



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

SANDOVAL MATOSO DA CRUZ

**HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DOS MODOS DE
PENSAR O ESPAÇO DA CIDADE DE FORTALEZA E SUA RELAÇÃO COM A
DITADURA 1964-85.**

FORTALEZA

2023

SANDOVAL MATOSO DA CRUZ

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DOS MODOS DE PENSAR
O ESPAÇO DA CIDADE DE FORTALEZA E SUA RELAÇÃO COM A DITADURA 1964-
85.

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História, da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Ensino
de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva

FORTALEZA

2023

D1h

DA CRUZ, SANDOVAL MATOSO.

História Local e Ensino de História: um estudo dos modos de pensar o espaço da cidade de Fortaleza e sua relação com a Ditadura 1964-85. / SANDOVAL MATOSO DA CRUZ. – 2023.
161 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva.

1. história local. 2. história pública. 3. aula de campo. 4. ditadura militar. 5. ensino de história. I.
Título.

CDD 907.220711

SANDOVAL MATOSO DA CRUZ

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: Um estudo dos modos de pensar o espaço da cidade de Fortaleza e sua relação com a Ditadura 1964-85.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva

Aprovada em: 20/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Júnior (Examinador Interno)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)/

Prof. Dr. José Adilson Filho (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos os corações selvagens que lutaram e lutam pela liberdade, pela democracia, pela vida, e vida em abundância, pela utopia e pelo Amor.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, princípio e fim de tudo, senhor da História.

Ao meu pai espiritual e mestre educador, Dom Bosco, que tanto me ensina e me motiva a ofertar a vida pela juventude, por meio da educação e do amor incondicional aos jovens.

À juventude, minha alegria e minha vida, real motivo do meu ensinar História. “Basta-me saber que sois jovens para que eu vos ame profundamente. E eu vos amo de todo o meu coração”. Sem vocês, nada disso teria sentido, moçada jovem.

À Nágila, meu grande amor, por todo companheirismo, alegria, partilhas e sonhos, testemunhando, de tão perto e tão intensamente, toda essa linda e desafiadora trajetória, apoiando-me, constantemente, mostrando-me a beleza que é a união de duas histórias em uma só. De fato, “se não fosse a mulher, mimosa flor, a História seria mentirosa”.

Aos meus pais, Messias e Fátima, e ao meu irmão e grande amigo, Ulysses, pelo exemplo, pelo amor, pelo cuidado e pelo incentivo, estando sempre próximos e vibrando a cada passo nessa jornada.

À vó Terezinha, por me ensinar a força potente da fé, da esperança e da caridade, da liberdade e da gratuidade do Amor.

A todos os professores e professoras de História, que, direta ou indiretamente, inspiram-me e geram tamanhas admirações em meu ser, principalmente, aos companheiros que partilharam tamanha aventura que foi inaugurar e construir a primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, da UFC. Como diz o ditado “Ainda bem que a gente tem a gente!”

À professor Ana Carla Sabino, mulher e educadora firme, forte, dedicada e repleta de coragem, cujo sonho, trabalho e empenho fez um sonho se tornar realidade.

Ao professor e orientador, Jailson Pereira Silva, por todos os ensinamentos e acolhimentos, pelo encorajamento e pela parceria, pela paciência e pela cumplicidade, por me mostrar que a História é viva, apaixonante e incontornável, por sonhar comigo e não me fazer desistir, por me fazer compreender e enxergar aquilo que ainda era obscuro. Dizem que isso é próprio de um coração que ama: ver aquilo que o outro não é.

Aos professores José Adilson Filho e Edmilson Maia Júnior, pela leitura da versão de qualificação e por aceitarem participar da banca de defesa. Muito grato às observações e aprendizados que me trouxeram.

Às Religiosas da Instrução Cristã e ao Colégio Santa Cecília, por toda a parceria na jornada em busca de transformar o mundo pela força da educação e pelo amor à juventude, por me apresentarem uma forma encantadora de se fazer educação e por enxergarem naquele jovem, ainda em 2012, um professor.

Aos que fazem o ProffHistória pelo Brasil todo. Aprendi, graças a esse programa, a pensar em profundidade a singularidade de um mestrado que, à diferença dos programas acadêmicos, põe o Ensino como dimensão guia do nosso fazer.

À Capes, pelo incentivo e apoio nessa lida que é a construção e a valorização da ciência no Brasil. E isso não quer dizer que eu tenha recebido bolsa!

Por fim, a uma das maiores expressões de amor que já experimentei e experimento em minha breve história: meu filho Miguel, fruto de um amor imenso entre mim e a Nágila, sonhado por Deus e por nós, e que chegou de uma forma tão linda e necessária para alegrar ainda mais a nossa família – como cantava papai para mim: “Você trouxe tanta alegria, fruto do amor entre sua mãe e eu” - acompanhando bem de pertinho todos os desafios da conclusão dessa pesquisa e motivando esse professor a ser a sua melhor versão.

“Ai se eu corresse assim

Tantos céus assim

Muita História

Eu tinha pra contar”.

(Pavão Misterioso, Ednardo).

RESUMO

O presente trabalho busca refletir e pensar sobre o ensino de História e a ditadura militar, tema, atualmente, bastante delicado para os professores e professoras, a partir da compreensão e utilização da História Local e da História Pública como recursos potentes para o enfrentamento da questão. Para isso, primeiramente, fez-se um recorte espacial (cidade de Fortaleza), temporal (1960-1980) e temático (Ditadura Militar) no intuito pôr em prática o exercício de olhar a historicidade e as diferentes camadas de tempos com as quais se lida ao transitar em uma cidade. Depois, produziu-se uma nuvem de palavras, na plataforma virtual Mentimeter, com estudantes de escolas distintas (pública e privada), tentando capturar suas impressões iniciais sobre temas inerentes e conexos à ditadura, seguido da aplicação de um questionário para esmiuçar tais entendimentos. A partir disso, elaborou-se um roteiro espacial, concretizado em um mapa sensorial, interativo e ilustrado; e um modelo de ação, o projeto “Nos porões da ditadura”, para experimentar, na prática, a vivência de aulas que usem a “cidade como texto”. Por fim, percebeu-se que professores que desejam pensar a História Ensinada em sua relação com a História Pública e a História Local, precisam lidar com conceitos que auxiliem os estudantes a compreender de forma mais crítica a realidade histórico social que lhes cerca. Em virtude disso, listou-se 11 conceitos, considerados basilares para pensar o Ensino de História em sua relação com a História Pública e a Cidade, detalhando, ainda que brevemente, suas definições, a partir de autores referenciais, em um compacto inventário, instrumento necessário para a aplicação da proposta de aula e melhor manuseio do mapa interativo.

Palavras-chave: ensino de história; história local; história pública, aula de campo; ditadura militar.

ABSTRACT

The present work seeks to make a reflection about the teaching of History and the military dictatorship in Brazil. This topic is quite delicate for professors, based on the understanding and also on the use of Local History and Public History as powerful resources to face the issue. Therefore, firstly it was made a spatial (city of Fortaleza), temporal (1960-1980) and thematic (Military Dictatorship) cut in order to exercise the analysis of historicity and the different layers of time dealt when transiting in a city. Afterwards, there was a brainstorming session with students from different schools (public and private) at the Mentimeter platform. The goal was to capture their initial impressions on themes related to the dictatorship, followed by the application of a quiz to detail understandings. From this point, a spatial script was elaborated, materialized in a sensory, interactive and illustrated map; and an action plan was created to enable the classroom to experience the use of the city as a textbook. The project is called “Nos porões da ditadura” which means “In the basements of the dictatorship”. Finally, it was noticed that teachers, who want to relate Public History and Local History with the taught History, need to deal with concepts that help students to understand more critically the historical and social reality that surrounds them. As a result, 11 concepts were listed and considered essential when thinking about History teaching within the relationship with Public History and City History. Their definitions were briefly detailed based on reference authors, in a compact inventory, which is a mandatory instrument for the proposal lesson application and also the better handling over the interactive map.

Keywords: teaching of history; local history, public history; field classes; military dictatorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Resultado da pergunta feita aos alunos sobre palavras associadas à “DEMOCRACIA”.....	49
Figura 2	– Resultado da pergunta feita aos alunos sobre palavras associadas à “DITADURA”	49
Figura 3	– Captura de imagem do site Googlemaps mostrando o trecho da aula de campo a pé.....	112
Figura 4	Imagem da fachada do Mausoléu Castelo Branco com a placa de identificação.....	118
Figura 5	Vista do complexo do Palácio da Abolição, sede do governo estadual.....	118
Figura 6	Fotografia do Santuário Sagrado Coração de Jesus.....	123
Figura 7	Fotografia antiga do Santuário Sagrado Coração de Jesus.....	123
Figura 8	Fotografia da parte interior do Parque da Liberdade.....	126
Figura 9	Fachada principal da Cidade da Criança ou Parque da Liberdade com destaque para o indígena se libertando.....	126
Figura 10	Monumento em homenagem à Getúlio Vargas na Praça dos Voluntários.....	128
Figura 11	Prédio da SEFIN.....	129
Figura 12	Prédio da Polícia Civil, antigo Liceu do Ceará.....	129
Figura 13	Fachada principal da Escola Estadual Justiniano de Serpa.....	132
Figura 14	Fotografia da Escola Estadual Justiniano de Serpa, antiga Escola Normal.....	132
Figura 15	Fotografia da parte interna do Memorial da Resistência.....	134
Figura 16	Parte externa do Memorial da Resistência, atual prédio da Secretaria de Cultura de Fortaleza.....	134
Figura 17	Cemitério São João Batista.....	139
Figura 18	Túmulo de Frei Tito.....	139

Figura 19	Verso do mapa com orientações e indicação do Inventário de Conceitos.....	145
Figura 20	Mapa sensorial, interativo e ilustrado.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contagem de A ideia de “ditadura” está relacionada à:	62
Gráfico 2 – Contagem de No Brasil, houve ditaduras? Justifique, exemplificando, sua resposta.....	63
Gráfico 3 - Contagem de E no estado do Ceará? Houve ditadura? Justifique sua resposta.....	64
Gráfico 4 – Contagem de Dos presidentes abaixo, apenas UM é cearense:.....	65
Gráfico 5 – Contagem de Dos humoristas abaixo, apenas UM é cearense:.....	66
Gráfico 6 – Contagem de Dos escritores abaixo, apenas UM é cearense:.....	67
Gráfico 7 - Contagem de Para você, qual desses lugares representa o Ceará:.....	68
Gráfico 8 – Contagem de Há risco de uma ditadura no Brasil?.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termos jurídicos - Democracia	50
Tabela 2 – Termos jurídicos – Ditadura.....	51
Tabela 3 – Termos políticos - Democracia.....	51
Tabela 4 – Termos políticos - Ditadura	53
Tabela 5 – Termos econômicos - Democracia	55
Tabela 6 – Termos econômicos - Ditadura	55
Tabela 7 – Termos com valor - Democracia	56
Tabela 8 – Termos com valor - Ditadura	57
Tabela 9 – Termos destoantes - Ditadura	58
Tabela 10 – Termos destoantes - Democracia	59
Tabela 11 – Governadores do estado do Ceará durante a ditadura	117
Tabela 12 – Prefeitos de Fortaleza durante a ditadura.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Covid-19	Coronavírus
EMCETUR	Empresa Cearense de Turismo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SECULTFOR	Secretaria de Cultura de Fortaleza
SEDUC	Secretaria de Educação
trad.	Tradutor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O NASCIMENTO DA PESQUISA	19
1.1	Sobre vida e História	19
1.2	Inquietações e possibilidades: o surgimento da pesquisa	23
1.3	Aportes teóricos iniciais: construção de perspectivas	30
1.4	Narrar e compreender sobre o Narrado: Vem Comigo?! Uma experiência de Ensino de História que pensa a cidade como texto e recurso didático	37
2	OS MEANDROS DA METODOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DAS FONTES E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	43
2.1	Inventário de Fontes	43
2.2	Aspectos Metodológicos Gerais	46
2.3	As nuvens de palavras	48
2.3.1	<i>Palavras com sentido jurídico</i>	50
2.3.2	<i>Palavras com sentido político</i>	51
2.3.3	<i>Palavras com sentido econômico</i>	55
2.3.4	<i>Palavras com sentido ético/valor</i>	55
2.3.5	<i>Palavras destoantes</i>	58
2.4	O Questionário	61
2.4.1	<i>Questão 1: O que é ditadura para você?</i>	61
2.4.2	<i>Questão 2: A ideia de “ditadura” está relacionada à:</i>	61
2.4.3	<i>Questão 3: No Brasil, houve ditaduras? Justifique, exemplificando sua resposta</i>	63
2.4.4	<i>Questão 4: E no estado do Ceará? Houve ditadura? Justifique</i>	64
2.4.5	<i>Questão 5: Dos presidentes abaixo, apenas UM é cearense:</i>	65
2.4.6	<i>Questão 6: Dos humoristas abaixo, apenas UM é cearense:</i>	66
2.4.7	<i>Questão 7: Dos escritores abaixo, apenas UM é cearense:</i>	67
2.4.8	<i>Questão 8: Para você, qual desses lugares representa o Ceará:</i>	67
2.4.9	<i>Questão 9: Algum desses espaços, para você, tem associação com a ditadura?</i>	68
2.4.10	<i>Questão 10: Você conhece a história de algum outro cearense que acredita ser importante para a História do Brasil? Se sim, qual?</i>	69
2.4.11	<i>Questão 11: Há risco de uma ditadura no Brasil?</i>	69

2.5	Analizando os dados.....	71
3	CONCEITUAR PARA MELHOR CONHECER, CONSTRUIR, ENSINAR E CAMINHAR.....	78
3.1	Inventário de Conceitos.....	78
3.1.1	<i>Memória.....</i>	80
3.1.2	<i>Patrimônio.....</i>	83
3.1.3	<i>História Local.....</i>	86
3.1.4	<i>Lugar de Memória.....</i>	89
3.1.5	<i>Ditadura.....</i>	90
3.1.6	<i>Democracia.....</i>	92
3.1.7	<i>Cidade.....</i>	95
3.1.8	<i>Aula de Campo.....</i>	97
3.1.9	<i>Material Didático.....</i>	100
3.1.10	<i>História do Tempo Presente.....</i>	101
3.1.11	<i>História Pública.....</i>	103
4	“VEM COMIGO?!”: UM PERCURSO HISTÓRICO PELA DITADURA MILITAR NO CEARÁ.....	106
4.1	Propostas de aulas possíveis.....	106
4.2	Projeto “Nos porões da ditadura”: uma preparação para a aula em saída.....	108
4.3	Culminância - “Vem Comigo?!”: um percurso histórico pela Ditadura Militar no Ceará – a aula de campo.....	111
4.3.1	<i>Mausoléu Castelo Branco.....</i>	114
4.3.2	<i>Santuário Sagrado Coração de Jesus.....</i>	120
4.3.3	<i>Parque da Liberdade/Cidade da Criança.....</i>	124
4.3.4	<i>Praça dos Voluntários.....</i>	127
4.3.5	<i>Colégio Justiniano de Serpa.....</i>	130
4.3.6	<i>Memorial da Resistência (SECULTFOR).....</i>	133
4.3.7	<i>10ª Região Militar.....</i>	135
4.3.8	<i>Cemitério São João Batista.....</i>	138
4.4	O mapa sensorial, interativo e ilustrado.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	151

ANEXO A: SANTA CASA DE MISERICÓRDIA	156
ANEXO B: ESTAÇÃO DAS ARTES BELCHIOR	157
ANEXO C: PRAÇA DO FERREIRA E A COLUNA DA HORA.....	158
ANEXO D: EMCETUR	159
ANEXO E: PRAÇA DOS MÁRTIRES	160
ANEXO F: PRAÇA DOS LEÕES	161

1. INTRODUÇÃO: O NASCIMENTO DA PESQUISA

1.1 Sobre vida e História

A História— seja a Ciência seja a Disciplina Escolar – desperta bons sentimentos. Já não alcanço o momento em que essa sensação começou. E isso confirma que História e vida em mim se confundem, na medida em que, sem a História, a vida se esvazia, sem a vida, a História não existe. Na juventude, ainda sem uma reflexão teórica profunda, ficava claro para mim que para reconhecer-me enquanto “eu” era preciso saber acerca do “outro”. Tinha particular interesse pelos momentos mais tensos; aqueles nos quais o ritmo da História parece acelerar. Descobrir um pouco mais sobre o passado e as narrativas múltiplas de tantos povos e tantas culturas gerava em mim um desejo de aprofundar em cada uma daquelas realidades. É claro que hoje entendo que essa paixão se deve, também, à relação “o que” e o “quem” ensina. Dito de outro modo, essa minha paixão pela História não pode ser apartada dos professores, das experiências que, como aluno, eu vivi. E essa relação entre o sujeito que ensina e a disciplina ensinada é algo que explica muito da feitura desse trabalho, como espero que fique claro nas páginas que se segue.

Como aluno da Educação Básica, vivia um encantamento pela História, disciplina escolar. E a melhor parte era poder vivenciar tudo isso cercado de amigos e colegas que, de certa forma, compartilhavam algum desses mesmos interesses e construía comigo uma base não só de conhecimentos para poder passar no vestibular, mas também, de valores e memórias que marcaram nossas histórias.

Havia em mim, uma curiosidade pela História do outro, dos povos distantes, dos mundos distantes. Mas essa curiosidade precisava avançar, como sugere Freire (2003), da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica; ou seja, era preciso saber dar sentido ao que se aprendia sobre mim e sobre o outro; tirar o outro do lugar do exótico, do distante, do temporalmente afastado. Era preciso pensar o que o outro traz de mim, o que o outro ensina sobre mim, quando eu aprendo sobre ele.

A Escola, então, configurava-se como um lugar de encontro, de juventude e de formação, lugar rotinizado, mas que não cedia à rotina, porque era marcado pela possibilidade de surpresa. O local pelo local, porém, não se encheria de sentido se não fosse ocupado por seres, por gente. Sendo assim, os professores e os companheiros, os funcionários e os prestadores de serviço fizeram uma diferença significativa dentro dos muros da escola. Mais tarde eu aprenderia que há mais educadores do que professores dentro de uma escola. Esses

sujeitos variados, com suas funções ordinárias, indispensáveis ao funcionamento da escola, também nos ensinam.

Os professores de História, particularmente, me ajudaram a ver o mundo ao meu redor como outros olhos. Impossível não lembrar com emoção e alegria as aulas da professora Ivanda e do querido mestre Markus Tavares, verdadeiras inspirações. Hoje, retomo um olhar analítico sou um professor que admira professores. E eles me inspiram, com seus modelos, no processo de fabricação do meu próprio ser professoral.

