem para a condição de protagonistas, “[...] papel geralmente negado ou secundarizado pela história oficial, que seguidamente os apresentou distantes dos acontecimentos e reduzidos a simples condição de espectadores passivos” (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 195).

Recuperar essas narrativas e incorporá-las ao cotidiano escolar por meio de ações didáticas planejadas com base nos fundamentos teóricos e metodológicos discutidos nessa dissertação, pode significar, na prática, uma ação contrária ao esquecimento organizado e induzido, de cima para baixo pelo Estado brasileiro, seja pelas políticas públicas de memória ou pela política educacional. Esse tipo de esquecimento é, na perspectiva de Alessandra Gasparotto e Enrique Padrós (2021), um fenômeno social caracterizado pelo controle e ocultação de um passado específico, o que tem criado barreiras para a elaboração, consolidação e transmissão de uma memória e identidade coletiva (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 194). Sobre a relação da imposição de uma memória hegemônica da ditadura militar e o ensino de história, Flávia Caimi e Sandra Oliveira (2021) entendem que:

[...] ‘os professores fazem política por baixo ou, em outras palavras, rompem com a linha política imposta de cima, ainda que dentro de certos limites’ (Acosta, 2013, p. 191 *apud*). Os limites são identificados, dentre outros, na tradição escolar que mantém várias práticas, mas que também tem espaço para inovações (Oliveira; Caimi, 2021, p. 16).

Como foi apontado no capítulo 1 da dissertação, as políticas de memória sobre a ditadura no Brasil, cuja execução foi tardia, tiveram uma abrangência restrita, contribuindo para que a temática continuasse permeada por silêncios e esquecimentos. O mesmo se observa na organização curricular brasileira, que não avançou nas lacunas deixadas pela ausência de uma elaboração coletiva do nosso passado autoritário. Os sinais do trauma, da violência do regime militar, a depender do local, são quase imperceptíveis. Embora existam, em algumas cidades brasileiras, museus, arquivos públicos e espaços de memória que possuem acervos sobre o período; monumentos que homenageiam as vítimas; e obras artísticas ou placas que identificam locais policiais ou militares usados pela repressão. A existência desses sinais no espaço público, às vezes reconhecidos e registrados por outros meios – como o nosso mapa digital de memórias –, torna-se essencial para garantir uma maior visibilidade às ações da sociedade civil e do Estado brasileiro durante a ditadura, e para auxiliar na formação de uma “pedagogia da memória” (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 445).

Carmem Gil e Jonas Eugenio (2018) ressaltam que alguns temas sensíveis continuam na esteira dos embates de diferentes grupos que buscam legitimar suas histórias e memórias. Soma-se a isso, outros que tem a intenção de abranger a representação política e a luta por direitos que surgem das reivindicações identitárias. Em outras palavras, trata-se de uma luta que demanda “[...] lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica” (Gil; Eugenio, 2018, p. 143). Dessa forma, a memória hegemônica da ditadura militar tem sido questionada, ou, como já mencionamos, tensionada pelas disputas de memória, embora não sem resistência. Os autores indicam que essa circunstância tem alimentado debates sobre o currículo da história ensinada de modo que se possa elaborar materiais didáticos, hábitos comemorativos e normas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos (Gil; Eugenio, 2018, p. 143). Considerando tal contexto, Gasparotto e Padrós (2021) apontam que a importante contribuição que o docente pode realizar é:

[...] a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém melhor do que ele para ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado, aferir de que forma podem ser construídas pontes entre o conteúdo e seus alunos, gerar atração e reflexão sobre o que é proposto, potencializar espaços e metodologias interativas que extrapolem os materiais disponibilizados, estimulando uma produção textual autônoma e própria dos discentes (Gasparotto; Padrós, 2021, p. 195).

A nossa intenção é que, quando incorporada às práticas de outros docentes, a cartografia virtual das memórias do regime militar seja compreendida como uma proposta para lidar com o período ditatorial em sala de aula (ou até mesmo fora dela!). Compreendemos que o mapa é uma estratégia didática que pode edificar laços entre o tema e os discentes; que vai além do livro didático sem querer superá-lo; que indica os caminhos para quem quiser desenvolver outra cartografia digital; que pode ser tomado de variadas perspectivas a partir das escolhas dos docentes e discentes; que inclui recursos tecnológicos presentes no cotidiano dos estudantes; que possui o potencial de atravessar os muros da escola e chegar ao grande público; que representa uma referência documental e bibliográfica para o ensino de história sobre a ditadura militar em Brasília; que estimula o desenvolvimento de atividades colaborativas e interativas; e que se constituiu a partir de uma pluralidade de vozes que podem romper a marginalidade que foi imposta às memórias dos que foram atingidos pelo regime militar.