Logicamente, ao acessar essa área das lembranças, vêm à mente certos profissionais da educação que me impactaram, todavia, de maneira negativa, com seus autoritarismos, falta de diálogo, distanciamento dos alunos e uma cobrança excessiva por resultados e certos tipos de padrões, cujos nomes não convém citar aqui. Também eles, em certa medida me ajudam a formar o meu ser professoral, porque eles me inspiram a “não-ser”. Eles me apontam caminhos que não procuro seguir. Creio que também com eles aprendi a lutar a ser o professor que quero ser.

A formação, além de ser escolar, possuía uma solidez bastante significativa na família, que investia com muito empenho na educação e na formação, possibilitando, assim, condições de uma escolha livre e forte em relação ao futuro profissional, estimulando o ingresso em uma faculdade pública e, de preferência, Federal, visto que meus pais se formaram em Ciências Contábeis na FEAAC da Universidade Federal do Ceará.

A vontade de entrar em uma Universidade Pública existia e se fortalecia ao longo do Ensino Médio, porém, uma problemática diretamente proporcional a esse sonho também se desenvolvia. Como é comum à maioria dos jovens diante dos exames vestibulares, eu me indagava sobre “qual o curso devo escolher?”

No horizonte da dúvida, despontavam duas possibilidades: Direito ou História. A juventude, em sua maioria, não está preparada para uma decisão tão séria e tão impactante assim. É preciso uma maior orientação e uma preparação que permita um discernimento para além de conteúdos curriculares, das promessas profissionais, do imaginário social em torno de cada lugar de poder. Entre o professor de História e o operador do Direito há outras coisas em jogo, além do holerite no final do mês. Em outras palavras, para um adolescente, não estão claros os jogos entre capital econômico e capital simbólico. Um professor pode até ganhar mais do que um advogado, por exemplo, mas, ainda assim, uma longa trajetória de desvalorização da docência, impõe um olhar desconfiado sobre o capital (social, político, econômico) que um professor mobiliza, quando sua figura adentra à seara das relações sociais. Como sugere o professor Durval Muniz (2010), a profissão professoral, em virtude de seu desprestígio, acaba

atraindo sobretudo estudantes oriundos das camadas mais populares.

E assim, pensando em uma qualidade de vida e nas potencialidades salariais, optei por fazer, primeiramente, o curso de Direito, vislumbrando os diversos concursos públicos para essa área. Pensava que, após a aprovação em algum desses concursos, poderia fazer o curso de História e poder dar aulas de uma maneira mais livre e sem uma pressão por parte das instituições de ensino, o que configuraria mais um hobby. O próprio autoexame crítico sobre essa ideia comprova a reprodução de um olhar ambivalente acerca do ser professor: de um lado a sutileza do encantamento com a História e o ensino; do outro a dureza das pressões sociais e econômicas.

Os planos foram se encaminhando e a primeira fase fora concluída: passei para o curso de Direito na UFC, porém, não fui me identificando. E isso parecia acelerar minha cabeça em direção às fases seguintes do meu plano. E assim uma cadeia mental se formava, linhada com o desejo de concluir logo a graduação em Direito, para poder prestar um concurso público, para poder ser aprovado, para poder ganhar dinheiro, para poder fazer História, para poder dar aula, para poder ser feliz.

Ao longo da graduação em Direito, tive a oportunidade de dar aula de Relações Humanas na escola que eu frequentava, o que catapultou em mim o desejo de ser professor e estar no meio dos jovens. O ano era 2012 e, desde esse tempo, nunca deixei de estar junto ao coração da juventude.

No meio de todo o processo de conclusão do curso de Direito, associado às aulas de religião e aos concursos públicos, o sonho pela História continuou vivo e pulsante. Até que, em 2016, ingressei na Faculdade Estácio de Sá, na modalidade online do curso de Licenciatura em História. Concluí em 2019, mesmo ano que tentei o ingresso no mestrado profissional do ProfHistória da Universidade Federal do Ceará e me decidi por seguir a carreira do magistério e me tornar “o seu professor de História” e a convidar pessoas a “vir comigo”¹ na viagem cotidiana de aprender-ensinar História.

¹ “O seu professor de História” e o “Vem comigo” são dois projetos/atividades que desenvolvo voltados para o Ensino de História. O primeiro é baseado no uso das redes sociais, particularmente o Instagram, como espaço de interação com estudantes e o público em geral, interessado em saber mais sobre História. Em formato de pequenos vídeos, discutimos desde efemérides, datas comemorativas, personagens, lugares e curiosidades. O intuito é que, com linguagem leve, mas rigor científico, possamos contribuir para a ampliação dos espaços de discussão do saber histórico.

O “Vem comigo”, por sua vez, é um trabalho pautado na metodologia das aulas de campo. Trata-se da organização de vivência de itinerários históricos que pensam “a cidade como texto”. Com percursos espaciais e temas históricos a serem abordados pré-determinados, fazemos passeios (de bicicleta ou a pé) pela cidade de Fortaleza. Nesses encontros, temos uma oportunidade viva de transformar a cidade em um recurso potente para a reflexão crítica sobre a História, sobre o ser no mundo. É desse projeto-ação, o “Vem Comigo” que surge a pesquisa que ora apresentamos.

A partir de 2018, mesmo ano em que tentei o concurso público para professor do Estado do Ceará, tenho minhas primeiras aulas de História, assumindo uma turma somente (do 9º ano do turno da tarde do Colégio Santa Cecília), uma das mais bonitas e mais aguardadas experiências da minha vida. Com a aprovação no concurso da SEDUCCE, Secretaria de Educação do estado do Ceará, e a efetiva decisão de seguir unicamente na carreira do magistério, vislumbrei a possibilidade de ingressar em um mestrado, ainda que inseguro – como acontece com a maioria dos candidatos aos títulos *stricto sensu*, acredito – acerca das minhas condições de dar conta dessa etapa da minha formação professoral.

Não havia dúvidas, no entanto, de que o desejo era centrar os estudos e pesquisas na área de Ensino de História. Mas do que seguir num mestrado acadêmico, meu interesse estava voltado para as questões que iam surgindo da minha experiência cotidiana como professor. Era como um professor que atua na Educação Básica – que convive com uma cidade atravessada por marcas de violência, exclusões e apagamentos, que lida de forma conflituosa com sua própria História – que eu queria seguir estudando num mestrado.

Desde o começo, para mim estava claro que não se tratava de uma pesquisa de mestrado que se encerrasse em si mesma, que não reverberasse no tecido social. É óbvio que as pesquisas na pós-graduação acadêmica têm sua inserção no campo social, mas, para mim, era preciso desenvolver algo cujo impacto imediato alcançasse a sala de aula, o ensino, a educação. Era esse desejo de estabelecer um vínculo direto entre ensinar-estudar-pesquisar-agir-transformar que compunha a cadeia de força que impulsionava meu desejo de fazer um mestrado. Como disse, não havia (e nem há, possivelmente) em mim um estofo acadêmico que me permitisse citar, com profundidade, autores de destaque no campo da Educação e da Filosofia da Educação. O pouco que sabia de Paulo Freire, no entanto, me deixava claro que o meu trabalho se associava ao desejo de ver a “Educação como prática da Liberdade”.² Aos poucos tenho atilado que a proposta freireana transborda do autor e ganha vida numa ação irmanada entre o pensar e o agir em prol da educação e da sociedade.

O desejo de desenvolver um trabalho no mestrado ficou mais perto de se realizar em 2020. Para a minha surpresa, a UFC abriu uma turma do ProfHistória em Fortaleza, naquele ano e isso facilitou bastante a logística, pois estava pensando em tentar o ingresso ou em Natal ou no Cariri, pólos mais próximos da minha residência.

Consegui ingressar para a turma de 2020 do ProfHistória da UFC, objetivando aprimorar não somente os conhecimentos, mas, principalmente, a minha prática, além, claro, de

² FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

vislumbrar possibilidades de valorização salarial. As disciplinas cursadas, os professores, os companheiros e toda a dinâmica do mestrado profissional vividas até aqui estão agregando valor nessa formação e alimentando um desejo de querer ir além, reconhecendo que a formação do professor de História precisa ser dinâmica e constante e que necessitamos estar juntos na construção e no enfrentamento das realidades que cercam o nosso ofício. É essa realidade, que óbvio, é multifacetada que impulsiona o trabalho desenvolvido no mestrado. Entre as arestas do mundo, ora penso como lidar com a relação entre o local e o global; ora penso nas interfaces entre história pública e ensino de História. E assim, vou pensando modos para refletir e interferir no mundo a partir do Ensino de História. Acreditando na força da História e da juventude, procurando desenvolver um protagonismo juvenil e possibilidades de espaços para a construção de uma consciência histórica³, que se materialize de forma experiencial e sensorial, surge a ideia da pesquisa que consiste em enfrentar a problemática do ensino da Ditadura (1964-85).

1.2 Inquietações e possibilidades: o surgimento da pesquisa

Tema já clássico na historiografia do Brasil República, essa Ditadura vem, nos últimos tempos, sendo ponto de inflexão em torno do qual, de modo exemplar, se arregimentam versões contraditórias sobre os acontecimentos que se deram no Brasil, entre os anos 1960-80. Revisionismo, negacionismo, no entanto, como mostra Silva (2020, 142) não atinge apenas a Ditadura (1964-85). Toda uma série de conteúdos históricos, cuja amplitude pode alcançar temas múltiplos como o Nazismo e o Golpe de 2016, passa a ser alvo de visões simplificadoras, que não podem ser validadas porque se estruturam longe dos pilares que, como disse Jacques Le Goff, sustentam o conhecimento histórico: A crítica e a ética.

O problema da pesquisa, portanto, diz respeito à ascensão dos discursos negacionistas no ambiente escolar, principalmente, nas questões concernentes ao ensino de História acerca da Ditadura Militar no Brasil nos anos 1960-80. Esse estudo de Mestrado, surge, portanto, de um incômodo. É como sujeito incomodado com os riscos inerentes à validação do revisionismo do negacionismo que me coloco, como professor, diante do desafio de Ensinar História. Atento às imbricações entre o poder e a educação, ou como disse Freire (2003, 28), atento à *politicidade*⁴

³ Para Estevão Martins, é a “consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal de sua existência” (MARTINS, 2019, p. 55), destacando um viés pessoal e outro coletivo.

⁴ Para Freire (2003,28), a *politicidade* está associada à “qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra”.

que é inerente à prática educativa, desejo provocar nos educandos uma reflexão mais atilada acerca dos acontecimentos que marcam o Brasil dos anos 1960-80, tomando a cidade de Fortaleza, como cenário, texto e contexto, onde as aulas podem ocorrer.

Procurei, então, partir de uma abordagem da História Local e dos espaços públicos de memória, pensando espaços da cidade de Fortaleza como fonte de memória, e, portanto, como lugares de reflexão da História. A cidade, como dito por Sandra Pesavento, é um espaço cujas escrituras são sobrepostas. Seja por seus habitantes, seja por seus caminhos, seja por seus monumentos, seja por suas paisagens, a cidade é um texto.

Em virtude disso, comecei a escrever essa dissertação pensando em uma estrutura de três capítulos.

No primeiro capítulo procuro, primeiramente, estabelecer uma breve história sobre mim, elucidando como a História foi assumindo um papel crucial em minha vida, orientando escolhas importantes e revelando verdades preciosas ao meu coração.

Em seguida, apresento as inquietações e o processo de construção da pesquisa, bem como os arcabouços teóricos que permitem uma análise científica para o enfrentamento de um dos desafios do professor de História: o ensino da ditadura militar (1964-85) no Brasil, assunto delicado, perigoso e hostil para o educador, principalmente, de escolas particulares, cuja parte da clientela, nos últimos anos, passou a encará-lo como um possível doutrinador e pessoa digna de desconfiança, sendo, constantemente, questionado sobre seus valores, taxado de tendencioso.

Tem-se, então, uma breve coletânea de temáticas, autores e assuntos que foram desenvolvidos e trabalhados ao longo das aulas do ProfHistória e que possibilitam uma reflexão intensa sobre tal desafio, auxiliando o educador na elaboração de estratégias não somente para a sua compreensão, mas também para o desenvolvimento de uma ação estratégica que tenha eficácia tanto para o acolhimento das questões docentes, quanto para a realidade dos estudantes, abrindo, assim, margem para um processo de transformação.

Dessa forma, constata-se a importância do mestrado profissional em ensino de História, o ProfHistória para a promoção da ciência, das ciências humanas e da atuação dos professores de História.

Por fim, apresenta-se o projeto “Vem Comigo?!” como uma referência e base metodológica para a construção da pesquisa, visto que se trata de uma experiência de ensino de História que pensa a cidade como um texto e um recurso didático.

No capítulo dois, optamos por escrever um texto com um teor mais metodológico. Tal escolha se dá pelo aspecto próprio que o trabalho traz. Como se verá ao longo, não estamos

diante de uma dissertação com o material empírico já elaborado previamente. Para nossa proposta, não servia a ideia de recorrermos a um arquivo já construído a priori, bastando recolher informações, dados e documentos acerca do passado para dar início ao trabalho de análise e escrita. Ao contrário, nesse trabalho precisamos construir o próprio material que embasou tanto a pesquisa quanto o produto.

Nesse sentido, questionários aplicados com estudantes acerca de suas impressões sobre a Ditadura (1964-1985), foco temporal e temático desse nosso estudo, e sobre temas gerais ligados à História, à relação que os sujeitos entrevistados têm com a cidade (Fortaleza) e seus espaços de memória são a um só tempo fonte e resultado de nossos estudos até aqui. Elaborar esses questionários, bem como os mapas de resultados extraídos das respostas, se tornam e esboçar suas análises são o foco do segundo capítulo.

Sendo assim, tem-se muita descrição dessas fontes, explicação seja da sua elaboração seja do sentido que elas adquirem no andamento da pesquisa. Ao solicitarmos, por exemplo, que os entrevistados “Escrevessem 5 palavras associadas à Ditadura?”, não nos interessava apenas encontrar as palavras diretamente vinculadas ao conceito clássico de Ditadura como “opressão”, “censura” ou “violência”. De fato, essas palavras apareceram, como veremos, de forma destacada. Mas ao tratarmos da cultura histórica⁵ dos alunos, nos interessa também entender o aparecimento de palavras destoantes (como “prestígio”, “escravos”, “respeito”). Para nós, essas palavras não apenas indicam confusões no sentido histórico do conceito de Ditadura ou simplesmente inadequação e não compreensão da pergunta da pesquisa. Elas indicam também posições ideológicas dos nossos alunos, podem aludir a tergiversações propositais, astúcias dos sujeitos entrevistados que podem desviar da pergunta para dizer algo que não querem expressar abertamente.

Esses jogos, essas trampolinagens interessam por demais essa pesquisa. E por isso a categorização das respostas, e sua pré-análise, como veremos, tornou-se a um só tempo ponto de encontro entre o trabalho técnico (fabricação dos questionários, aplicação, tabulação das respostas, construção de gráficos) e a reflexão crítica de um professor que deseja apropriar-se dos espaços de sua cidade de atuação como um texto que será lido e vivido por seus alunos.

Diante do resultado obtido, verificou-se a necessidade de se trabalhar alguns conceitos para a melhor elucidação dos fatos históricos, bem como da construção do processo de ensino

⁵ Ao acervo dos sentidos construídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo, Martins vai denominar: Cultura Histórica (MARTINS, 2019, 55). Tal conceito é complementado por Rebeca Gontijo, ao afirmar que se trata de uma “forma pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço” (GONTIJO, 2019, 66).

e de aprendizagem com os alunos.

Por isso, escolhemos desenvolver um breve inventário de conceitos, que não possui a pretensão de esgotar o debate e a pesquisa em torno deles, muito pelo contrário, visto que, ao trabalharmos de forma inicial e reduzida, acreditamos que abrimos espaço para a inquietação, para o desenvolver a pesquisa, para o impulsionar a investigação científica e para propagar o trabalho de muitos pesquisadores que têm se esforçado para auxiliar e colaborar no crescimento das ciências humanas. Nesse momento, estamos mais compilando do que criando conceitos. Nosso interesse maior é apresentar aos (às) colegas que queiram, no futuro, aplicar algo do que estamos propondo aqui possam partir de nosso pequeno inventário e ampliá-lo, seja por meio da incorporação de novos conceitos, seja na apresentação de novas ideias sobre os conceitos aqui compilados.

O inventário, então, surge dessa necessidade e desperta outras, instigando o educador, que queira aplicar essa metodologia em sua cidade, com seus alunos, elaborar também, junto aos estudantes, outros inventários, ou aplicar, esse produzido aqui, em outras aulas com temas diversos, visto que os conceitos se conectam e permanecem como colunas que sustentam a prática pedagógica.

Elencamos, então, os seguintes: Memória, Patrimônio, História Local, Lugar de Memória, Ditadura, Democracia, Cidade, Aula de Campo, Material Didático, Tempo Presente e História Pública.

Fugimos da lógica cartesiana dos números fechados, como o dez, e optamos por colocarmos mais um, afinal, nas narrativas históricas sempre haverá espaço para mais uma vida, mais um coração, mais alguém.

Ciente de que o inventário não é um fim em si mesmo e nem o produto final somente, em sua estrutura colocamos links de acesso e indicações bibliográficas para que o leitor e, principalmente, os professores de História, possam ir até as fontes e fazer suas leituras, análises e construções.

No terceiro capítulo temos, dessa forma, um importante elemento para a compreensão da aula de campo em seus aspectos transversais e estruturais, além, logicamente, de uma ferramenta bastante considerável e importante para a realização da experiência “Vem Comigo”, estando, o inventário de conceitos, disponível e sugerido no próprio mapa.

Finalmente, tem-se o produto final: um conjunto de construções que visam promover aulas e reflexões sobre Ensino de História, História Pública e História Local. Esse conjunto de construções é composto de um conjunto de propostas de aulas e atividades, um mapa interativo e sensorial e um inventário de conceitos para serem utilizados junto ao mapa.

A proposta da realização de um projeto inclui tanto aulas teóricas, pensadas em um modelo convencional, em que ocorre, primeiramente, uma exposição dialogada, conectada com algumas atividades de pesquisa, a fim de estimular o olhar pesquisador dos alunos, como ensina Paulo Freire (2014), seguida de uma aula de campo, nos moldes da experiência “Vem Comigo?!”, fomentando um protagonismo juvenil a partir de experiências sensoriais, por meio da vivência de uma rota histórica que aborda os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais da ditadura militar, permeada pelos sentidos, atravessando alguns pontos da cidade em que houve repressão e resistência, numa espécie de aula de campo repleta de experiências sensoriais que possibilitem uma conexão e um diálogo crítico entre os jovens, a cidade e a História.

Essa experiência de transitar pelo espaço da cidade, espera-se, deve gerar novos modos de observar o espaço e tempo que nos rodeiam. Ancorados pelas discussões que aproximam História Pública, História Urbana, Memória e História Local, entregamos à sociedade um material que possa ser inspirador de replicações por parte de colegas professores que estejam em outras cidades e escolas do Brasil.