Assim como Marta Rovai (2019), defendemos um ensino de história que se comprometa com “[...] uma história coletiva responsável, ética e sensível” (Rovai, 2019, p. 107). Tal perspectiva torna-se fundamental em um contexto marcado pela proliferação de *fake news*, dos

mais diversos conteúdos, e de narrativas negacionistas sobre o regime militar no Brasil. Desse modo, professores(as) envolvidos com essa visão devem se dedicar a fazer, não apenas a sala de aula, mas o ambiente escolar em um espaço público e plural de reflexão. É preciso que eles(as) busquem novas fontes de pesquisa, diversifiquem os instrumentos usados no processo de ensino-aprendizagem, elaborem pontos de vista que examinem as diferentes experiências vivenciadas no regime militar e criem oportunidades para que os discentes possam se apropriar de conceitos essenciais para compreender as implicações do nosso passado ditatorial no presente. Se esses são alguns desafios postos aos profissionais da história, quais serão os dos nossos estudantes?

No lugar de aprender lições, o mapa abre a possibilidade de estudar as atitudes de pessoas relacionadas e afetadas pelos diferentes contextos políticos. Em vez de um conhecimento raso, a cartografia digital da ditadura em Brasília traz a alternativa de compreensão histórica assentada no compartilhamento de saberes e experiências, ao explorar a complexidade do passado (Alberti, 2021, p. 28). Visa contribuir para que os(as) educandos(as) sejam "[...] conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas" (Schimdt, 1998, p. 68). É relevante também que eles(as) construam a capacidade de promover análises, inferências e interpretações sobre a sociedade contemporânea, além de aprender a observar a si mesmo e o seu contexto social com olhares históricos, retomando, principalmente, o "[...] conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado" (Schimdt, 1998, p. 68).

Sobre o uso de mapas virtuais no ensino da história do regime militar, Arnaldo Szlachta Junior e Ana Gama (2022) avaliam que podemos demonstrar aos alunos que a história não se resume a datas e nomes de pessoas, mas está relacionada aos seres humanos, que tem a capacidade de influenciar e agir na história. Explorar o espaço territorial e as memórias como fontes históricas em sala de aula pode ser uma alternativa para ampliar e problematizar o passado recente da ditadura (Gama; Szlachta Junior, 2022, p.22). O mapa digital de memórias e a sequência didática se constituem nesse sentido, ou seja, são meios de questionar o passado ditatorial em Brasília ao inquirir memórias e locais onde o arbítrio deixou cicatrizes. O ensino de história tem a potencialidade de inscrever sujeitos e espaços na memória social a partir de outros olhares e vozes, preenchendo determinadas brechas deixadas pelos currículos e pelas políticas de memória. Ao mesmo tempo que se revela enquanto instrumento de luta contra negacionismos, esquecimentos e silêncios.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0102/13269>. Acesso em: 18 maio 2025.
- ALBERTI, V. Material didático sobre a história e a memória da ditadura militar no âmbito da educação dos direitos humanos. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA*, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502756916_ARQUIVO_textoVerenaAlbertianpuh2017.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.
- ALBERTI, V. O professor de história e as questões sensíveis e controversas. *In: COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES*, 4, 2014., Caicó (RN). **Anais [...]**. Caicó (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/17189>. Acesso em: 29 maio 2024.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. de. Violar Memórias e Gestar a História: Abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um “parto difícil”. **CLIO-Revista de pesquisa histórica**, v. 15, n. 1, p. 39-52, 1994.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Projeto** “Brasil: Nunca Mais”. Tomo V, vol. 1 – A tortura. São Paulo, 1985. Disponível em: https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=REL_BRASIL. Acesso em: 9 abr. 2024.
- BALESTRA, J. P. História e ensino de história das ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Paraná, v. 9, n. 18, p. 249-274, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26750>. Acesso em: 18 maio 2025.
- BALESTRA, J. P. Histórias vívidas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 83-105, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/429>. Acesso em: 18 maio 2025.
- BARTZ, F. D. Caminhos operários virtuais: relato de uma experiência com trajetos de memória realizados à distância. *In: LEITE, P. G.; BORGES, C. C. do L.; JUNIOR, A. M. S. (org.). Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares*. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 179-206, 2022.
- BAUER, C. S. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- BAUER, C. S. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, Vitória, v. 32, p. 148-169, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/8371>. Acesso em: 18 maio 2025.
- BIRRO, R. M. Ensino de história e patrimônios invisíveis e silenciados: um guia para a produção de mapas digitais interativos. *In: LEITE, P. G.; BORGES, C. C. do L.; JUNIOR, A. M. S. (org.). Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares*. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 153-178, 2022.
- BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. F. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 33, n. 69, p. 196-219, jan.-abr., 2020.
- BRESCIANO, J. A. La Historia Oral en contextos digitales. Transformaciones recientes de un subcampo disciplinario. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, jul.-dez., p. 11-32, 2010.

Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/137>. Acesso em: 18 maio 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa; NICOLA, Bárbara. Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação. **OP SIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 60–69, 2015.

CAPELATO, M. H. Memória da ditadura militar argentina: um desafio para a história. **Clio – Revista de pesquisa histórica**, Recife n. 24, p. 61-81, 2006.

CARDOSO, H. H. P. Memórias e imagens: (re)pensando os significados do Memorial JK. *In*: MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. R. de; KHOURY, Y. A. (org.). **Outras histórias: memórias e linguagens**. São Paulo: Olhos d'Água, p. 177-193, 2006.

CARDOSO, L. C. Construindo a memória do regime de 64. **Revista Brasileira de História Brasil**, ANPUH-Marco Zero, v. 14, n. 27, 1994.

CARNOVALE, V. A dor do outro como tema nas aulas de História. Entrevistadores: ANDRADE, J. A.; BALESTRA, J. P.; GIL, C. Z. de V. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 179-203, 2018.

CARVALHO, B. L. P. de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 35-53, set. 2016.

CASTRO, M. B. Usos do passado sensível no ambiente digital: o “Brasil: Nunca Mais Digital” e o projeto “eva.stories”. **Esboços: Histórias Em Contextos Globais**, Vitória, v. 27, n. 45, p. 24-263, 2020.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 83-106, nov., 2005.

COMISSÃO da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) “Anísio Teixeira”. **Relatório Final**. Brasília, 2015. 363 p. Disponível em: <https://www.comissaoverdade.unb.br/relatorio>. Acesso em: 9 abr. 2024.

COSTA, M. A. F. da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, São Paulo v. 4, n. 8, p. 247-264, 2016.

COSTA, M. A. F. da.; FRANCO, A. P. Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias. *In*: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

EIROA, M. El pasado en el presente: el conocimiento historiográfico en las fuentes digitales. **Ayer: Revista de Historia Contemporánea**, Madrid, v. 110, n. 2, 2018.

FARIAS, D.; TORRES, M. G. Uma história feita de retalhos: o acervo da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 39, nº 80, p. 15-36, 2019.

FIALHO, Á. R.; SILVA, C. P. C. da. Segregação planejada nos primórdios de Brasília: o caso da vila Amauri: El caso de Vila Amauri. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 1051-1072, 2023.

FICO, C. A ditadura documentada: acervos desclassificados do regime militar brasileiro. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 2, p. 67-78, jul/dez 2008.

FICO, C. A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado “perdão aos torturadores”. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, Brasília: Ministério da Justiça, n.4, jul./dez. 2010, p. 318-333.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográfica. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05-74, jan/abr 2017.

FLÓREZ, J. A. M. Historia digital: la memoria en el archivo infinito. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 43, p. 82-103, ene /abr 2011.

FONSECA, R. R. P.; CUBAS, C. J. Passado em disputa: desafios e possibilidades para o ensino de História. **Aedos**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 84-101, 2023.