O que queremos e propomos é pensar modos de ler e lidar com essas escrituras, construindo percursos críticos, despertando a reflexão e a experiência entre o passado e o presente, com suas nuances, contradições, lacunas e narrativas. Elaboramos, para isso, um mapa experiencial. Um mapa menos cartográfico e mais peripatético; ou seja, um mapa que os alunos e professores possam entender olhando, andando, (re)videndo as histórias que estão escritas nas linhas (in)visíveis dos tempos que atravessam a cidade.

Com muita música, textos, debates, escutas, partilhas, reflexões, emoções, narrativas, olhares, sentimentos, críticas e conhecimento, criou-se um percurso histórico sobre a ditadura militar no Ceará, orientado e ilustrado por um mapa sensorial, desenvolvido por mim e pela artista cearense Cleo Freire⁶, responsável pela ilustração e diagramação do produto.

Além de possibilitar alternativas para o ensino de História sobre a ditadura militar com foco em narrativas e histórias locais relacionadas aos espaços públicos de Fortaleza, desenvolvendo percursos capazes de gerar encontros e problematizações sobre narrativas, tempo, espaço e poder, pretendemos, desenvolver o protagonismo juvenil a partir da proposição de pesquisas e produções de trabalhos que envolvam o contato com histórias de cearenses perseguidos durante a ditadura militar; fortalecer os conceitos de “democracia” e “ditadura”, associando-os com os utilizados no tempo presente, gerar um encontro entre o passado e o

⁶ Cleo Freire é bacharel em Design pela UFC. Contato: cleofreireteixeira@gmail.com

presente por meio de encontros de narrativas das juventudes de ontem e das de hoje; desenvolver um olhar histórico capaz de identificar espaços e lugares de memória relacionados às lutas pela democracia e às repressões ditatoriais em Fortaleza, construindo um percurso histórico para se trabalhar o conteúdo e a experiência com a memória e a cidade, possibilitar aos alunos uma oportunidade de encontrar diferentes falas e pontos de vista acerca do regime militar, abordando, assim, a questão das múltiplas histórias.

Diante do exposto, o trabalho propõe, então, uma reflexão acerca da relação: Ensino de História, História Local, História Pública e Ditadura nos anos 1960-80.

Para isso, partimos da busca de um entendimento mais detalhado que estruture um arcabouço teórico e metodológico acerca da História Pública, da História Local e do Ensino de História, como possibilidades e potências para o enfrentamento da realidade decorrente do negacionismo. Visamos com esse gesto articular nossa prática docente aos debates em torno do protagonismo juvenil⁷ à elaboração de um produto, a partir de estudos específicos sobre o tema (Ditadura de 1960-85) e seus afins.

Nesse sentido, tem-se como objetivo do trabalho também a promoção de reflexões críticas acerca das argumentações que negam a existência da ditadura, a partir do contato dos estudantes com as *experiências vividas e narradas por ex-militantes*⁸ e perseguidos políticos, bem como com os lugares da cidade de Fortaleza que foram palcos de repressões e resistências.

Intenta-se, com isso, fazer os estudantes pensarem sobre como o ensino da História e o campo da pesquisa em História se apresentam como espaços de disputa de narrativas, constatando, assim, a quem interessa e quais os sujeitos envolvidos nesses tensionamentos empreendidos sobre o conhecimento histórico.

Como resultado parcial obtido, tem-se uma aplicação de um projeto piloto com estudantes do 9º ano do Colégio Santa Cecília, ocasião em que os alunos foram convidados a pesquisar sobre cearenses perseguidos e torturados pelo Estado Brasileiro, durante a ditadura militar. As descobertas resultantes das pesquisas foram, posteriormente, apresentadas, por meio de um monólogo. Ali, os estudantes reelaboraram as histórias que ouviram, e, ao narrar as narrativas, ampliaram suas possibilidades de entendimento daquilo que aprendiam.

A experiência mostrou-se deveras interessante e rica, na medida em que possibilitou

⁷ O protagonismo juvenil, como nos informam Ferretti; Zibas; Tartuce (2005), é um conceito complexo e não muito claro na literatura especializada. Pode, inclusive ser confundido com outros conceitos como “participação” ou ainda deslizar para noções tangenciais, como “identidade”, “intervenção social” ou “ação cidadã”. Em sendo assim, queremos pensar o “protagonismo”, seguindo a indicação apresentada pelos autores referenciados acima, vinculando-a à formação para a cidadania.

⁸ Utilização dos vídeos da plataforma Youtube disponibilizados no canal TV Ceará identificados como fonte de pesquisa.

uma oportunidade de vivenciar uma dimensão científica através da pesquisa, que movimentou uma criticidade e um debate entre os grupos, culminando numa intervenção artística pautada em um protagonismo juvenil repleto de criatividade e beleza, capaz de gerar empatia histórica e atuação social.

O processo de ensino e de aprendizagem histórica tem passado por transformações durante os tempos, sendo encarado de diversas formas a partir, por exemplo, da perspectiva do dominante e da resistência dos dominados. Além disso, há tempos, está claro que a educação histórica não é vivenciada, exclusivamente, no espaço escolar. E, com avanço tecnológico, as novas formas de produção e consumo de imagens, os novos mecanismos de divulgação do saber, a fala do especialista, do cientista vai perdendo validade, espaço e poder. A História, seja a disciplina escolar seja a ciência, serão, nesse cenário, alvos preferenciais. Como um gesto destinado à reflexão sobre o ser do mundo, o conhecimento histórico não deixará de ser atacado porque esse é um saber que pretende tirar as coisas do lugar. E, como disse Marilena Chauí (2000), esse tipo de saber – que se apresenta de modo instituinte, negador e histórico – é um saber perigoso para aqueles que desejam manter o *status quo*.

Diante dessa situação, faz-se mister compreender essas mudanças e suas aplicações, principalmente, devido ao fato de, recentemente, no Brasil, estar surgindo uma perigosa discussão em torno da ditadura militar, instaurada em 1964, trazendo para a discussão perigosos aspectos negacionistas. Como aponta Arthur Lima de Avila (2021), devemos estar atentos às diferenças entre o pluralismo historiográfico e o negacionismo histórico.

Busca-se, assim, refletir sobre o processo de aprendizagem histórica, apresentando os conceitos de consciência, cultura e didática histórica, no sentido de colocar o estudante também na questão, ou seja, não interessa somente o ensinar, mas sim, o aprender do aluno. Nesse sentido, elucida-se a aprendizagem como um fator, também, extrassala de aula, o que explana o fato de alguns estudantes trazerem, durante as aulas, informações controversas, muitas vezes, repletas de segundas e terceiras intenções, obtidas, principalmente, pelas redes sociais, desenvolvidas, muitas vezes, por autores em sites com propostas revisionistas e negacionistas.

A partir da perspectiva da aprendizagem e da realidade atual dos alunos e da sociedade, visto que o professor de História não possui responsabilidade, somente, com os seus estudantes diretos, mas sim, com toda a comunidade, apresenta-se a História Local e a História Pública suas potencialidades como uma possibilidade para a prática docente e o ensino de história, por meio de estudos, pesquisas e experiências práticas, propondo uma nova maneira de enxergar o espaço cotidiano, o espaço rotinizado da cidade. O que interessa é buscar uma relação mais próxima e vívida entre a cidade e a história, partindo dos lugares já conhecidos pelos alunos,

mas olhando-os a partir de outras perspectivas.

1.3 Aportes teóricos iniciais: construção de perspectivas

A compreensão das multiplicidades de olhares e narrativas que permeiam a História e se modificam e atualizam, conforme o próprio tempo e a sociedade se transformam, colabora de maneira grandiosa para a proposta da pesquisa que consiste, sobretudo, na elaboração de um mapa experiencial que seja ponto de inflexão nas atividades de ensino sobre o regime militar brasileiro de 1964 à 1985.

Pensar o espaço, pensar a cidade, como sugere Sandra Jatahy Pesavento (2004) como uma sobreposição de textos é uma das premissas que embalam esse trabalho. A cidade, como a rigor qualquer invenção humana, existe envolta no tempo. As marcas do tempo, no entanto, não são acessadas apenas pelas ruínas das construções ou nos monumentos de pedra e cal. As diversas camadas de tempo, as diversas escrituras que compõem a história da cidade estão escritas em lugares e imagens inesperadas. Como disse Pesavento (2004, 26), há uma infinidade de circunscrições acumuladas nas faces das cidades; e

Esta acumulação de marcas de historicidade deixadas no tempo se amplia para além dos traços materiais ou de escrita, pois se estende ao plano das recordações, onde muitas lembranças jazem na esfera do inconsciente, podendo ser recuperadas, como bem aponta a psicanálise.

Walter Benjamin, por sua vez, nas reflexões em sua obra acerca do tempo, propõe uma análise macro e profunda sobre o tempo histórico, ao compreender o passado, o presente e o futuro em dimensões que vão além do convencional, tendo, segundo o autor, o passado o mesmo sopro de vida do presente, carregando a mesma potência de esperança do agora. O historiador lida com “momentos de perigo” nos quais o passado se vê ameaçado e, diante disso, o risco é que acabemos por nos identificar acriticamente com os dominantes, os vencedores.

Sendo assim, ao reencontrarmos o passado, deve-se recuperar, também, as suas possibilidades. Dessa forma, tem-se que a novidade não pode estar aprisionada ao progresso capitalista. Como ensina Belchior em “Dândi”, não precisamos “pedir licença ao broto e patrão” para sermos rebeldes, para nos levantarmos contra as atrocidades do mundo. Convém ressaltar que Benjamin (1985) não promove um culto à repetição da memória, pois o tempo passado traz questões para o presente e possibilidades de dinamitar (e dinamizar) o futuro.

A tese três de Benjamin “Sobre o Conceito de História” nos faz pensar como o passado aparece aos olhos de determinados sujeitos históricos, como os torturados e violentados pela

ditadura militar. Esses sujeitos tensionam o passado e se colocam diante da História. Eles enfrentam a dura realidade de “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (1985, 223), colocam-se empertigados e atentos diante da visão de uma humanidade redimida frente o passado superado. Eles sabem que há uma necessidade de constante vigilância, visto que o tempo não é imutável; exemplo claro disso é a vívida presença do negacionismo⁹ envolvendo o regime violento e autoritário brasileiro.

Uma das razões para enfrentarmos criticamente esses negacionismos está na percepção do valor e da importância da Ciência Histórica. A História aceita, lida, pratica e dá boas-vindas à crítica e à autocrítica. Aliás é isso uma das suas razões de existir. Mas a crítica, para a História, não se confunde com o anedotário, com a transformação do passado em num gabinete de curiosidades, numa coleção desconexa de documentos e fatos vazios.

Ao contrário, como nos ensina Michel Foucault, em *Arqueologia do Saber* (1987), a História vive uma relação tensa com o passado e com os documentos. O documento, ponto fulcral na construção da narrativa já não é mais uma voz autorizada em si. O trabalho do historiador é a problematização do documento, não a sua entronização. Tal pensamento propõe uma reflexão crítica acerca do conceito e da essência, não só dos documentos, mas também dos objetos históricos. Esse gesto abre espaço para um pensamento questionador que indaga acerca do modo como a História tem sido apresentada nas versões negacionistas. Por não pensarem os documentos em sua dimensão crítica, por não pensarem o fazer próprio da História, por não se colocarem eticamente diante do tempo, as versões negacionistas se tornam meros discursos ideológicos, afastados do fazer científico e ético que constitui a História como ciência e disciplina.

O papel do historiador não é sacralizar documentos e objetos – esses últimos entendidos aqui como sugere Foucault (1983) não como uma coisa, e sim, um domínio sobre o qual algo pode ser e é dito. Mas esse movimento de dessacralização do passado feito pelo historiador só pode ser considerado na medida em que mantiver aceso seu compromisso com a ética, a crítica, a ciência e a sociedade. O fazer História não se reduz à decifração de um documento, simplesmente. É preciso também pensar como os registros dos tempos são dados a existir; rompendo, dessa forma, uma visão entronizada, sacralizada, hagiográfica do documento.

⁹ Aqui, seguindo os ensinamentos de José Adilson Filho, evitamos pensar o negacionismo no Brasil recente como integrante de uma “onda conservadora” que assola o país. Tendemos a concordar com o autor, para quem na História do Brasil o contingencial, o acontecimental, aquilo que apresenta características de pontual, a onda, é o aspecto democrático, não o autoritário. Para Adilson Filho, no Brasil, historicamente, vivemos num mar de conservadorismo, onde, de tempos em tempos, ondas democráticas podem ser vistas. (cf. ADILSON FILHO, José. **Uma Onda Conservadora Balança O Brasil?** In: *O Brasil em tempos sombrios* / organizado por José Adilson Filho. - São Paulo, SP : Editora Liber Ars, 2020)

Essa proposta de pesquisa está atenta a essa dimensão desafiadora do documento, na medida em que visa trabalhar com os estudantes fontes e objetos históricos diversos e com múltiplas capacidades, o que pode incluir testemunhos, documentos, livros didáticos, e, obviamente, os espaços da cidade, entendidos como o texto principal a ser problematizado.

Ainda sobre aspectos teórico-metodológicos, ressalta-se o trabalho *“Lugares para a História”*, de Arlette Farge. Nesse livro, seguindo uma trilha indicada por Michel Foucault, a autora nos convida a pensar lugares inesperados, pouco estudados quando se pensa o trabalho com a História. Entre esses lugares, podemos pensar a dor, a fala, o acontecimento, os traumas, as violências e omissões. Farge nos faz pensar sobre como lidar com esses lugares sem que nos tornemos excessivamente sentimentais ou insensíveis. Para ela nem a transformação dos traumas e dores em números (foram mortos e torturados “X” pessoas) nem o detalhismo individualista e piegas (narrativas biográficas que entram em minudências da vida, buscando a comoção) devem seduzir o historiador em seu trabalho de enfrentamento do passado.

A relação entre o passado e o presente ganhou novo sentido em nossas elaborações teóricas a partir das ideias de Michel de Certeau. Em *“História e Psicanálise: Entre a Ciência e a Ficção”* (2012), o autor nos ensina que a historiografia e a psicanálise compreendem de forma diversa essa relação entre o passado e o presente. Enquanto a primeira reconhece um no outro, a segunda coloca um ao lado do outro. A psicanálise sugere o modelo da imbricação, ou seja, um no lugar do outro, da repetição, que infere que um reproduz o outro sob uma forma diferente, e do equívoco. A historiografia compreende tal relação sob o ponto de vista da sucessividade, quer seja, um após o outro, numa dimensão linear, contínua e correlata, desde que os dois nunca estejam e sejam ao mesmo tempo.

Sob o aspecto da historiografia, a História, então, configura-se como a relação entre o acontecido e o seu relato. Nesse sentido, conforme aponta Antônio Biá, importante personagem apresentado no filme *Narradores de Javé* (Caffe, 2003): “O acontecido precisa ser melhorado no narrado para que as pessoas, ao verem o narrado, acreditem e se interessem no acontecido”. “Melhorar”, aqui, não significa distorcer, mentir ou falsificar deliberadamente o “acontecido”; ao contrário, “melhorar” significa aceitar o aspecto de destaque que a narrativa tem na elaboração do passado como um relato. Essa perspectiva nos lembra as aproximações entre o professor de História/historiador e o “Vendedor de passados”, como sugere José Eduardo Agualusa (2004), porque sugere uma provocação: que papel tem a narrativa, então, no conhecimento histórico? Não se deve esquecer, também as provocações retomadas por Chartier (2004), ao comentar escritos de Hayden White, Michel de Certeau e Paul Veyne, evidenciando o caráter de relato que acompanha a História e a explicação histórica. “A História é, antes de

tudo, um relato” (WHITE, apud Chartier, 2004, 11) e, por isso, necessita de um arcabouço narrativo capaz de torná-la possível, alcançável e desejável, dotando, o discurso histórico, de uma pretensão de verdade a partir de uma narração, ou seja, uma verificabilidade.

Sendo assim, nota-se que há uma diferença entre o passado como foi e a explicação histórica que o sustenta, visto que esta consiste, justamente, na incapacidade da narrativa em abarcar e revelar todo o acontecido, o que acarretaria uma reprodução total e completa dos fatos, impossibilitando, assim, a sua compreensão, indo em direção oposta à finalidade da própria narração, já que o relato não é uma forma de tradução do passado, mas sim, uma organização do mesmo, a fim de torná-lo compreensível. A impossibilidade de dar conta de “todo” o passado, no entanto, não deve servir de justificativa, de abertura, para que versões negacionistas tomem o espaço do debate histórico. Muito pelo contrário. É exatamente porque não se pode narrar todo o passado que os negacionismos precisam ser submetidos ao crivo da ética e da crítica.

Nos últimos anos, percebemos um terreno bastante fértil para a problemática negacionista, sobremaneira no que concerne às discussões em torno de temas como ditadura militar brasileira dos anos de 1960/80. Nesse contexto de disputas, compreende-se o valor da proposta da pesquisa e a necessidade de haver um estudo que traga elementos do ensino de História e da realidade local dos estudantes, para alimentar uma problematização dos temas e conteúdos pertinentes ao campo do Ensino de História.

Esse é um trabalho que pensa o modo como as fontes, os documentos para o ensino e a pesquisa em História podem ter diferentes feições. A própria cidade pode ser objeto e fonte das aulas e reflexões sobre o sentido da História. Por isso é um trabalho que pensa a relação que a História tem com o arquivo. Se o arquivo pode ser pensado como uma reminiscência, ou seja, parece que algo foi perdido, ele não se limita, porém, a essa percepção, tendo em vista que também é uma forma (talvez a única) de encontrarmos o que se perdeu e, por assim o ser, é uma percepção de uma ausência e/ou falta. Ou seja, ao mesmo tempo que insinua que algo, se perdeu ele se torna a única forma de encontrarmos (imaginarmos) o que foi perdido.

Talvez, essas inquietações possam se conectar à problemática do negacionismo. Ao trabalharmos com a ciência histórica, lidamos, como nos ensina Carlo Ginzburg (2003) com elementos como a prova, entendida em sua relação com a retórica. Há que se pensar, ainda segundo Ginzburg, a relação entre narração e documentação. Sem isso a História, por ser um elemento ordenador do tempo, esvazia-se e, portanto, perde força como elemento ordenador da vida.

Tem-se que a desvalorização e deslegitimação dos saberes não alcançam e ferem

somente a História. Mas os pilares da História, que podem ser identificados na sua fabricação a partir da ética e da crítica são desrespeitados. Por isso, como disse Silva (2020, 174)

O negacionismo, o revisionismo são a ideologia dos dominadores, dos opressores, dos exterminadores de toda ordem. Incapazes de olhar sua própria história, resolvem escondê-la, distorcê-la, simplificá-la, e, em um último ato calhorda e de desespero, tentam jogá-la no colo do outro. Diante do espelho, querem disfarçar o que veem.

A História encontra fundamento na ética e na crítica e essa ideologia, marcada pela ideia geral de negacionismo, não respeita esses elementos basilares; e por isso (e porque estão a serviço das classes opressoras) devem ser questionadas, combatidas, enfrentadas.

A História (e seu ensino) se faz com arquivos. Para nos ajudar a pensar esse aspecto, a obra coletiva “O que é o arquivo?”, do Laboratório Arte/Arquivo Municipal de Lisboa, nos ajuda a pensar maneiras diversas de colocação e enfrentamento das incontáveis e incontornáveis ocasiões e ambientes em que se localiza o historiador e seus documentos. Sendo assim, surge um alerta necessário em relação ao papel, ao local e ao tempo dos documentos nesse procedimento.

No que se refere à temporalidade, pode-se observar que, assim como na psicanálise, passado e presente estão misturados para o historiador, pois somos feitos de tempo, como nos indicam Roudinesco (“A análise e o arquivo”,) e Certeau (“História: entre a Ciência e a Ficção”), que identificam a importância de pensarmos a psicanálise e em seus apontamentos para escrita da História.

Importante salientar que essa proposta de pesquisa traz em si a necessidade de reflexões sobre os aspectos locais (História Local), dando ênfase à História patrimonial, em seus toques com a História Pública. Nosso intuito, ao nos aproximarmos desses domínios do saber histórico, é procurar uma análise e estudos sob uma ótica mais regional, inserida no contexto da cidade e do patrimônio.

Há de se pensar, portanto, o papel que campos como o da memória têm para a elaboração dessa pesquisa. Nesse sentido, o texto “Memória, Esquecimento e Silêncio” de Michel Pollak (1989), contribuiu de maneira significativa ao apresentar reflexões acerca da memória individual, compreendida como possibilidade de pontos de contato de seres diferentes, e da memória coletiva, objeto de construção e da seletividade dos indivíduos. Um dos desafios (e fascínios) dessas ideias será pensar como esses conceitos dialogam com essa proposta de pesquisa, que busca justamente a refletir, criticamente, sobre memórias da ditadura, como por exemplo, aquelas que são evocadas em monumentos e espaços públicos.

Os aspectos que orbitam e revelam a memória foram ampliados com as proposições do autor, ao identificar monumentos, patrimônios arquitetônicos, paisagens, datas comemorativas,

personagens, símbolos, tradição, costume, folclore, culinária e música, por exemplo, como suas manifestações, sendo, porém, esse rol, apenas exemplificativo, tendo em vista que a memória possui um alcance muitas vezes incomensurável, como perceptível nas questões dos excluídos, das memórias subterrâneas e das marginais.

Nessa perspectiva, o texto propõe indagações para a intenção da pesquisa, na medida em que abre um leque de possibilidades de fontes e reforça a ideia do testemunho (que não se resume, por óbvio, a noção de depoente) dos perseguidos como um objeto de pesquisa e ensino de história, com potência de validade, ampliando o alcance e a intensidade dos fatos narrados e não narrados.

Tem-se, nesse embate, a revelação de que a memória é uma disputa, instrumento cobiçado pelos grupos dominantes e dominados, a fim de “redimir” ou “condenar” as narrativas e seus sujeitos. Nesse processo, então, a memória reprimida, a memória silenciada ou a não oficial, passa de geração em geração até explodir; afinal, por mais que a narrativa marginal esteja invisível, permanece viva e latente.

Para Pollak (1989), o enquadramento da memória nos ajuda a pensar a memória como uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, fornecendo, assim, um quadro de referências e pontos de referência, apresentando limites e se alimentando do material fornecido pela história.

Cumprir lembrar que mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização da vida, o que favorece a concepção do indivíduo de sua história como objeto e fonte.

Outro texto bastante interessante e de semelhante contribuição para o processo de construção do projeto de pesquisa foi o do Enzo Traverso (2012) “A emergência da memória”, que trouxe uma possibilidade de conceito, a partir de uma problemática: o estudo tardio que pode ser um sinônimo da própria história, ao ser encarada como uma captura do passado em uma maior escala, repleta de subjetividade.

O passado, dessa forma, se transforma em memória coletiva depois de ter sido selecionado e reinterpretado pela sensibilidade cultural, pela ética e pela conveniência política do presente, manifestado em grandes feitos e narrativas, abrindo espaço para a questão do espetáculo, da coisificação e da comercialização do passado.

Nesse sentido, de lutas e contrastes, dialogando com a disputa da memória, o autor apresenta a concepção de Walter Benjamin, que propõe o embate entre a Experiência Viva e a Experiência Transmitida. Dessa forma, a experiência viva passa a ter respaldo na sociedade moderna no início da Primeira Guerra, enquanto que a experiência transmitida se reforça na

sociedade tradicional, que, ao entrar em crise, aponta a fragilidade da construção e transmissão dos fatos e suas narrativas, transformando-se em uma espécie de obsessão memorial, fortalecendo, assim, a ideia de símbolos e rituais, um tipo de religião civil, marca do patrimonialismo.

Outra reflexão deveras interessante e necessária para a pesquisa consistiu na análise do texto “Cidade e História” de Maria Stella Bresciani (2002), oportunidade em que a autora pensa e problematiza o uso e o ser da cidade em relação à História e ao seu Ensino, o que colabora com o projeto, tendo em vista a força e a robustez do caráter local e proximal que se propõe o trabalho.

Sendo assim, analisa-se as questões da História Urbana, apontando o caráter plural inerente a essa concepção, visto que não há uma história única e fechada, mas sim um processo e um percurso histórico com diversos elementos.

A análise segue com uma evolução de conceitos e postulação de saberes a partir do século XVIII, na formação e consolidação das cidades modernas, até o século XX, apontando as consequências da revolução industrial e das revoltas sociais, tornando-se, a cidade, local de conflito e disputa, trazendo à tona a metáfora do muro que, ao mesmo tempo, protege e que esconde o perigo, o que é bastante pertinente para a pesquisa, visto que a cidade também é local das narrativas dos torturadores e torturados, dos silenciados e silenciadores, da sociedade civil e da sociedade marginal, dos ativos e omissos.

A autora reforça, então, a cidade como esse local de memorização, com suas heranças “imortais” e seus legados e conflitos, sendo, assim, o palco onde a história se exhibe, e onde há uma tensão, que torna o ambiente politizado e aberto a busca de soluções para essas questões.

Por fim, Bresciani (2002) aponta a afetividade da cidade, elucidando as questões subjetivas e relacionais do indivíduo com o espaço, da confluência de narrativas e experiências, que promovem e fomentam um simbolismo imaginário e uma intersubjetividade entre os seres, o que se propõe, justamente, com o trabalho em tela: promover esse encontro de subjetividades, entre estudantes e torturados, os jovens dos anos 1960/80 e os de hoje.

Nessa linha dos afetos e das narrativas históricas que permeiam as cidades e os cidadãos, tem-se o texto “Inventários, espaço, memória e sensibilidades urbanas” do professor Dr. Antônio Gilberto Ramos Nogueira (2015), que propõe uma relação entre o inventário, detentor de uma potencialidade como recurso metodológico, e a sensibilidade urbana.

A partir do projeto “Patrimônio e História Local: Inventários de referências culturais do bairro Benfica”, em Fortaleza, pode-se identificar o caráter investigativo da valoração patrimonial cultural dos inventários, sugerindo a superação do viés patrimonialístico rígido e

pré-estabelecido, permitindo aos sujeitos e suas histórias um local de fala e destaque, sistematizando essas narrativas com as oficiais, alcançando, assim, uma conexão entre as diversas fontes, o que traz esperança e riqueza para a proposta de pesquisa e aplicação do projeto.

A partir de uma ótica proposta por Alberto Caeiro, que diz que o essencial é saber ver, tem-se então um intento de recuperar a historicidade das sensibilidades e interpretá-las segundo seus rastros, valendo, para isso, de testemunhos e memórias individuais e locais, buscando alcançar o binômio “um outro tempo e um outro no tempo”, percebendo a cidade, dessa forma, como imagem, como memória, como fonte de inventários e lugar das sensibilidades.

As entrevistas apresentadas das pessoas que possuem relação com o bairro Benfica, bairro de longa história na cidade de Fortaleza, trouxeram um aspecto bastante interessante para a pesquisa, pois apontou as múltiplas formas e narrativas sobre um espaço, atravessando tempos, situações, olhares, o que permite constatar a pluralidade de histórias que se conectam e constroem as projeções sobre o local, o fato e o ser.

O espaço, então, surge como fonte de memória, não por si mesmo, mas por ser habitado, por ser um conjunto em que se estabelecem sujeitos que percorreram e percorrem seus caminhos, possibilitando utilizar a cidade como fonte histórica e instrumento potente que permite um encontro e uma conexão com os estudantes e as reflexões que o próprio método histórico é capaz de gerar.

1.4 Narrar e compreender sobre o Narrado: Vem Comigo?! Uma experiência de Ensino de História que pensa a cidade como texto e recurso didático

A experiência “Vem Comigo?!” iniciou setembro de 2021 a partir de uma necessidade minha em vivenciar e experimentar mais o mundo. Devido à pandemia de Covid-19, os números de viagens foram reduzidos e, ante às restrições sanitárias impostas, com o intuito de salvar mais vidas, tornou-se mais difícil a ida até outras cidades, estados e países.

Relembrando as viagens, passei a refletir que me preparava muito e investia bastante nas preparações, na formação do roteiro e no próprio destino, pagando para ter experiência culturais e históricas nos lugares que estava conhecendo, o que gerou, em mim, um questionamento: “Por que não faço isso na minha própria cidade!?”

Lembrei-me, então, imediatamente, das vivências pelo centro histórico de Fortaleza, ainda quando criança. E aqui, já se tem uma grande problemática, pois o fortalezense não enxerga, ao meu ver, um “centro histórico”, visto que, para nós, tudo é centro, e, o pior, será

que tem História por ali?

Normalmente, reserva-se à fase da infância, mais precisamente, por volta dos 7 aos 9 anos de idade, ou seja, no ensino fundamental I, um trato mais educacional e institucional no que diz respeito ao direito à memória da cidade e da construção da consciência histórica local. Isso ocorre justamente, quando as escolas levam seus alunos para o famoso “city-tour”, no caso de Fortaleza, passando pela Catedral, Forte Nossa Senhora das Assunção, Praça dos Mártires e Theatro José de Alencar. À despeito da validade dessa experiência, ela tem sido restringida, muitas vezes, ao centro da cidade e pouco se explora, em profundidade, a potência da cidade em si como um recurso didático para o Ensino de História.

Não cabe aqui julgar os limites dessa experiência “city tour”. Ela tem sua validade. O que nos interessa é pensarmos como fazer algo além desse olhar contemplativo e voltado para um uso/consumo anódino da cidade e suas histórias.

Inquieto, temeroso e, confesso, meio perdido, lancei a proposta em meu instagran e whatsapp, com alguns dias de antecedência, convidando pessoas (não apenas estudantes) para viverem um dia de imersão histórica em nossa cidade. A data escolhida era um sábado, e pela manhã, pois sabia que no centro havia movimento, e tinha disponibilidade, já que na semana dou aula em todas as manhãs.

Para minha surpresa, houve uma resposta imediata de amigos, familiares e amigos de amigos e de familiares, formamos um grupo, então, no Whatsapp, para passar as orientações, partilhar as fotos e preparar melhor o grupo para a vivência.

A ideia era juntar um grupo de pessoas e caminhar por Fortaleza, pelo seu centro histórico e percorrer tempos, narrativas, memórias e vivências. Conectar-se com a cidade, com as histórias e memórias, com o outro e consigo mesmo. Para favorecer esses múltiplos encontros, propus experiências sensoriais: saborear, sentir, enxergar, escutar, cheirar a cidade e o que ele revela e esconde, possibilitando, assim, uma interação ainda maior e situação favorável para o despertar de memórias e lembranças.

Com um público bem diverso, amigos, familiares, colegas de profissão e amigos de amigos, tivemos a nossa primeira turma.

O trajeto foi pensado procurando seguir uma linha didática dos tempos históricos, iniciando no Passeio Público, por questões práticas de estacionamento, arborização, segurança e centralidade. Ali, fazemos a concentração, seguido de uma acolhida interativa e da apresentação da rota e de informações úteis para a vivências, tais como duração, pontos de parada, segurança e alguns aspectos metodológicos.

No próprio Passeio Público, iniciamos com a reflexão sobre a “Pré-História” e a

presença indígena nessas terras, contemplando os Verdes Mares, contrapondo à chegada dos portugueses e europeus nessas terras.

De lá, seguimos para a esquina da 10ª região militar, a Fortaleza Nossa Senhora da Assunção, onde tratamos sobre a expansão marítima ibérica, a divisão do mundo por Tordesilhas e a ocupação das terras, com as polêmicas envolvendo a Barra do Ceará e o Pajeú.

Nesse local, aproveitamos para abordar um pouco sobre patrimônio e o movimento estatuário, apresentando as estátuas de D. Pedro II e de General Sampaio, além de abordar o período pré-colonial e o colonial, aprofundando na união ibérica, no Brasil Holandês e na criação da Vila de Fortaleza.

Retornamos ao Passeio Público para tratar da questão da independência do Brasil, Confederação do Equador (daí o nome também de Praça dos Mártires), Brasil Imperial, fazendo uma importante alusão ao baobá e à cultura africana na formação do povo brasileiro e do cearense, ao som do maracatu Noite Azul.

Passamos pela Santa Casa de Misericórdia, oportunidade em que analisamos sua fachada e a evolução da saúde no Ceará, seguindo, então, até a Encetur, a antiga Cadeia Pública, ponto de parada para banheiro e degustação da famosa limonada cearense. Traz, aí, uma reflexão extremamente necessária sobre o machismo e a formação da sociedade patriarcal, utilizando como ponto de partida as penas imputadas aos homens e às mulheres.

Um destaque para a Encetur é que nela também traçamos uma crítica à ocupação de Fortaleza e o seu processo de urbanização, ao passarmos pela “porta 5” e verificarmos a brutal diferença entre o que se vê à esquerda e à direita.

A aula continua itinerante em direção à Praça da Estação, onde, atualmente, funciona, apenas aos domingos, o que é uma lástima, a Estação de Artes Belchior, cenário privilegiado para explicar a formação urbana de Fortaleza a partir da segunda metade do século XIX e a relação entre o progresso e a miséria, de fato, a nata do lixo e o luxo da aldeia, como diz a canção popular.

Abordamos a estrada de ferro da seca e os campos de concentração do Ceará, apresentando, mais uma vez, os invisíveis e os esquecidos, um pouco da memória marginal, que nos ensina Pollak.

Caminhamos, depois, até a Praça José de Alencar, passando pela galeria Pedro Jorge, ponto comercial bastante interessante da cidade, visto que é coberto e possui uma diversidade de lojas: dos evangélicos que vendem bíblia até os rockeiros satanistas.

Na Praça José de Alencar se reflete sobre o escritor cearense e às questões indígenas, utilizando as próprias obras alencarinas, como Iracema e o Guarani para mostrar as contradições

e as ausências do passado e do presente, embasando, para isso, com dados oficiais acerca das terras e dos povos originários.

Na mesma praça, contemplamos o Theatro José de Alencar, que, nos sábados pela manhã, permanece fechado, o que é uma outra lástima, e nos inserimos na Fortaleza, no Ceará e no Brasil republicanos, contando um pouco sobre cultura e as histórias de terror e lendas urbanas que envolvem o espaço, como, por exemplo, a Bailarina Fantasma, obra de Socorro Acioly.

Ainda nesse lugar, apresentamos uma reflexão sobre a presença dos povos africanos no Ceará, aproveitando a ausência deles nas narrativas de Alencar, propondo, a partir de Ya Ya Maseмба de Betânia uma experiência de empatia histórica da travessia nos navios negreiros, saboreando o doce amargor da escravidão, com uma mariola, doce típico feito há tempos, comercializado pelas pretas de ganho.

A aula tem prosseguimento pela rua Libertato Barroso até a Praça do Ferreira, coração da cidade, local em que partilhamos sobre experiências afetivas, inclusive a formação e escolha do meu nome, degustamos o pastel famoso do Leão do Sul e analisamos a formação do centro urbano da cidade, refletindo sobre o tempo histórico, a partir da coluna da hora, sobre a padaria espiritual, bem como o bode Ioiô e o cajueiro da mentira, que nos possibilita, a partir de um bom humor, trabalhar a temática das *fake News* e das disputas das versões históricas e seus desdobramentos possíveis negacionistas.

Continuamos até a Praça dos leões, ou General Tibúrcio, ponto muito importante da cidade, já que abriga a primeira igreja, a Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, a Academia Cearense de Letras, antigo Palácio da Luz, local de disputa entre os simpatizantes de Deodoro e de Floriano, os leões que dão nome à praça e que possuem problemáticas fálicas, a estátua do general Tibúrcio, a primeira da cidade e o Museu do Ceará, que, há mais de três anos, permanece fechado, essa sim, uma das piores lástimas para a cultura e memória.

Passamos pelo Raimundo do Queijo, ponto de cultura e reflexões sobre a pecuária e a cana-de-açúcar, lugar perfeito para degustarmos o famoso coalho de Tauá e brindarmos à vida com uma boa dose de cana.

Finalizamos, percorrendo a rua Castro e Silva, observando a Catedral e a efemeridade da vida, visto que essa rua liga a porta do cemitério à porta da Catedral, por isso chamada outrora de Rua das Flores. Retornamos ao Passeio Público propondo aos participantes, caso queiram, a visitação ao Museu da Indústria e/ou um almoço no Café Passeio.

Desde a primeira aula, nunca faltaram alunos. Basta anunciar que aparecem pessoas interessadas, principalmente, fortalezenses, que, um dia, quando crianças, tiveram uma “city-

tour” escolar, e não se contentaram com essa única e restrita experiência. Pessoas de todas as idades de vários bairros, da região metropolitana e cidades do interior já participaram, fazendo-me crer que aproximadamente umas 400 pessoas já tenham vindo comigo nessa vivência de amor por Fortaleza.

Um dos grandes desafios é adequar o conteúdo e as reflexões históricas ao público, além da situação de miséria que muitos de nossos irmãos estão enfrentando. Normalmente, sempre somos abordados por pedintes, porém, nunca assaltados ou violentados.

O acesso também é um ponto de dificuldade, visto que não se tem uma acessibilidade adequada para pessoas que necessitam desse tipo de intervenção. A falta de árvores é uma questão que colabora para o calor e o desgaste, bem como o fechamento de certos espaços públicos de cultura e memória.

A pichação e a depredação do patrimônio, da mesma forma, dificulta a compreensão e a vivência da cidade. Mas ao mesmo tempo, esclarece a ação de grupos históricos variados, com suas estéticas e demarcações de presença. Um patrimônio depredado, quase sempre, denuncia a não identificação histórica entre quem depreda e quem é representado pelo próprio patrimônio.