- GAGNEBIN, J. M. **O preço de uma reconciliação extorquida**. In: O que resta da ditadura. São Paulo: Boitempo, 2010.
- GASPAROTTO, A.; PADRÓS, E. S. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 183-201.
- GASPAROTTO, A.; VECHIA, R. D.; SILVEIRA, M. B. A. da. A criação da Comissão Nacional da Verdade e a luta por verdade, memória e justiça no Brasil. **Espaço Plural**, Cascavel, v. 13, n. 27, p. 84-95, 2012.
- GIL, C. Z. de V.; EUGENIO, J. C. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- GIOVANETTE, M. de F. O ensino de história da ditadura militar brasileira em disputa: do negacionismo as saídas possíveis. **Revista Hydra**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 218-236, 2023.
- GONÇALVES, R. de C. O passado e a história difícil para o ensino e aprendizagem da história. **Antíteses**, Londrina, v. 11, n. 22, p. 553-572, 2019.
- GONZÁLEZ, M. P.; ROCHA, H. A. B. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77138, p. 1-23, 2021.
- GOULART, E. E.; PERAZZO, P. F. Hipermemo: a hipermídia e a memória no mundo digital. Hipermemo: hypermedia and memory in the digital world. **Liinc em revista**, Brasília, v. 11, n. 1, 2015.
- GREENHALGH, R. D. Os livros e a censura em Brasília durante a Ditadura Militar (1964-1985). **Informação & Sociedade**, João Pessoa v. 30, n. 3, p. 1-15, 2020.
- GURGEL, A. de P. **A rebelião dos estudantes: Brasília, 1968**. Brasília: UnB, 2002.
- HANSEN, P. S. Digital History e formação de historiadores: sugestões para um debate. In: **Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História**, n. 1, 2015., Paraná: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), 2015.
- HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.
- ISHAQ, V.; FRANCO, P. E. Os acervos dos órgãos federais de segurança e informações do regime militar no Arquivo Nacional. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 29-42, 2011.
- LACÉ, A. M.; NOGUEIRA, D. X. P. **Sequência didática: elementos para reflexão e desenvolvimento**. Brasília: Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais – UnB, [202-]. Disponível em: <https://cead.unb.br/riu-sequencia-didatica-elementos-para-reflexao-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- LANCELLOTTI, A. C. de O.; GUINANCIO, C. A política urbana do Distrito Federal: uma revisão historiográfica da relação entre ocupação territorial e desigualdades socioespaciais. **Paranoá**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 1-23, 2022.
- LEMOS, R. Anistia e crise política no Brasil pós-64. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 287-313, dez., 2002.
- LUCCHESI, A. **História, internet e novas mídias**: preocupações e questionamentos para historiadores do século XXI. Pernambuco: EDUPE, maio de 2022.
- LUCCHESI, A. Histórias no Ciberespaço: viagens sem mapas, sem referências e sem parapeiros no território incógnito da Web. **Cadernos do Tempo Presente** / UFS, Aracaju, v. 6, p. 2, 2012.
- LUCCHESI, A. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, Aracaju, n. 2, mar. /abr., p. 45-57, 2014.
- LUCCHESI, A.; CARVALHO, B. L. de. História digital: reflexões, experiências e perspectiva. In: Ricardo Santhiago; Ana Maria Mauad; Juniele Rabêlo Almeida. (Org.). **História Pública no Brasil - Sentidos e Itinerários**. 1ª ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016, v. 1, p. 149-164.

- LUIZ, E. A. **Os filhos dos candangos: exclusão e identidades**. Orientadora: Márcia de Melo Martins Kuyumjian. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- LUVIZOTTO, C. K. A disseminação da tradição e a preservação da memória coletiva na era digital | The dissemination of tradition and the preservation of collective memory in the digital age. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015.
- MALERBA, J. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista brasileira de história**. São Paulo, SP. Vol. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.
- MAMEDE-NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 769-789, 2008.
- MARTINS FILHO, J. A guerra da memória. A ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares. **Varia História**, n. 28, p. 178-201, 2002.
- MELO, D. B de. A miséria da historiografia. **Outubro**, São Paulo, n. 14, p. 111-130, 2006.
- MENESES, S. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.
- MOTTA, R. P. S. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. **Patrimônio e memória**, São Paulo: Unesp, v. 9, n. 1, pp. 56-70, 2013.
- NAPOLITANO, M. Desafios para a História nas encruzilhadas da memória: entre traumas e tabus. **História: Questões & Debates**, v. 68, n. 1, p. 18-56, jan./jun., 2020.
- NAPOLITANO, M. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, p. 85-114, 2021.
- NAPOLITANO, M. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, [S. l.], v. 8, n. 15esp, p. 9-44, 2015.
- NEIVA, I. C. Imaginando a capital: cartas a JK (1956 – 1961). Orientadora: Cléria Botelho da Costa. 2008. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- NICODEMO, T. L.; ROTA, A. R.; MARINO, I. K. **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória (ES): Editora Milfontes, 2022.
- NICOLAZZI, Fernando. A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo. **sul21**, Porto Alegre (RS), Opinião, 23 mar. 2019 Disponível em: https://sul21.com.br/opiniao/2019/03/a-historia-da-ditadura-contada-pelo-brasil-paralelo-por-fernando-nicolazzi/?_ga=2.122204226.895419424.1666794114-368225086.1664045313. Acesso em: 10 jun. 2023.
- NICOLAZZI, Fernando. O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão. **Sul21**, Porto Alegre (RS), Opinião, 7 abr. 2019. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2019/04/2019-o-brasil-paralelo-entre-o-passado-historico-e-a-picanha-de-papelao-por-fernando-nicolazzi/>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- NOIRET, S. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.
- NUNES, J. F. I.; OLIVEIRA, P. C. Cultura Digital e as Interfaces da Memória Social: estudo sobre o compartilhamento de imagens digitais na Fanpage “Acervo Digital Bar Ocidente” no Facebook. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 93-107, 2016.
- OLIVEIRA, S. R. F. de; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar Em Revista**, v. 37, p. 1-22, 2021.
- OLIVEIRA, S. S. R. de. O projeto Ditadura em Prosa: a história pública e o ensino da ditadura civil-militar. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 90-109, 2021.