A proposta da cidade como um livro de História foi ganhando proporção que, hoje, fazemos aulas para famílias e crianças, aos domingos, em uma rota reduzida, para que haja um melhor aproveitamento, e, também, temos uma parceria com uma empresa de turismo, a VitorinoTur, apresentando aos turistas uma experiência histórica pela capital do Ceará.

Dessa iniciativa, surgiu o “Vem Comigo?!” de bicicleta, pela Beira-mar de Fortaleza, aula bastante procurada que, por meio de um roteiro alternativo e de uma vivência esportiva, mostra outras reflexões e outra Fortaleza.

Ideia é o que não falta, temos uma rota de bicicleta pelo centro, aos domingos, que precisamos efetivar, uma rota de canoa havaiana pela beira-mar, uma rota a pé do mercado São Sebastião até a Catedral, uma aula de barco pela Barra do Ceará e uma rota sobre a ditadura militar, objeto de estudo desta dissertação, e que, aos poucos, vem se tornando real.

Como lembra Circe Bittencourt (2008), os materiais didáticos não se resumem aos suportes (produções que já nascem voltadas para o uso no ensino de uma dada disciplina escolar). Os materiais são também os documentos; uma infinidade de produções elaboradas fora, além, do campo educacional – como filmes, séries, jornais, fotografias, etc –mas que, graças a ação do professor, podem ser trazidos para as situações didáticas. Queremos pensar a cidade como uma lousa e um texto. Pensar os lugares onde a História pode ser encontrada.

Procuramos desenvolver uma análise mais aprofundada que junte reflexão teórica

(leituras sobre memória, história e ensino), prática de ensino (experiência docente) e recorte temporal específico (Ditadura 1964-85), pode ser um caminho válido para elaborar essa proposta de “manual de leitura da cidade em sala de aula”.

Capítulo 2- Os meandros da Metodologia de Pesquisa: Construção das Fontes e instrumentos

Há duas dimensões das quais a escrita da História não pode desviar. O tempo e o documento. O arquivo e o tempo, como disse Silva (2016) são artimanhas da imaginação de Clio. Aparentemente, parece fácil escolhermos um tempo para trabalhar. Aqui, selecionamos o recorte temporal dos tempos ditatoriais entre 1964-1985. Escolher um tempo, no entanto, não quer dizer entendê-lo. O tempo não é a cronologia. Compreendê-lo, conceituá-lo, aliás, é a própria dinâmica da História.

O documento, por sua vez, não se resume a uma materialidade palpável. Não raro, é preciso fabricar o documento; quer dizer, o pesquisador da História e do seu ensino precisa fazer o documento. É assim, por exemplo, com quem se dedica à História Oral. No nosso caso, tivemos também que fabricar documentos. Não exatamente depoimentos, mas modos de arrumação de respostas, advindas dos formulários de pesquisa. Tivemos, antes, que pensar esses formulários, que escolher sujeitos, que testar perguntas e questionários; ou seja, todo um trabalho de pesquisa ligado ao campo do Ensino de História que tem precedido a escrita da Dissertação em si e que norteia a proposta final de produto, qual seja, a elaboração de uma metodologia de uso da cidade como texto (ou como lousa) para o Ensino de História.

No nosso caso, exemplificamos com os temas/conteúdos ligados ao período da ditadura, mas desejamos, ao final, que o produto seja uma espécie de “Manual” que possa ser replicado por colegas professores em suas cidades, com temas e conteúdos os mais variados.

O capítulo que se segue conta muito da etapa da pesquisa, desse momento de fabricação dos documentos e de uma explanação das análises que esses documentos nos permitem vislumbrar.

2.1 Inventário de Fontes

São 4 as tipologias de fontes com as quais estamos lidando: a- Formulários, b- Quadro Nuvens de Palavras Democracia e Ditadura, c- Vídeos da série Memória e Verdade da TV Cultura, d- Cartografia da Ditadura em Fortaleza

As fontes 1 e 2 são as que elaboramos e delas resulta a maior parte das ideias que temos para a escrita da dissertação e elaboração do produto. As fontes 3 e 4 servem como pontos de

coleta de informações sobre o período a ser estudado (1964-1985) e de inspiração para o modelo do produto.

A seguir faremos uma rápida descrição dessas fontes.

a- Formulário

Tipo de Fonte:

Questionário aplicado com estudantes das escolas da rede pública e privada da 9ª série do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio.

Descrição da Fonte:

O formulário é composto por onze perguntas que podem ser tanto objetivas, ou seja, apresentam alternativas direcionadas, quanto subjetivas, possibilitando o desenvolvimento de ideias dos próprios avaliados, tendo como principal temática a Ditadura e a História do Ceará.

Local de Acesso:

Google Formulários pelo link: <https://forms.gle/W2HbwYxS3g18ghFh8>

Método de Pesquisa:

Análise de Conteúdo e Sequência didática problematizadora.

Finalidade da Fonte:

O questionário tem como objetivo estabelecer um diagnóstico acerca da relação entre o educando e o saber histórico, mais precisamente, nos aspectos relacionados às questões da Ditadura e da História do Ceará, procurando, assim, estabelecer uma conexão entre esses pontos, a fim de enfrentar a problemática central da pesquisa: o uso da História Local como instrumento para o ensino da história da Ditadura de 1964 a 1985.

b- Quadro Nuvens de Palavras Democracia e Ditadura

Tipo de Fonte:

Duas nuvens de palavras produzidas por estudantes das escolas da Rede Pública e Privada da 9ª série do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio.

Descrição da Fonte:

Duas nuvens de palavras compostas, respectivamente, a partir do preenchimento pelos estudantes dos seguintes comandos: Escreva 5 palavras que estão associadas à "Ditadura" e Escreva 5 palavras que estão associadas à "democracia".

Local de Acesso:

Plataforma Mentimeter, disponível pelo link: <https://www.mentimeter.com/s/f3f04ac5d2984bcb3d934aa3fb655e25/7f1c5da5425e/edit> (ditadura) e <https://www.mentimeter.com/s/55e4d88d7694ad90b778e4b0f9c10434/ec10575ac410/edit> (democracia).

Método de Pesquisa:

Análise de Conteúdo e Sequência didática problematizadora.

Finalidade da Fonte:

As nuvens de palavras têm como objetivo estabelecer um diagnóstico acerca da relação entre o educando e o saber histórico, mais precisamente, nos aspectos relacionados às questões conceituais sobre ditadura e democracia, procurando uma conexão entre esses pontos, a fim de enfrentar a problemática central da pesquisa.

c- Vídeos da série Memória e Verdade da TV Cultura

Tipo de Fonte:

Vídeos de relatos de cearenses perseguidos pela Ditadura Militar na cidade de Fortaleza.

Descrição da Fonte:

Quatro vídeos da TV Cultura apresentando a história de cearenses perseguidos e violentados pela Ditadura Militar de 1964-85.

Local de Acesso:

Vídeos disponíveis no canal da TV Cultura no Youtube, por meio dos links: <https://www.youtube.com/watch?v=tpZPtO-nAoc> (Ruth Cavalcante), <https://www.youtube.com/watch?v=RuAp34wQQE8> (Valter Pinheiro), <https://www.youtube.com/watch?v=JTXv2O7zaPc> (Beliza Guedes), <https://www.youtube.com/watch?v=5Adr-YCvgc0&t=14s> (Maria do Carmo Moreira Serra Azul).

Método de Pesquisa:

Análise das narrativas e observação dos lugares da cidade de Fortaleza em que houve tortura e repressão, bem como luta e de resistência.

Finalidade da Fonte:

Os vídeos têm como objetivo identificar lugares históricos em que houve a violência e a perseguição do regime militar, bem como espaços públicos e privados de luta e de resistência,

com o intuito de elaborar um roteiro histórico que possa pensar e passar por esses espaços de memória.

d- Cartografia da Ditadura em Fortaleza

Tipo de Fonte:

Mapa.

Descrição da Fonte:

Mapa criado e desenvolvido pelo coletivo Aparecidos Políticos.

Local de Acesso:

Disponível no link: <http://www.aparecidospoliticos.com.br/2020/03/cartografia-da-ditadura-em-fortaleza/>

Método de Pesquisa:

Análise dos espaços públicos que foram palco da violência e repressão da ditadura militar e também locais de lutas e resistências populares.

Finalidade da Fonte:

O mapa tem como objetivo identificar lugares históricos em que houve a violência e a perseguição do regime militar, bem como espaços públicos e privados de luta e de resistência, com o intuito de elaborar um roteiro histórico que possa pensar e passar por esses espaços de memória.

2.2 Aspectos metodológicos gerais

A descrição do processo de elaboração das fontes (a e b) que embasam tanto a pesquisa quanto a fabricação do produto material, que se trata de uma proposta de intervenção didática, faz-se necessária para que possamos entender como os educandos entendem a temática que queremos trabalhar (ditadura) associando-a à vida em sua cidade (História Local). Como as fontes de pesquisa são, em essência, resultado das interpretações apresentadas pelos educandos, quando da resposta dos questionários, optamos por esclarecer, inicialmente, como esses corpos de perguntas foram dados a existir.

Dito de outro modo, nos dedicamos a pensar o pensamento, elaborando uma reflexão crítica não apenas sobre as respostas resultantes mas, sobre a própria escolha das perguntas apresentadas aos alunos. Comendo, ainda, a produção, começamos a desenhar, do ponto de vista propositivo, o que será o produto final. Imaginamos que esse produto será uma espécie de

mapa sensorial capaz, de permitir um encontro entre temporalidades e proporcionar um ambiente favorável à construção do saber histórico sob as perspectivas da cidade e de suas narrativas acerca da ditadura militar, enfrentando não somente às vivências tristes e cruéis que tanto marcaram o período, mas oferecendo um novo olhar de remição e ressignificação das lutas e resistências, que nos movem em direção à utopia.

A minha atuação docente ocorre tanto na Rede Pública, quanto na Rede Particular na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Na Rede Pública, trabalho nas Escolas Paróquia da Paz e Deputado Manoel Rodrigues, com alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, e Bárbara de Alencar, com o nono ano do ensino fundamental II e com o terceiro ano do Ensino Médio. Na Rede Particular, sou professor do primeiro do Ensino Médio do Colégio Santa Cecília e do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio.

No total, tenho, aproximadamente, duzentos alunos na rede particular e trezentos na rede pública, alcançando, assim, diversas realidades sociais e econômicas, bem como etárias, visto que os alunos que costumam frequentar as aulas do turno da noite, normalmente, estão em uma faixa etária acima dos demais.

A proposta da pesquisa surgiu a partir de uma paixão e interesse pela História Local, mais especificamente, a História do Ceará e o inconformismo particular em relação às polêmicas recentes relacionadas ao ensino de História as problemáticas em torno da ditadura militar (1964-85).

Em uma aula para o nono ano do ensino fundamental II, do Colégio Santa Cecília, no ano de 2018, surgiu a ideia de enfrentar a questão, a partir de um projeto chamado “Nos porões da ditadura”, oportunidade em que os jovens se dividiram em trios ou duplas e pesquisaram algum cearense perseguido ou vitimado pelo regime autoritário dos generais. Dessa forma, procurou-se, por meio de um protagonismo estudantil e da instigação para a pesquisa, permitir uma livre busca e um acesso às histórias marginais e subterrâneas, que não estão expressas ou escritas na maioria dos manuais adotados pelas escolas.

Como culminância do projeto, os alunos apresentaram aspectos da história desses cearenses através de uma dramatização no estilo monólogo, narrando suas trajetórias e lutas, a caráter, assumindo, naquele momento, o personagem, mostrando, aos demais companheiros, o que aprenderam e construíram, partilhando, assim, o saber histórico.

Impactado com a adesão e o envolvimento da turma, surgiu o interesse de estudar e pesquisar mais sobre esse projeto, transformando-o em instrumento para um estudo no campo do ensino de História, tendo como base os aspectos da História Local e como problemática a relação do ensino de História sobre a ditadura.

Sendo assim, após ingressar no ProfHistória da Universidade Federal do Ceará, tendo acesso a disciplinas e debates extremamente enriquecedores, resolvi organizar a estrutura do projeto “Nos porões da ditadura” e utilizá-lo como fonte de pesquisa para a dissertação do mestrado.

A partir das orientações do professor Jailson Pereira, decidimos criar um formulário na plataforma google formulários, a fim de se ter um diagnóstico da realidade dos estudantes acerca da ditadura (1964-1985) e suas nuances. No decorrer da construção das perguntas, surgiu uma necessidade iminente: antes de propor alternativas, conceitos e indagações, é primordial ter acesso ao que esse estudante entende sobre ditadura e democracia, bem como as associações que ele é capaz de traçar.

2.3 As Nuvens de Palavras

Para isso, utilizamos como recurso metodológico a plataforma digital Metiminter para termos acesso a essas concepções iniciais, a partir da proposta de elaboração de uma nuvem de palavras, as *Word Clouds*.

As Word Clouds (também conhecidas como wordle, word collage ou tag cloud) são representações visuais de palavras que dão maior destaque às palavras que aparecem com mais frequência. No caso das Mentimeter Word Clouds, as palavras são adicionadas com mais frequência pelos membros da audiência através de seus smartphones. Esse tipo de visualização ajuda os apresentadores a coletar informações de sua audiência com mais rapidez, destacar as respostas mais comuns e apresentar os dados de uma maneira que todos possam entender.¹⁰

Os comandos norteadores para elaboração das duas nuvens de palavra foram:

1. Escreva 5 palavras que estão associadas à "democracia".
2. Escreva 5 palavras que estão associadas à "ditadura".

De acordo com os respectivos links: <https://www.menti.com/i5qipo9s2e>, <https://www.menti.com/cxxtpxhrf>, foram colhidas mais de 100 (cem) impressões iniciais dentro de um universo de aproximadamente quinhentos alunos. Valendo, destacar que a realização da atividade fora proposta durante as aulas, que ainda ocorriam de forma virtual, por conta da pandemia de covid-19, e de maneira voluntária.

¹⁰ Disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>

Convém ressaltar que, na dinâmica da plataforma Metiminter, quanto maior a palavra aparecer na nuvem, mais vezes ela foi citada pelos participantes, e, quanto menor a palavra aparecer na nuvem, menor terá sido a sua utilização na atividade.

Analisando o extenso e diverso rol apresentado, pensamos na seguinte categorização: palavras com sentido jurídico, palavras com sentido político, palavras com sentido econômico, palavras com sentido ético-valorativo e palavras destoantes.

2.3.1 Palavras com sentido jurídico.

É bastante comum associar a democracia e a ditadura com aspectos legalistas e jurídicos, visto que, essas estruturas de poder necessitam de um arcabouço teórico e prático dentro de uma ordem legal e constitucional, principalmente, a partir do advento do estado democrático de direito.

A própria metodologia aplicada pelos militares, durante os anos de chumbo, consistiu em buscar trazer elementos legais e infralegais para legitimar as atitudes tomadas, tendo como exemplo incontestes os famosos atos institucionais.

As palavras, então, que surgiram, dentro dessa seara foram¹¹:

Sobre Democracia:

deveres
direitos iguais
constituição
leis
justiça
direitos
cidadania
leis rigorosas
interesses coletivos
direito

¹¹ Optamos por colocar as palavras em colunas verticalizadas, sem ordem alfabética, mas respeitando, quando possível o modo como elas apareciam nas nuvens de palavras.

cidadãos
carta magna

Tabela 1. Democracia

Sobre Ditadura

direitos individuais
injusta
lei
jurídico
atos institucionais
regras
ordem
fere direitos humanos
injustiça
falta de eleições
obrigações

Tabela 2. Ditadura

2.3.2 Palavras com sentido político.

A maioria das palavras apresentadas foram identificadas com essa categoria, visto que a democracia e a ditadura se referem a formas de governo, possuindo, assim, aspectos políticos. Desse modo, encontrou-se os seguintes vernáculos:

Sobre Democracia:

voto de todos
governo popular

eleitores
participação popular
política
eleição
governo democratico
sistema político
representatividade
representação
governo de muitos
roma
maioria
império
país
brasil
governo do povo
república
democracia
presidente
grécia
política/o
estado
capital
poder
regime
povo
voz
poder para todos

monarquia
líderes
poder
governo
autoridade
votação
sistema
cargos
assembleia
mudança do governo

Tabela 3. Político. Democracia

Sobre Ditadura:

monarquismo
governantes
administração
brasil
ditadores
nazismo
democracia
regime político
chefes
projeto
governo
empório
poder centralizado
controle
tirano

país
comunismo
absolutismo
pt
bolsonaro
líder
partido
fascismo
presidente
guerra fria
história
autocracia
ditadura
política
império
golpe
governante único
coreia do norte
concentração de poder
mandato
china
militar(es)/ismo
soldados
estado
república
despotismo
totalitarismo

exército
autoridade
autoritarismo
poder
tiranía

Tabela 4. Político - Ditadura.

2.3.3 Palavras com sentido econômico.

Pensou-se, também, em uma categoria que contemplasse um viés econômico, mais voltado à ordem material e capital, no sentido de se relacionar com a utilização das riquezas e da produção, dialogando com temáticas sociais e estruturais voltadas a essa dimensão.

Sobre Democracia:

progresso
igualdade social
sociedade

Tabela 5. Economia - Democracia.

Sobre Ditadura:

pobreza
economia
desigualdade
corrupção
fome

Tabela 6. Economia - Ditadura.

2.3.4 Palavras com sentido ético/valor.

Observou-se um número significativo de referências a aspectos da ordem ética e repletos

de uma carga valorativa, apontando princípios e ideais. Com isso, criou-se essa categoria com o intuito de agrupar as palavras que propunham um caráter valorativo, de ordem moral e ética.

Sobre Democracia:

votação ilusória
sabedoria
razão
livre-arbítrio
imprensa
participação/ativa
população
ideias
liberdade
paz
escolha
respeito
igualdade
autonomia
privilégio
expressão
predomínio
propostas
sem brigas
imunidade
soberania
equidade
interesses coletivos
regalia

livre
opinião
liberação
argumento
complexo
prerrogativa
passatas
independência
vários pensamentos
igualdade de gênero
responsabilidade
imparcial
fraternidade

Tabela 7. Valores - Democracia.

Sobre Ditadura:

rigidez
opinião única
ignorância
ruim
intolerância
antidemocrático
irresponsabilidades
covardia
benefício da minoria

Tabela 8. Valores - Ditadura.

2.3.5 Palavras destoantes.

Identificou-se nas respostas uma série de palavras destoantes, dificultando, assim, a categorização. Resolveu-se, então, criar uma categoria para agrupá-las e tecer os devidos comentários e procurar as possíveis intenções. Vale ressaltar que, devido ao fato de alguns alunos não terem a devida perícia em relação ao manuseio das tecnologias digitais ou não possuírem os devidos equipamentos para o uso, pode haver algumas falhas na realização do comando, visto que nem todas as cinco palavras podem ter sido preenchidas, ou pode-se ter utilizado mais de uma palavra por “chave” disponibilizada, ou, ainda, pode haver uma falha na comunicação, prejudicando, assim, a compreensão da atividade, ainda que em mínimos casos, conforma o aparecimento de palavras destoantes.

Tem-se, então, que essa categoria abrange tanto o juízo particular e valorativo do pesquisador, quanto acolhe, também, as possíveis falhas, ainda que raras, da atividade, que merecem, mesmo assim, ser analisadas e constar nos dados da coleta.

Sobre Ditadura:

Mussolini
Nobreza
Respeito
interesses
prestígio
predomínio
tradição
engano
médici
pressão
escravos
domínio
dominação
federal

obrigação
caráter excepcional
luta
loucura
votos
comando
realismo
superioridade
mando
supremacia
extremismo
protestos
força
desarmamento
democráticos
população
soberba
antigo
soberania

Tabela 9. Destoantes - Ditadura.

Sobre Democracia:

repressão
oportunidade
corrupção
licença
compartilhar

força
velha política
militares
divisão
decisão
discursos
tirania
privilégios
papelada
intimidação
censura
discussão
exército
desarmamento
não funciona
debate
injusta
morte
autoritarismo
mando
protesto
obrigatório
pedra
franquia
tortura
deus
atual

questionamentos
falta de monitoramento
debate passivo
manifestações

Tabela 10. Destoantes - Democracia.

Apesar da pluralidade de palavras, constatou-se uma presença maior das seguintes, no que se refere à democracia: igualdade, povo, liberdade, independência e autonomia, enquanto que na nuvem sobre ditadura, constatou-se uma preponderância maior das seguintes palavras: opressão, autoridade, poder, censura e governo, visto que esses foram os vernáculos que apareceram com maior destaque e letra.

Uma das perspectivas de trabalho no Produto do Mestrado será pensar, em aula de campo (Projeto “Vem comigo”) como essas palavras são vistas pelos alunos quando eles passeiam pela cidade.

2.4 O Questionário

A identificação dessas palavras e as possíveis relações formuladas pelo grupo de alunos em questão possibilitou a produção de um questionário pela plataforma Google Formulários, respondido por 61 estudantes das diversas realidades escolares e etárias, contendo onze perguntas, nas modalidades múltipla escolha e resposta livre, que foram:

2.4.1 *Questão 1: O que é ditadura para você?*

Buscou-se aqui a partir de uma resposta livre permitir ao aluno a construção de um parágrafo ou frase sobre a percepção pessoal do conceito de ditadura sem fornecer substratos para essa manifestação. As respostas foram bastante abrangentes e permitiram aos estudantes se inserirem na dinâmica conceitual e exemplificativa da relação aluno e ditadura.

2.4.2 *Questão 2: A ideia de “ditadura” está relacionada à:*

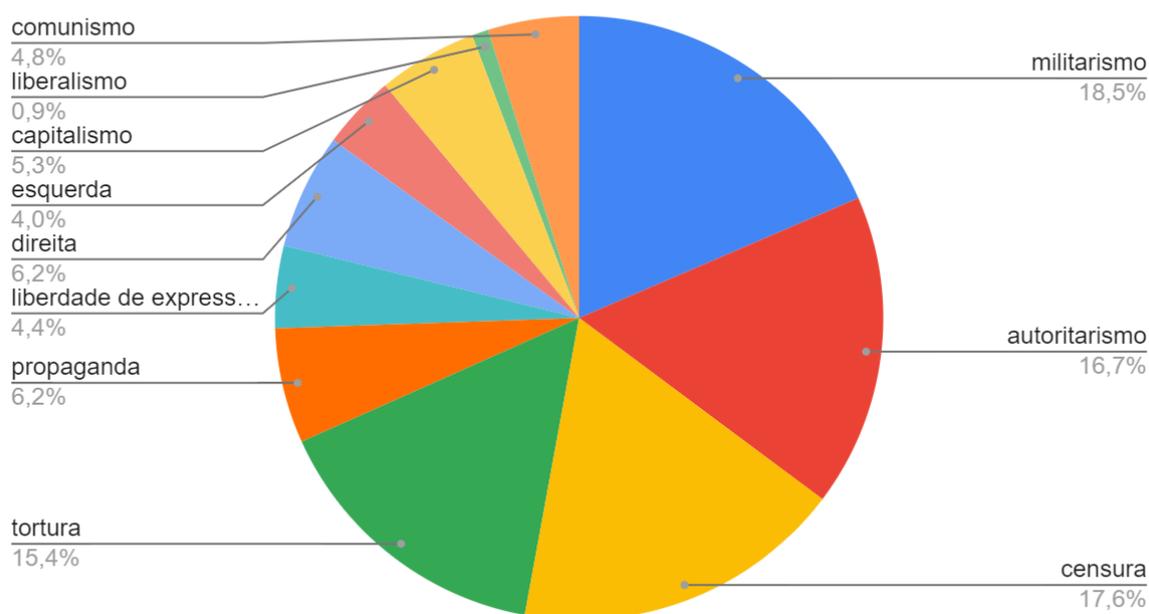
- militarismo
- liberdade de expressão

- autoritarismo
- comunismo
- liberalismo
- censura
- tortura
- direita
- esquerda
- capitalismo
- propaganda

Na segunda pergunta, optou-se por apresentar aos alunos conceitos pré-estabelecidos que estão presentes nas nuvens de palavras, possibilitando, assim, uma associação de seus conhecimentos prévios com as palavras que surgiram na formação das fonte de pesquisa (nuvens de palavras).

As respostas apresentadas totalizaram 227 palavras, visto que era possível escolher mais de uma, revelando o seguinte resultado

Contagem de A ideia de “ditadura” está relacionada à:



Militarismo, autoritarismo, censura e tortura aparecem com maiores menções e destaques, enquanto que expressões de cunho ideológico e econômico, como comunismo, liberalismo, capitalismo, esquerda e direita surgem com menos frequência. Vale salientar que, quando se pensa em palavras associadas à ditadura, os termos “direita” e “esquerda” aparecem

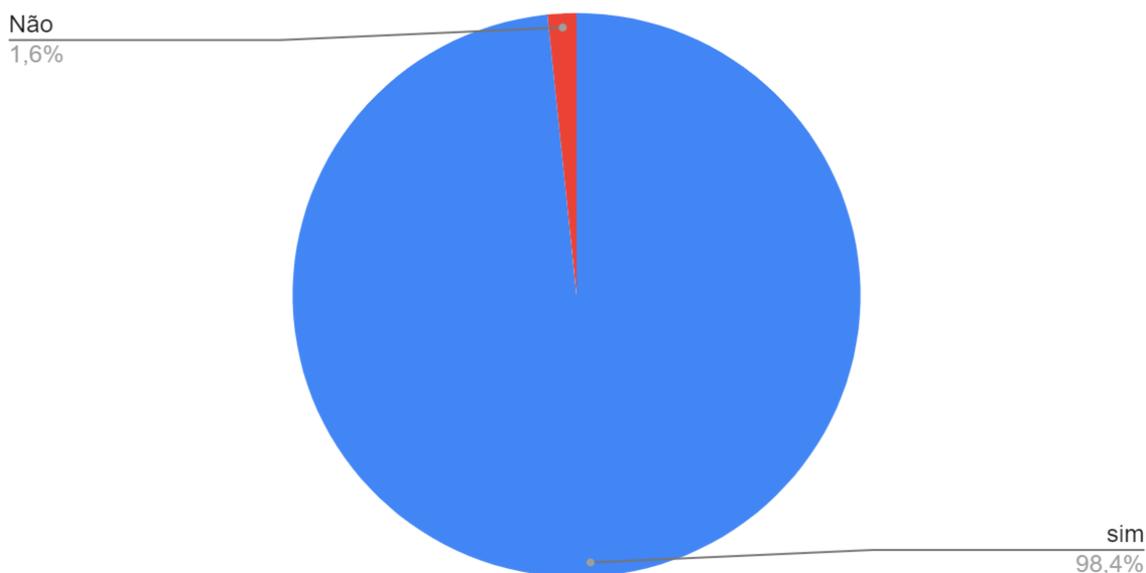
com percentuais próximos.

É bem provável que esse resultado indique o modo como, nos tempos recentes, a temática da ditadura tem sido retratada no cenário pós-tv. Vídeos em youtube, redes sociais, portais de internet, produtoras de audiovisual, literatura (“guias politicamente incorretos”) e mais um sem fim de produtos pertencentes à indústria cultural, além das forças políticas, econômicas e religiosas, se arregimentam para deslegitimar pesquisadores e professores profissionais da História. Essas nossas forças pressionam o campo do Ensino da História. Não é possível afirmar, mas, talvez, se uma pesquisa dessas fosse realizada há uma década atrás, possivelmente a diferença “esquerda” X “direita” não seria tão apertada.

2.4.3 Questão 3- No Brasil, houve ditaduras? Justifique, exemplificando, sua resposta.

Na terceira pergunta, traz-se a dinâmica da ditadura para um espaço territorial definido: o Brasil, procurando identificar nos alunos o conhecimento sobre o tema e a sua localização no ensino de História. Por ser uma questão de livre escrita e que necessita de uma justificativa, pretende-se deixar o estudante à vontade para expor e defender a sua opinião.

Contagem de No Brasil, houve ditaduras? Justifique, exemplificando, sua resposta.



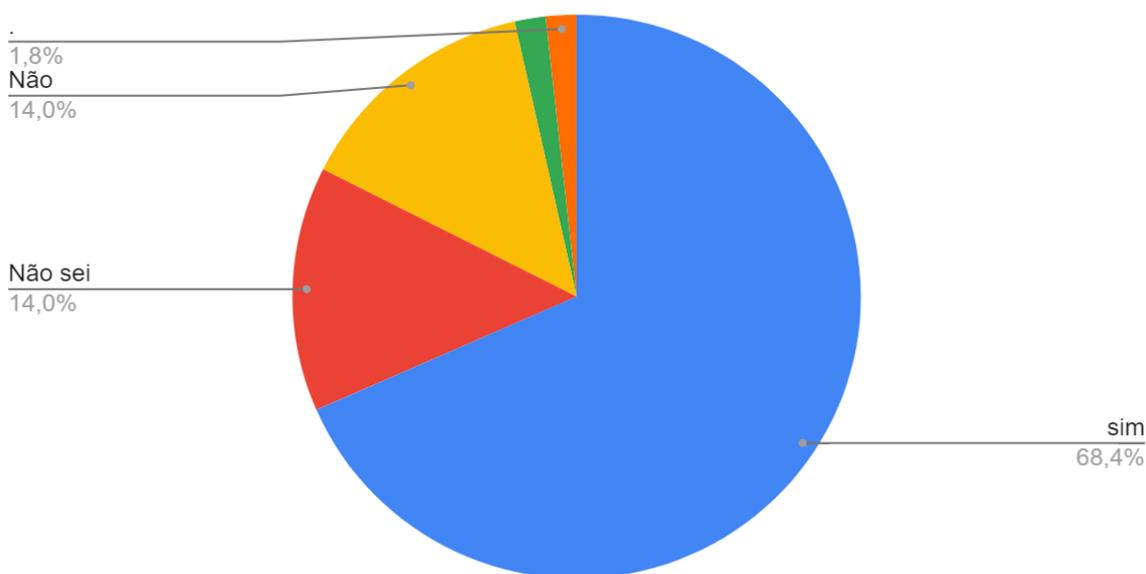
A negação de uma ditadura no Brasil como resposta alcançou um índice bastante baixo, enquanto que o entendimento de que houve um regime ditatorial chegou quase aos cem por cento. Pensando essa resposta, cotejada com dados da resposta anterior, que indica que ditadura lembra “direita” e “esquerda” seria o caso de avançar na exploração dessa temática, no intuito

de entender se os estudantes localizam (identificam) em que momento tivemos ditadura de “direita” ou/e de “esquerda”. Não avançamos nessa questão, como é fácil perceber porque a percepção dos índices aproximados entre “esquerda” e “direita” só vieram à tona com a aplicação do questionário. Em todo caso, tá muito claro que os alunos entendem que o Brasil viveu ditadura em sua História.

2.4.4 Questão 4- E no estado do Ceará? Houve ditadura? Justifique sua resposta.

Na quarta pergunta, utiliza-se o mesmo molde da anterior e procura-se aprofundar um pouco mais nas dinâmicas do espaço e do lugar, nesse caso, propondo uma abordagem e compreensão mais local e proximal dos estudantes, visto que todos são alunos no estado do Ceará.

Contagem de E no estado do Ceará? Houve ditadura?
Justifique sua resposta.



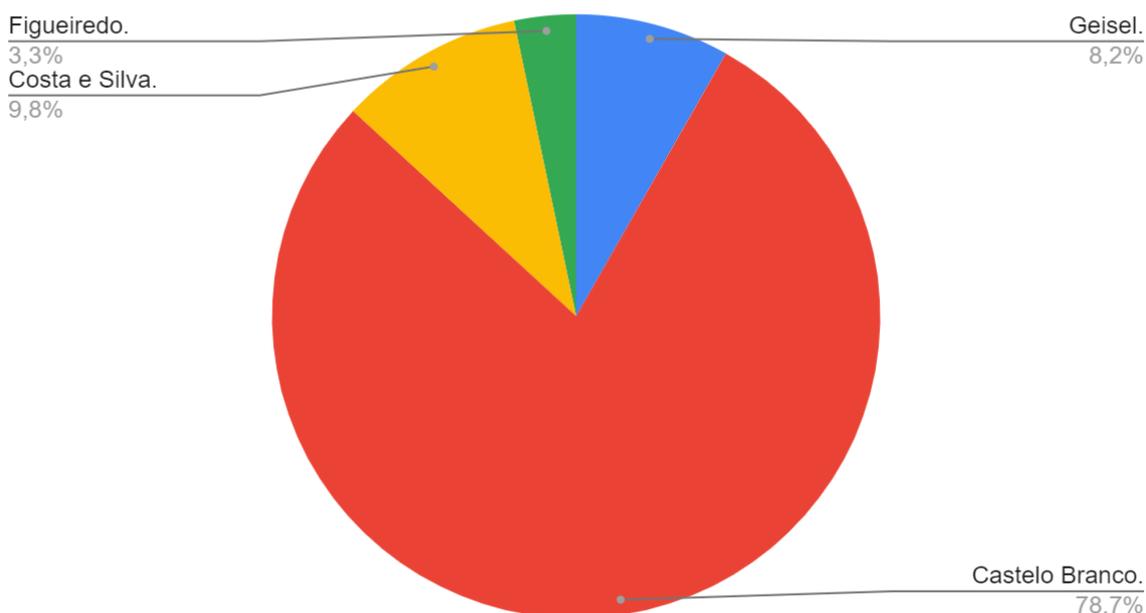
Nessa questão se tem um resultado interessante: a falta de compreensão ou de conhecimento sobre a Ditadura (1964-85) no estado do Ceará, o que traz um forte indicativo da necessidade de se utilizar da História Local e das narrativas proximais, bem como da própria cidade de Fortaleza para enfrentar essa questão de não conhecimento ou de negação dos processos.

2.4.5 Questão 5- Dos presidentes abaixo, apenas UM é cearense:

- Castelo Branco.
- Figueiredo
- Médici.
- Geisel.
- Costa e Silva

Na quinta pergunta, tem-se uma abordagem específica sobre os presidentes do Brasil que atuaram durante a ditadura e a ideia de conexão com a História Local e o Estado do Ceará, devendo, os estudantes, compreender as dinâmicas de transições presidenciais e identificar Humberto de Alencar Castelo Branco como o cearense que presidiu o Brasil durante a ditadura, recebendo para isso, mesmo com algumas controvérsias, diversas homenagens na cidade de Fortaleza.

Contagem de Dos presidentes abaixo, apenas UM é cearense:



Boa parte dos participantes conseguiram identificar Castelo Branco como presidente cearense, o que abre margem e prepara terreno para o debate da ditadura não só de um cearense, mas também no próprio Ceará.

Não indagamos, no entanto, se eles sabem que Castelo Branco foi presidente no período ditatorial. A razão para não termos feito essa pergunta já nesse momento é que buscamos pensar

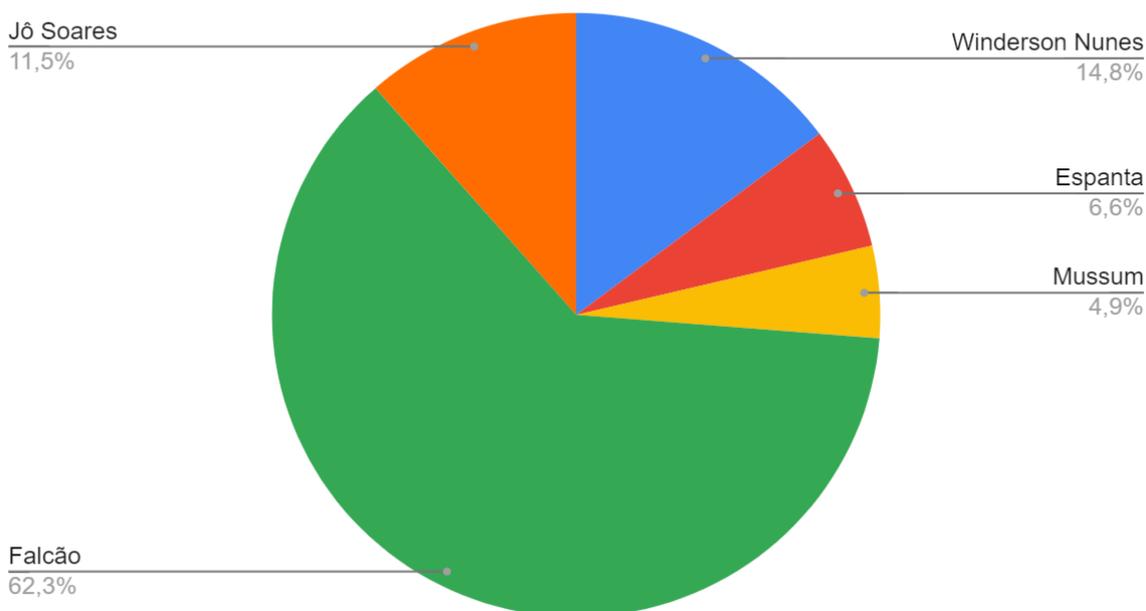
conhecimentos prévios sobre a ditadura, sem, no entanto, restringir as possibilidades de resposta. Como o mais esperado seria colocar uma pergunta no estilo “sim X não”, (você sabe se Castelo Branco foi ditador? Sim ou Não) resolvemos retirar a pergunta, deixando para explorar esse tipo de questão em momento posterior.