- PARUCKER, P. E. C. **Notas sobre um passado logo ali: a UnB na teia de segurança e informações (1964-1985)**, p. 1-28, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/42835643/Notas_sobre_um_passado_logo_ali_a_UnB_na_teia_de_seguran%C3%A7a_e_informa%C3%A7%C3%B5es_1964_1985?f_ri=825332. Acesso em 07 de jun. de 2024.
- PAVIANI, A. Geografia urbana do Distrito Federal: evolução e tendências. **Revista Espaço & Geografia**, v.10, nº 1, p. 1-22, 2007.
- PEREIRA, M. H. de F. Nova direita?: guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História**, v. 31, p. 863-902, 2015.
- PEREIRA, M.; HERMETO, M. Justa memória, dívida ética e passados-presentes dolorosos: questões a partir da análise de interpretações sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985) em livros didáticos de história. In: MAIA, T. de A; ALVES, L. A. M.; HERMETO, M.; RIBEIRO, C. S. P. (Org.). **(Re)construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história**. 1a.ed. Porto Alegre/BR; Porto/PT: EDIPUCRS-CITCEM, 2016, p. 150-168.
- POMPEU, A. Arapongas na universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 3 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 26. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Endereços escusos da tortura na Capital. **Correio Braziliense**, Brasília, 23 out. 2013, Caderno Cidades, p. 25. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Na paisagem, a dor da história. **Correio Braziliense**, Brasília, 20 out. 2013, Caderno Cidades, p. 28. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Na prisão, 15 dias de tortura. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 out. 2013, Caderno Cidades, p. 31. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Ocupação, violência e tiros na Universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 27 out. 2013, Caderno Cidades, p. 24. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Os endereços da resistência. **Correio Braziliense**, Brasília, 4 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 26. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. UnB, da Resistência à Repressão. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 out. 2013, Caderno Cidades, p. 20. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, A. Violência que marcou a alma. **Correio Braziliense**, Brasília, 21 out. 2013, Caderno Cidades, p. 18. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- POMPEU, Ana. Muito Além da Universidade. **Correio Braziliense**, Brasília, 5 nov. 2013, Caderno Cidades, p. 22. Disponível em: <https://premiolvladimirherzog.org/mapa-da-ditadura-em-brasilia/>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- PONS, A. El pasado fue analógico, el futuro es digital. Nuevas formas de escritura histórica. **Ayer: Revista de Historia Contemporánea**, Madrid, v. 110, n. 2, p. 19-50, 2018.
- PONS, A. La historia maleable. A propósito de Internet. **Revista Española de Historia**, vol. LXVI, núm. 222, enero-abril, p. 109-130, 2006.
- PONS, A. Las humanidades y la historia en la era digital. Formas de escritura, en Máster Universitario en Estudios Avanzados e Investigación en Historia. Sociedades, Poderes, Identidades. Conferencias Inaugurales V (2017-2018).
- PRADO, G. da S. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. e0201, 2021.

- RODEGHERO, C. S. A Anistia de 1979 e seus significados ontem e hoje. In.: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A Ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 172-185.
- ROLLEMBERG, D. “Esquecimento das memórias”. In: João Roberto Martins Filho (org.). **O golpe de 1964 e o regime militar**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2006, pp. 81-91.
- ROVAI, M. G. de O. A “memória herdada”: as comissões da verdade e os “escrachos” promovidos pela juventude em países da América Latina, como Argentina, Chile e Brasil. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, nº 18, p. 223-250, jan./jul., 2015.
- ROVAI, M. G. de O. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 89-110, 2019.
- ROVAI, M. G. de O. História Pública: a comunicação e a educação histórica. **Revista Observatório**, v. 3, n. 2, p. 41-65, abr./jun., 2017.
- SÁ, A. F. A. Admirável campo novo: o profissional de história e a Internet. In: ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2008. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/1360>. Acesso em: 20 maio de 2024.
- SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. **Infância Roubada Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil**. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.
- SCHMIDT, B. B. Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o golpe de 1964 quarenta anos depois. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 127-156, dez. 2007.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-68.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 484-492, 2018.
- SELIGMANN-SILVA, M. Imagens precárias: inscrições tênues de violência ditatorial no Brasil. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 43, p. 13-34, jan./jun., 2014.
- SILVA, F. C. T. da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org.). **O Brasil republicano. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 243-282.
- SILVA, M. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964/1985). **Antíteses**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2009, p. 23-36.
- SOARES, F. da S. Clío entre a Digital history e a Storiografia digitale: a oficina historiográfica de Anita Lucchesi e suas contribuições à história digital no Brasil. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 669c715, 2017.
- SOSSAI, F. C. Notas sobre o digital: historicidade e direcionamentos contemporâneos. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2019.
- SOUSA, N. H. B. de S. O massacre da Pacheco Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil em Brasília. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB)**, v. 1, p. 1-15, 2011.
- SZLACHTA JUNIOR, A. M.; GAMA, A. C. T. da. Patrimônio histórico e humanidades digitais: o uso do *mymaps* no Ensino de História sobre a ditadura civil-militar no Recife. **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 379-403, 2022.
- TELLES, H. V. História digital, sociologia digital e humanidades digitais: algumas questões metodológicas. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 74-101, 2017.

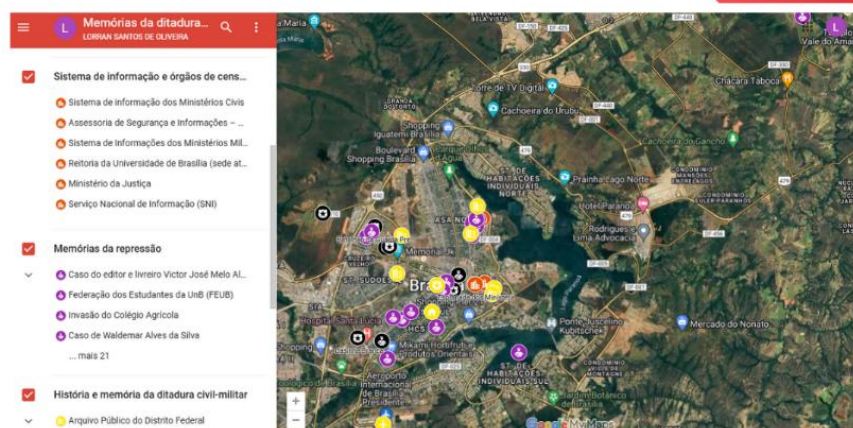
TORRES, M. G. O anticomunismo nas decisões dos ministros do Supremo Tribunal Federal (1964-1970). **Locus: Revista de História**, 28, n. 2, p. 302-325, 2022.

VALIM, P.; AVELAR, A. de S.; BEVERNAGE, B. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021.

WANDERLEY, S. M. de A. I. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 217-234, 2013.

APÊNDICE A

Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Autoria: Lorrán Santos de Oliveira
E-mail: lorransantos@gmail.com



MAPA “MEMÓRIAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM BRASÍLIA-DF”

Olá, navegantes! Bem-vindos ao mapa Memórias da ditadura civil-militar em Brasília! Nele vocês poderão explorar os mais diversos relatos sobre o período ditatorial na capital do Brasil, por meio das camadas e trajetos pré-determinados, como também navegar e conhecer os locais onde as forças de segurança e informações atuaram na repressão aos movimentos sociais que contestaram o regime autoritário instalado após o golpe de 1964.