2.4.6 Questão 6- Dos humoristas abaixo, apenas UM é cearense:

- Soares
- Falcão
- Winderson Nunes
- Espanta
- Mussum

Na sexta pergunta, de uma forma mais descontraída e irreverente, tentou-se perceber o nível de conhecimento dos estudantes sobre aspectos gerais do Ceará, apresentando, no questionamento, uma marca cultural muito presente no cearense, que é o humor.

Contagem de Dos humoristas abaixo, apenas UM é cearense:



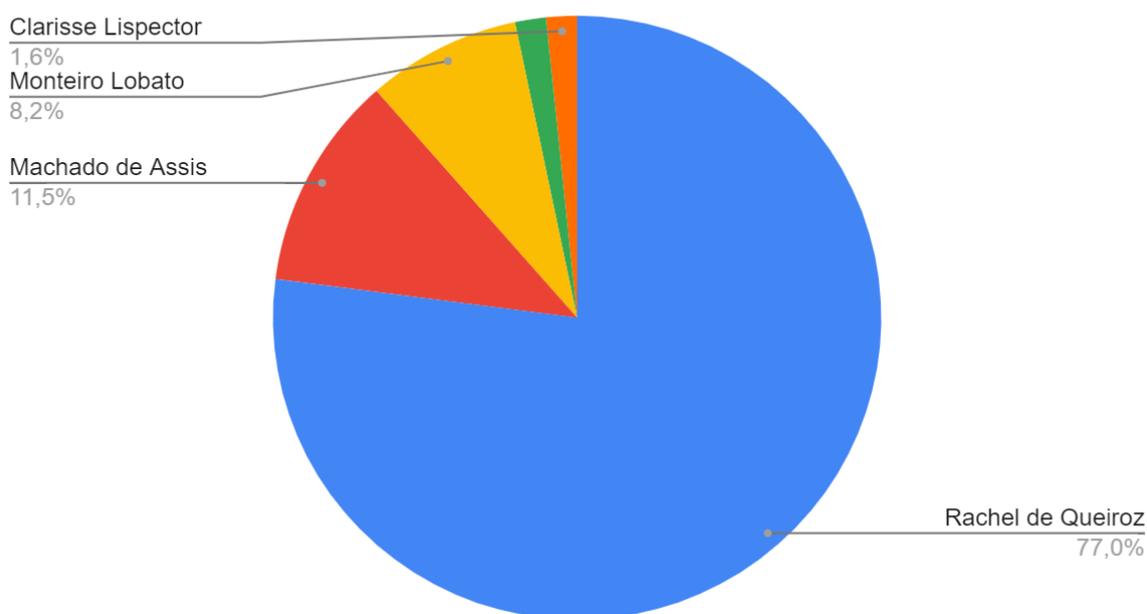
No quesito humorista, o resultado e o envolvimento dos estudantes revelou um conhecimento até considerável da figura de Falcão como expressão de um cearense no humor.

2.4.7 Questão 7- Dos escritores abaixo, apenas UM é cearense:

- Monteiro Lobato
- Clarisse Lispector
- Paula Pimenta
- Rachel de Queiroz
- Machado de Assis

Da mesma forma da pergunta anterior, buscou-se aqui, diagnosticar a compreensão dos alunos acerca dos cearenses e as produções literárias.

Contagem de Dos escritores abaixo, apenas UM é cearense:



A identificação de Rachel de Queiroz como cearense, no quesito escritora, superou, em porcentagem, a do humorista Falcão.

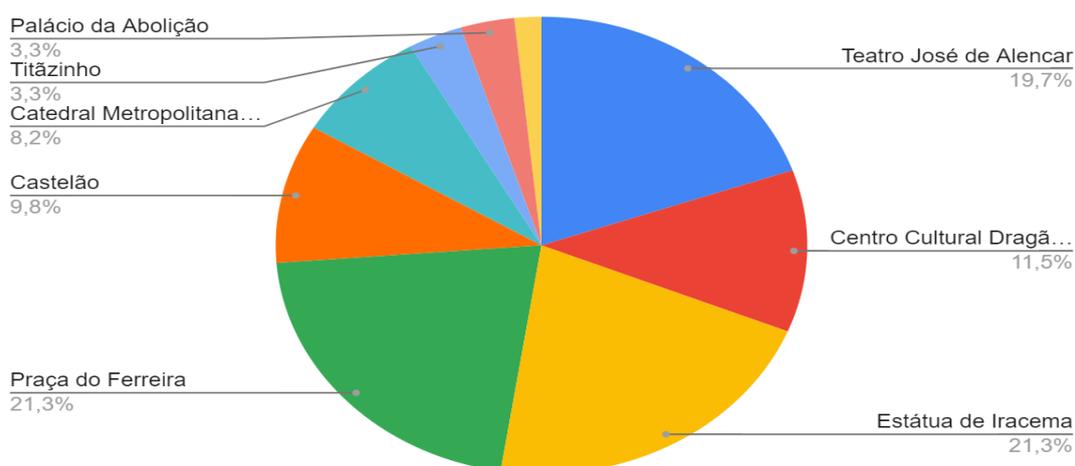
2.4.8 Questão 8- Para você, qual desses lugares representa o Ceará (escala):

- Praça do Ferreira
- Teatro José de Alencar
- Praia do Futuro - Praça 31 de Março/Dom Hélder Câmara
- Castelão

- Mausoléu Castelo Branco
- Estátua de Iracema
- 10ª Região Militar
- Titâzinho
- Catedral Metropolitana de Fortaleza
- Palácio da Abolição
- Sede do Banco do Nordeste

Na oitava pergunta já se faz presente um rol prévio de imagens/espacos apresentando lugares de Fortaleza, pois se pretende constatar a relação dos estudantes com o próprio espaço urbano, procurando enxergar uma viabilidade para ao produto final.

Contagem de Para você, qual desses lugares representa o Ceará (escala)



Nessa questão, os estudantes só poderiam escolher uma opção. Sendo assim, identifica-se uma fragmentação da noção de um símbolo forte do estado do Ceará, disputando, para esse posto, a Estátua de Iracema e a Praça do Ferreira. Espaços mais periféricos como o Titanzinho ou voltados para a política como o Palácio da Abolição figuram nos menores índices.

2.4.9 Questão 9-Algum desses espaços, para você, tem associação com a ditadura?

Com a possibilidade de resposta livre, pediu-se que os jovens apresentassem suas associações com o espaço público que eles costumam frequentar e ocupar. Dentre as menções identificou-se um predomínio da 10ª Região Militar e do Mausoléu Castelo Branco como locais

que se associam à Ditadura Militar. Além deles, nomes como o Palácio da Abolição, a Praça 31 de Março, atual Dom Helder Câmara e a Catedral Metropolitana de Fortaleza surgiram com menor frequência.

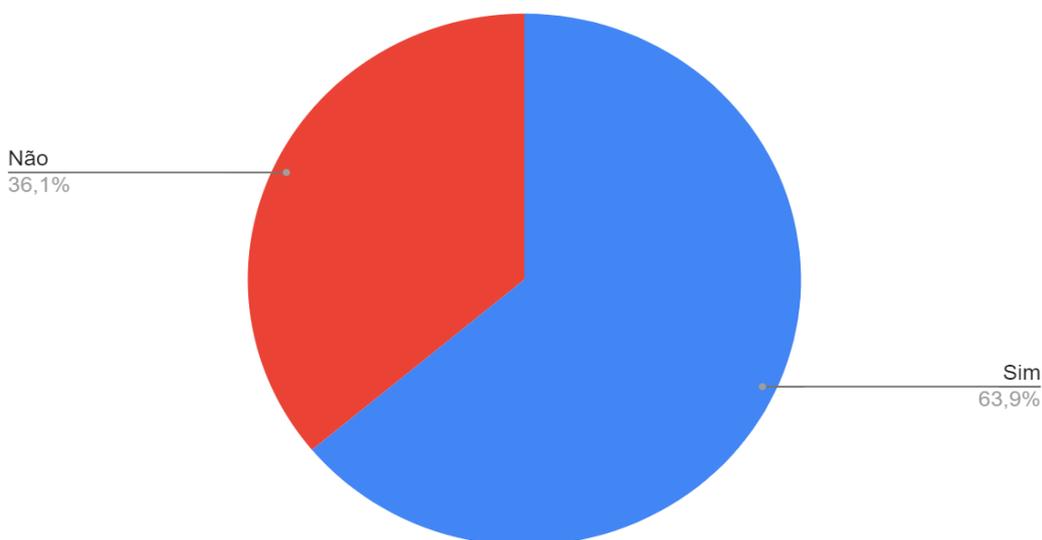
2.4.10 Questão 10- Você conhece a história de algum outro cearense que acredita ser importante para a História do Brasil? Se sim, qual?

Na pergunta de número dez é fornecida aos alunos uma oportunidade de apresentar algum cearense que tenha uma conexão com a História do Brasil, visando estabelecer proximidades entre História Nacional e História Local. Nomes como Dragão do Mar, José de Alencar e Belchior surgiram com mais frequência, enquanto que Tiririca, Frei Tito, Chico Anísio e Antônio Sales apareceram com pouquíssimas menções.

2.4.11 Questão 11- Há risco de uma ditadura no Brasil?

Por fim, a décima primeira pergunta propõe uma reflexão crítica acerca dos rumos que a situação do país tem se encaminhado.

Contagem de Há risco de uma ditadura no Brasil?



A sensação e o entendimento de que é possível uma nova ditadura militar no Brasil alcançou um índice deveras curioso: um elevado patamar de quase 65 por cento, revelando um alerta e um receio da maioria dos estudantes dos rumos políticos, econômicos e sociais que se está vivendo, o que fortalece e justifica o estudo e a compreensão do que é um regime ditatorial

e suas implicações não somente no passado, mas no tempo presente.

A partir dos resultados colhidos previamente, constatou-se a necessidade de procurar criar uma intervenção: um mapa. Não exatamente um mapa cartográfico, mas um mapa espaço-sensitivo, ou seja uma sensigrafia, uma descrição espacial dos sentimentos evocados pelo contato com os espaços da cidade e com os tempos da cidade.

Explicita-se, então, nessa narrativa, que a dissertação e o produto se encaixam numa encruzilhada, cujas coordenadas desenham uma localização que aponta para a História Pública e a História Local, no tempo da Ditadura (1964-85), tomando a cidade, como sugere Pesavento (2004), ao modo de um palimpsesto, possuindo o texto, horizontalidade e verticalidade, numa dimensão, respectivamente, de espaço e de tempo, flaneando, dessa forma, pelo espaço, enquanto mergulha pelo tempo.

Nesse sentido, vislumbro-me, portanto, como um cartógrafo dos sentimentos e um construtor de percursos históricos para a cidade. Mais precisamente, um construtor e problematizador de percursos espaciais para o Ensino da História, especificamente, a Ditadura Militar. Para isso, compreende-se, a partir da experiência docente, o fazer histórico além da sala de aula, percebendo o espaço como o texto e a própria cidade de Fortaleza como texto, que atravessa muitos tempos e narrativas. Dentre eles, a Ditadura Militar.

Surgem então, certas questões, tais quais: o que resta no texto histórico que é a minha cidade, o que resta da Ditadura? Como a Ditadura é apresentada nesse texto? Como ler esse texto à contrapelo, de acordo com Walter Benjamin? Como deslocar as coisas de seu lugar de fluidez? A intenção é desenvolver um percurso pela cidade que percorrerá tempos, narrativas e memórias no espaço público, enfrentando a questão das homenagens que se manifestam em nomes de ruas, estátuas, escolas e mausoléus. Como, então, ler e tirar do lugar de homenagem e inserí-los nas disputas pela memória? Como ressignificar o olhar sobre os lugares, seus nomes e suas representações? Como dar visibilidade, por exemplo, ao Mausoléu como um lugar de culto à morte? De que morte fala o mausoléu?¹²

O produto final, então, parte do pressuposto de que não há espaço sem história e que este não se configura como uma mera natureza, e sim, o lugar com um significado. A proposta também é dialogar não somente com a homenagem e com a memória, mas sim com aqueles que fizeram a homenagem, no texto público da cidade. Esperamos que ao fim tenhamos conseguido construir um instrumento metodológico útil para colegas que querem trabalhar com a cidade, com a História local, pensando relações entre ciclos concêntricos de conhecimento,

¹² Refiro-me ao Mausoléu Castelo Branco. Importante marco da História e da arquitetura da cidade de Fortaleza, o mausoléu foi construído para abrigar os restos mortais do ex-presidente Castelo Branco.

conhecendo seu mundo, seu quintal, para compreender o mundo.

É isso que temos tentado fazer com as ações em torno do projeto “Vem comigo!?”.

2.5 Analisando os dados

Primeiramente, cumpre observar o envolvimento dos estudantes com a pesquisa, de acordo com as respostas do formulário e da nuvem de palavras. Em um universo de, aproximadamente, quinhentos estudantes, das mais variadas classes sociais e faixas etárias, somente cem contribuíram.

Vislumbro alguns fatores para a baixa adesão. Dentre eles:

- o fato de algumas aulas ainda serem remotas, visto que ainda se estava enfrentando a pandemia de Covid-19, o que prejudicou profundamente a produção dessa dissertação, afetando a mim, aos alunos e ao fazer pedagógico;
- a atividade requerer um envolvimento por meio de tecnologias, seja um celular ou computador com acesso à internet;
- apesar de as plataformas utilizadas serem de simples manuseio, Mentimeter e Google Formulário, é possível que alguns estudantes não tenham familiaridade com as mesmas;
- o desinteresse de alguns alunos quanto à temática e ao próprio processo de ensino e de aprendizagem;
- a não retribuição da participação, ou seja, não foi ofertado ponto extra, nem contou-se como atividade obrigatória para ser dado o “visto”;

Após analisarmos a participação, que girou em torno de vinte por cento, em média, dos alunos que tiveram acesso a essa atividade, vamos verificar os resultados.

Em relação à primeira proposta: a criação da nuvem de palavras sobre os termos DEMOCRACIA e DITADURA, percebeu-se que a possibilidade de os estudantes apresentarem suas percepções iniciais sobre os temas colaborou bastante com o diagnóstico das concepções prévias dos conceitos, visto que, quando se oferta cinco oportunidades para fazer a associação com os vocábulos democracia e ditadura, exige-se do aluno uma capacidade de vincular e refletir, a partir de suas próprias experiências, conhecimentos e ignorâncias, seja desenvolvidos em sala de aula ou fora dela, no cotidiano, como aponta a História Pública (ALMEIDA, ROVAI, 2013)

Dessa forma, quanto à DEMOCRACIA, identificou-se a palavra liberdade e seus sinônimos (independência, autonomia), bem como a palavra igualdade com primazia sobre as demais, o que dialoga com a proposta de Bobbio (2002, 92), que associa a esses dois conceitos

ao estado democrático.

Além delas, uma outra que se destacou foi a palavra povo, que nos leva a crer que a utilização do termo *demos*, do grego, cujo significado é povo, pode ter sido uma referência significativa, o que também é revelado por Bobbio (1987) na definição e na construção do termo.

Quanto à DITADURA, identificou-se as palavras opressão, censura, poder e autoridade, o que permite estabelecer uma relação com o que aponta Julian Fuks em entrevista para o El País, ao estabelecer a tortura, o desaparecimento e a censura como tripé da ditadura¹³, alinhado com o pensamento de Duverger, apresentado por Ruda Ricci¹⁴ ao aduzir que o autoritarismo, a violência, a exceção e a repressão são as características basilares de um regime ditatorial, apresentando, portanto, conexão com as primeiras impressões mais significativas dos estudantes.

Após essa análise prévia e macro, que já revela uma consonância com os aspectos gerais de tais conceitos, já desenvolvidos por autores renomados e referências no assunto, como Bobbio, estabeleceu-se uma categorização para uma leitura mais sistemática e conectada dos demais termos, o que possibilitou algumas conclusões.

Um fator que chama a atenção é a proximidade entre o número de palavras com sentido jurídico relacionadas tanto à democracia (12), quanto à ditadura (11).

No que se refere à democracia, percebemos uma linha mais voltada para a questão dos direitos e deveres, bem como da noção de cidadania e da justiça, o que tem sido reforçado desde a reabertura política e a redemocratização, tendo como marco a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988 e a implantação do estado democrático de direito, cujo mecanismo e existência dependem dessas palavras elencadas pelos estudantes.

Na escola pública, a partir da primeira série do ensino médio, os estudantes possuem uma disciplina, nas escolas regulares, denominada, Cidadania, na qual estudam e desenvolvem, junto ao professor diretor de turma, temáticas conexas a essa questão.

Quanto à ditadura, palavras como injustiça, ordem, lei, obrigações e atos institucionais revelam as percepções dos estudantes, aduzindo que o sistema legal permanece presente em ambas as situações, ou seja, para a efetivação de uma democracia ou de uma ditadura o sistema legal e jurídico é reconhecido como um caminho, embora a justiça apareça somente no viés democrático, o que revela que direito e justiça não são sinônimos.

¹³ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/21/cultura/1513882871_107676.html

¹⁴ Disponível em <https://institutocultiva.com.br/o-que-e-ditadura/>

Na última “palavra” apresentaram a expressão atos institucionais, identificando o mecanismo utilizado pelos militares para travestir a ditadura de certa legalidade, porém, ilegítima, o que, segundo Bobbio (1998), é uma marca que a acompanha.

Na categorização “palavras com sentido político”, localizou-se uma maior presença de termos conexos, o que permite inferir que de todas as categorias, essa é a que mais comporta associações e referências, afinal, tratam-se de sistemas políticos, em uma visão contemporânea, segundo Giddens (2005).

Diferentemente da primeira, nessa categoria, observou-se um número maior de palavras no que se refere à ditadura (47), enquanto que democracia recebeu menos (39).

Relacionados à democracia, palavras como voto, voz, governo e representação traduzem a ideia de participação e envolvimento popular, ainda que de forma indireta, o que não impede o exercício democrático, pelo contrário, devido à conjuntura do Brasil, reforçam o sistema, conforme Giddens (2005, 344). Outras palavras, como monarquia, república, presidencialismo e império mostram uma associação a formas de governo (BOBBIO, 2000), e algumas ainda se referem a aspectos da formação do estado, como capital, estado, assembleia e país.

Os vocábulos relacionados à ditadura, nesse quesito, também apresentaram uma referência a formas de governo, como absolutismo, monarquismo, despotismo, tirania e autocracia, e a formação do estado, como país, estado e governo.

Surgiram aqui nomes de países como China, Brasil e Coreia do Norte, e ideologias políticas como nazismo, fascismo e comunismo, revelando um caráter diversos dos participantes da pesquisa, que apresentaram suas opiniões e conexões a partir dos saberes sobre esses termos. A ideia de partido político também esteve presente, com os termos bolsonaro e pt, e o militarismo, também, havendo menções a soldados, exército, militares, o que aponta uma relação entre as forças armadas e a experiência ditatorial, o que, ao se tratar da história do Brasil, configura-se como verdade, visto que tais experiências foram dirigidas pelos militares, tanto em Vargas, quanto no período de 1964-85.