Para acessá-lo, clique no link logo abaixo, ou escaneie o QR-Code.

Aproveitem e desfrutem da diversidade de visões que as memórias e a historiografia podem nos proporcionar sobre o nosso passado ditatorial.



Camada
“Sistema de repressão”



Camada
“Sistema de informações e órgãos de censura”



Camada
“Memórias da repressão”



Camada
“História e memória da ditadura civil-militar”

Clique Aqui

https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1pD_iLA1gXHIR3-tsAzC2-XVnnWQY3yE&usp=sharing



APÊNDICE B

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DITADURA MILITAR EM BRASÍLIA

Este formulário tem o objetivo de coletar informações sobre as experiências dos alunos(as) com as atividades propostas pela sequência didática, bem como realizar a avaliação dos estudantes, do professor e das metodologias de ensino empregadas.

1. Nome:
2. Série/turma:
3. E-mail:
4. Antes da sequência didática, você já tinha usado o Google My Maps para outras finalidades?
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Teve dificuldades para manusear o aplicativo My Maps da Google durante a execução das atividades da sequência didática?
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Descreva as dificuldades em usar o Google My Maps.
7. Como você avalia o uso das tecnologias digitais nas atividades da sequência didática.
Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

8. Como você avalia os métodos utilizados pelo professor para abordar as funcionalidades do Google My Maps.

Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

9. Caso tenha alguma sugestão, indique outra ferramenta digital que poderia ser usada na sequência didática.

10. Já participou de outras atividades com sequência didática?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Como você avalia o planejamento das atividades para a sequência didática sobre a ditadura militar em Brasília.

Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

12. Teve dificuldades para executar as tarefas da sequência didática?
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Descreva as dificuldades com a execução das atividades propostas pela sequência didática.

14. Antes da sequência didática, você já tinha estudado a ditadura militar no Brasil e em Brasília?
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Como você avalia os métodos usados pelo professor para tratar os temas/conteúdos sobre a ditadura.
Marcar apenas uma oval.

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

16. Indique outros métodos que poderiam ter sido utilizados na sequência didática.
17. Teve dificuldades para compreender os conteúdos sobre o regime militar?
Marcar apenas uma oval.
-
- Sim
-
- Não
18. Descreva as dificuldades com os conteúdos sobre a ditadura militar.
19. As tarefas realizadas em grupo favoreceram a sua aprendizagem?
Marcar apenas uma oval.
-
- Sim
-
- Não
20. A sequência didática colaborou para o seu engajamento nas atividades, nos estudos sobre o tema e na disciplina?
Marcar apenas uma oval.
-
- Sim
-
- Não
-
- Talvez
21. Como você avalia seu engajamento nas atividades propostas pela sequência didática.
Marcar apenas uma oval.
-
- Ótimo
-

Bom

Regular

Ruim

22. O mapa digital de memórias contribuiu para seu aprendizado sobre os locais de Brasília em que foram praticadas torturas e outras violências pelos agentes da ditadura?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

23. O mapa "Memórias da ditadura civil-militar em Brasília" contribuiu para seu aprendizado sobre as violações aos direitos humanos praticados pelos agentes da ditadura em Brasília?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

24. A mapa digital de memórias contribuiu para você compreender o funcionamento do sistema de segurança e informação do regime militar em Brasília?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

25. O mapa "Memórias da ditadura civil-militar em Brasília" contribuiu para seu aprendizado sobre a diversidade de sujeitos e a pluralidade de eventos que integram o processo histórico do regime militar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

26. As memórias dos que foram atingidos pelo arbítrio contribuíram para o seu aprendizado sobre a ditadura militar em Brasília?
27. Escreva como você enxerga a cidade de Brasília depois de ter participado da sequência didática.
28. Faça um breve texto sobre como você compreendia a ditadura militar brasileira, antes da sequência didática, e como a compreende agora.
29. O mapa "Memórias da ditadura civil-militar" pode ser um contraponto as narrativas negacionistas sobre o regime militar?
30. Deixe a sua opinião sobre a possibilidade de fazer uma visita presencial guiada pelo locais indicados nos roteiros de trajeto.
31. Qual foi a principal contribuição da sequência didática para o seu aprendizado?
32. Navegar pelo mapa "Memórias da ditadura civil-militar em Brasília" foi relevante para a construção de novas perspectivas e entendimentos sobre o regime militar?

Justifique.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

GoogleFormulários