Percebe-se uma complementaridade, então, em ambos os termos, que apresentaram elementos de formas de governos, sistemas de governo, partidos políticos, ideologias e aspectos políticos.

Propôs-se, também, uma categoria denominada de “palavras com sentido econômico”, tendo a ditadura (5) apresentado um pouco mais de palavras que democracia (3).

Em ambos os casos se encontrou uma relação entre os aspectos econômicos e sociais, havendo porém, notória divergência entre os termos, tais como igualdade x desigualdade, progresso x pobreza e fome, sociedade x corrupção.

Um ponto a se pensar é a pequena quantidade de palavras que se referem às questões econômicas. Talvez um distanciamento desse assunto por parte dos estudantes ou uma dificuldade em vislumbrar implicações práticas de tal ordem na seara política.

Na quarta categorização, pensou-se na “palavras com sentido ético-valorativo”, ou seja, a partir das respostas, encontrou-se um elevado número de termos que continham uma carga de valor, moral e ética, tendo a democracia recebido um número bem mais expressivo (37) que a ditadura (9).

Aqui convém destacar um fator curioso: o protagonismo estudantil que imprimiu sua opinião e apontou, segundo seus valores, aquilo que percebia em cada um dos conceitos apresentados, adjetivando-os, como algo pacífico, na democracia, ou ruim, na ditadura, tendo, Bobbio (1997), inclusive, enfrentado essa querela.

Por fim, as palavras que não puderem constar em nenhuma dessas categorias foram armazenadas em um bloco denominado “palavras destoantes”, tendo, aqui, democracia (36) e ditadura (33) recebido quantidade equivalente.

Uma possível explicação para tamanha quantidade de vernáculos nesse quesito seja, talvez, o não entendimento do funcionamento da plataforma Mentimeter, ou a concepção errônea dos termos, o que, nesse caso, já nos faz perceber a necessidade de trabalhar os conceitos e os processos históricos neles envolvidos, a fim de enfrentar essa situação bastante complicada e perigosa.

Com os termos já categorizados, apresentou-se aos estudantes um formulário composto de onze questões, tanto na modalidade aberta, de livre escrita, quanto na modalidade múltipla escolha e sim ou não, tendo sido respondido por 61 alunos, o que leva a crer que o tempo despendido para o preenchimento do arquivo, ainda que de forma online tenha afastado alguns estudantes do processo.

O primeiro questionamento: “O que é ditadura para você”, por ser de livre escrita, dialogou bastante com as nuvens de palavras e serviu para confirmar as conexões já estabelecidas.

O segundo: “A ideia de ditadura está relacionada à” teve como opção de resposta a livre escolha de termos pré-estabelecidos, porém, que constavam na lista apresentada pelos estudantes na confecção das Nuvens de Palavras, revelando o predomínio de palavras associadas à violência, como autoritarismo, militarismo, censura e tortura, que alcançaram quase setenta por cento de menção, mostrando uma visão compatível com os ensinamentos de Bobbio (1998).

Um aspecto curioso é que as palavras antagônicas: direita e esquerda; e comunismo e

capitalismo, apresentaram números de menções semelhantes, configurando, assim, uma certa polarização e disputa entre as duas concepções no cenário político atual, deixando clara a urgência de se trabalhar não somente os conceitos, mas também os processos históricos democráticos e anti democráticos, a fim de sanar possíveis ignorâncias, intencionais ou não.

“No Brasil, houve ditaduras?” foi o terceiro questionamento, obtendo como resposta “sim” por quase todos os participantes, o que abre uma importante investigação quanto às implicações práticas dessa resposta nas demais perguntas.

No quarto questionamento, procurou-se trazer os aspectos da História Local, como aponta Viana (2016, 23), ao apresentar semelhante pergunta, especificando a ditadura no Brasil no estado do Ceará.

Surpreendentemente, o número de quase cem por cento que compreendeu haver ditadura no Brasil, caiu para menos de setenta por cento, apontando que há uma dificuldade em reconhecer o Ceará, ou seja, o local, como parte de um todo, inserido em um sistema repleto de conexões e repercussões, como destaca Guillen (2016), traduzindo a importância de se utilizar o estado do Ceará, mais precisamente, no caso, a cidade de Fortaleza, não somente como um recurso metodológico, mas como um espaço de vivência, conhecimento e encontro do conteúdo didático, mas, acima de tudo, da experiência com a História.

Na quinta pergunta se procurou compreender o entendimento do estudante acerca da regionalidade, da localidade e da relação com o país, com o todo, solicitando que fosse marcado o único presidente cearense em uma lista de cinco, os que governaram o Brasil durante o período ditatorial de 1964-1985, tendo Castelo Branco alcançado praticamente oitenta por cento das respostas.

Tal resultado propõe uma questão: qual o motivo de Castelo Branco ser identificado como um presidente cearense por boa parte dos entrevistados? Uma das respostas plausíveis consiste no fato de haver na cidade de Fortaleza diversas homenagens ao presidente ditador, por meio de múltiplos patrimônios, como escolas, auditórios, nomes de ruas e até um gigantesco mausoléu.

Como revela Nogueira (2008), cria-se um arcabouço para perpetuar uma hegemonia e uma transmissão de ideias e ideologias a partir de monumentos de “pedra e cal” com base no nacionalismo deturpado militar, o que, aparentemente, deu resultado, pelo menos, na lembrança do nome do presidente cearense.

Dando continuidade ao questionário, na sexta pergunta foi apresentada uma lista com nome de humoristas, sendo solicitado a escolha de um, aquele que fosse cearense. O intuito disso era analisar como os estudantes identificam uma pessoa referência em um quesito em que

o próprio Ceará é referência para o Brasil: o humor.

Disponibilizou-se humoristas de diversos tempos e espaços, cujos trabalhos percorrem, em alguns, os cinemas, os programas de TV e as redes sociais, tendo sido, o Falcão, o mais citado, por um pouco mais de sessenta por cento dos entrevistados, o que revela um certo desconhecimento ou distanciamento do assunto, seja por não acompanhar a temática por desinteresse ou pela falta de acesso às plataformas em que ele se faz presente.

Já na sétima questão, fora solicitado que os estudantes escolhessem dentre a lista de escritores apresentada somente um, aquele que fosse cearense, tendo, Rachel de Queiroz recebido quase oitenta por cento dos votos.

Provavelmente, o contato com a produção escrita de Rachel de Queiroz, principalmente na escola, seja pela leitura de seus livros, seja pela exposição de suas obras, seja pela realização de feiras de literatura, e os patrimônios construídos em todo o estado do Ceará, como o da Praça General Tibúrcio, a Praça dos Leões, por exemplo, para lhe homenagear possam ter contribuído com a perpetuação de sua memória coletiva (GIL, 2019).

Nas perguntas oito e nove, optou-se por trazer o caráter patrimonial e alguns lugares da cidade de Fortaleza na seara da compreensão sobre espaço, tempo e ditadura, questionando os estudantes, primeiramente, sobre qual dos onze lugares apresentados em uma lista prévia representa o estado do Ceará.

O Theatro José de Alencar, a estátua de Iracema e a praça do Ferreira receberam votação semelhante, tendo cada um, aproximadamente, vinte por cento dos votos, mostrando que os estudantes identificam nesses espaços simbolismo e lugares de memória em detrimento de espaços mais periféricos ou ligados, diretamente, à política.

Importante destacar o papel da Praça do Ferreira e do Theatro José de Alencar, nesse sentido, visto que, os espaços não costumam ser utilizados cotidianamente pela maioria dos alunos, porém, são, como no caso em questão, referenciados como elementos símbolos construídos pela força dos homens e inerentes a uma comunidade, ou seja, lugares de memória, na percepção de Nora (1997).

A pergunta nove trouxe a temática da ditadura militar relacionada aos aspectos patrimoniais, solicitando aos estudantes a identificação de um espaço da cidade de Fortaleza que tenha associação com a ditadura.

Com a possibilidade de resposta livre, a maioria dos alunos apresentou a 10ª Região Militar e o Mausoléu Castelo Branco, locais identificados e conhecidos como pontos de exaltação da ditadura e espaços de perseguição, prisão e tortura.

Cumprir destacar que espaços associados aos movimentos de luta pela democracia e de

resistência às atrocidades não foram mencionados, como a antiga Escola Normal, atual Colégio Justiniano de Serpa, ou o antigo Liceu do Ceará, atual prédio da Polícia Civil.

Espaços pouco conhecidos como a antiga sede da Polícia Federal, atual prédio da Secretaria de Cultura de Fortaleza, a Secultfor, que comporta, atualmente, o Memorial da Resistência, e o Cemitério São João Batista também não foram citados, bem como lugares inusitados da cidade, porém, que permitem reflexões valorosas sobre a temática como o Parque da Liberdade, a Praça dos Voluntários e o Santuário Sagrado Coração de Jesus.

A falta de identificação desses espaços revela uma necessidade de se pensar a cidade de outra forma, como aponta Brescianni (2002), uma espécie de palco onde a História se exhibe, repleto de tensões, política e possibilidades.

Nogueira (2015), ainda acrescenta um elemento fundamental nessa visão, que é o afeto presente nos inventários, nos espaços e nos próprios cidadãos.

A décima pergunta propôs aos alunos escolherem, de forma livre, algum cearense importante para a História do Brasil, tendo, José de Alencar e Dragão do Mar, sido os mais citados, acompanhados de Belchior, dialogando, nesse caso, com as percepções de Rachel de Queiroz, visto que, existem nas cidades muitos monumentos e referência a esses personagens, sendo, inclusive, destacados nos livros de História, encarados como suportes informativos por Bittencourt (2018), visto que foram produzidos pelo próprio meio escolar, com o intuito de transmitir o conteúdo programático.

Por fim, a última questão trouxe, novamente, a dinâmica da ditadura militar, nas perspectiva, ainda, do Tempo Presente (FERREIRA, 2012), questionando se há o risco de uma ditadura no Brasil, tendo mais de sessenta por cento dos estudantes respondido “sim”, o que revela não somente um receio mais uma urgência em se desenvolver, ainda mais, uma educação histórica pautada na valorização e na defesa da democracia.

Capítulo 3 - CONCEITUAR PARA MELHOR CONHECER, CONSTRUIR, ENSINAR E CAMINHAR

3.1 Inventário de Conceitos

Diante dos resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa e de seus estudos, percebeu-se, para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem em História a compreensão de alguns conceitos e termos que permeiam não somente a temática específica da ditadura militar, mas boa parte do fazer docente do historiador, tanto a partir de sua própria perspectiva enquanto artesão do conhecimento, quanto na dinâmica dos estudantes e de suas percepções da realidade, do tempo, da cidade e de si mesmos.

Sendo assim, pensou-se em desenvolver um breve inventário de conceitos para a viabilidade não só do produto, mas do próprio ensinar História.

Na verdade, a necessidade da elaboração desse breve inventário de conceitos surge bem antes do ingresso no mestrado, das aulas de campo no projeto “Vem Comigo?!” e da criação do produto dessa dissertação.

Desde 2018, quando iniciei na instigante, desafiadora e encantadora profissão de professor de História, percebia, mesmo sem saber, a importância de se ter alguns conceitos para a melhor abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Tal dificuldade era contornada de várias formas: seja uma explicação repetida por diversas vezes, seja pela utilização de alguma analogia ou de um exemplo do cotidiano, porém, algo faltava.

Durante as aulas do ProfHistória e da possibilidade de aprofundar em algumas temáticas relativas ao ensino de História e ao meu projeto de pesquisa, pude estabelecer algumas conexões entre a teoria e a prática, que, sob a orientação do querido professor Jailson Pereira, puderam ser sistematizadas, ainda que brevemente, num intuito de enfrentar a problemática do processo de ensino e aprendizagem da História.

Além disso, os resultados obtidos pelas fontes de pesquisa: “Nuvem de Palavras” e do “Questionário Aplicado”, revelaram a necessidade de uma elucidação de alguns conceitos cruciais para o entendimento da matéria.

Sendo assim, procuro, aqui, desenvolver de forma sucinta e prática onze conceitos que se referem e se comunicam com a proposta do produto da dissertação, a fim de que eu mesmo e os demais professores companheiros possam utilizá-los em suas aulas, suas andanças, suas práticas e reflexões, suas construções e seus enfrentamentos junto à juventude, principalmente,

das temáticas que afetam nossos afetos.

Com o intuito, portanto, de teorizar menos e otimizar mais o ofício do historiador professor, preparei sucintos textos a partir das ideias apresentadas por autores especialistas em cada um dos pontos estabelecidos, apontando uma curta bibliografia no final de cada tópico. Esse item é mais compilação do que criação de ideias. O sentido do inventário é menos de criação e mais de organização de um corpus conceitual que ajude educadores que desejam pensar a relação entre História Pública, História Local e Ensino de História. O mérito dos conceitos listados é, antes de tudo, dos autores listados na bibliografia temática.

A experiência tanto em sala de aula quanto, sobretudo, no projeto “vem comigo” permitiram a listagem (explicitada no produto, na sala de aula e no meu fazer docente de modo geral) de 11 conceitos fundamentais:

1. Memória
2. Patrimônio
3. História Local
4. Lugar de Memória
5. Ditadura
6. Democracia
7. Cidade
8. Aula de Campo
9. Material Didático
10. Tempo Presente
11. História Pública

Com a compreensão sobre esses assuntos, ainda que de forma compacta, pretende-se, também, fomentar e estimular a produção de outros inventários pelos companheiros docentes, bem como, trazer à tona questões ainda não resolvidas, lacunas presentes e situações de encontro entre o que está escrito, a própria ideia e como se enxerga e dialoga com a produção acadêmica ao se percorrer a cidade em uma aula ao ar livre.

Os conceitos, então, servem como um esqueleto, comportando uma infinidade de possibilidades de temas específicos que o grade curricular das escolas fornecem, podendo ser aplicados em uma aula sobre escravidão, ditadura militar, rebeliões nativistas e por aí vai.

Como os estudantes compreendem o conceito? Como o professor o entende e pensa na compreensão de seus alunos? Como a cidade e os lugares de memória e patrimônio se referem

e se conectam ao que está escrito? Como fica o entendimento dos estudantes após a vivência e o confronto?

3.1.1 Memória

O conceito de memória tem alicerce no pensamento ocidental moderno, sendo desenvolvido, porém, “a partir de outras formas de pensamento que ampliam a perspectiva apontada para a sua compreensão” (GIL, 2019)

Na dinâmica e história africana, tem-se uma preponderância, por exemplo, da história falada, de transmissão oral, valorizando as narrativas que seguem adiante pela boca dos mais velhos. (GIL, 2019)

Aqui se tem um fator curioso, pois parece que tal comunicação se restringe a um grupo específico, enquanto que, na realidade, deve ser comum a todo e qualquer indivíduo, visto que os próprios africanos sofreram com a invasão e domínio europeu e a imposição de uma história “branca” e hegemônica.

Pretende-se, aqui, dar vez e voz a todos aqueles que, assim, como narra a canção “prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar”, tem algo a contar.

Nesse sentido, tem-se, segundo Gil, que a “memória transforma o vivido em experiência compartilhada - não para eternizar o passado, mas para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo” (GIL, 2019, 156)

Quando ocorre, então, essa transmissão, surge uma construção coletiva e a informação passa, agora, a ser transformada, trabalhada, aprimorada, selecionada ou descartada.

Maurice Halbwachs, refere-se a esse processo, ao apontar que “a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e ideias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados de seu meio” (HALBWACHS, 1993).

Ou seja, inserido em um meio que possibilita a partilha de um acontecimento aos demais indivíduos de um grupo, o sujeito está, literalmente, sujeito ao ambiente e à cultura que o envolve, havendo, portanto, uma ligação entre o social e o individual, visto que não há indivíduo sem sociedade, sendo ele, então, uma construção dessa coletividade, ou seja, um ser coletivo.

O processo de recordar, sendo assim, passa a ser dependente dos fatores coletivos e sociais que nos formam, como palavras, valores, manifestações culturais, éticas, morais.

Na órbita dos aspectos coletivos, tem-se uma memória coletiva que, além de ser transmitida oralmente, difunde-se por outras vias como textos, monumentos, ritualísticas, celebrações, datas comemorativas, construções sociais grupais em diversas escalas, tendo na

história nacional uma de suas principais difusoras, havendo, portanto, uma relação quase que umbilical entre memória histórica e memória coletiva, visto que a operação do historiador faz que seja registrado e transmitido aquilo que se julga necessário, a partir das análises das fontes históricas, por mais que não esteja encravada na memória individual, havendo, assim, a escolha daquilo que fica e daquilo que se deixa. (GIL, 2019, p. 157)

Como aponta Jacques Le Goff: “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” (LE GOFF, 1990).

A busca então é uma atitude política e o processo de escolha que permeia os diversos encontros com essa memória, também o é, visto que se trata de uma expressão de uma visão de mundo, repleta de intencionalidades.

Portanto, a questão não deve girar, simplesmente, em torno do fato em si, mas sim, sobre a sua escolha, ou não escolha, pois, “falar de Memória é falar de esquecimento” (Walter Mignolo, 2005) in (Gil, 2019, 155).

Michel Pollak esmiúça esses ditos aspectos individuais e coletivos, ao apontar a memória individual como possibilidade de pontos de contato de seres diferentes, e a memória coletiva, como objeto de construção e da seletividade dos indivíduos. Um dos desafios (e fascínios) dessas ideias é a capacidade que esses conceitos têm em dialogar com, a partir de uma reflexão crítica, com as memórias da Ditadura, como por exemplo, aquelas que são evocadas em monumentos e espaços públicos (POLLAK, 1989).

Os aspectos que orbitam e revelam a memória foram ampliados com as proposições do autor, ao identificar monumentos, patrimônios arquitetônicos, paisagens, datas comemorativas, personagens, símbolos, tradição, costume, folclore, culinária e música, por exemplo, como suas manifestações, sendo, porém, esse rol, apenas exemplificativo, tendo em vista que a memória possui um alcance muitas vezes incomensurável, como perceptível nas questões dos excluídos, das memórias subterrâneas e das marginais.

Nessa perspectiva, o leque de possibilidades de fontes, reforça a ideia do testemunho (que não se resume, por óbvio, a noção de depoente) dos perseguidos como um objeto de pesquisa e ensino de história, com potência de validade, ampliando o alcance e a intensidade dos fatos narrados e não narrados.

Tem-se, nesse embate, a revelação de que a memória é uma disputa, instrumento cobiçado pelos grupos dominantes e dominados, a fim de “redimir” ou “condenar” as narrativas e seus sujeitos. Nesse processo, então, a memória reprimida, a memória silenciada ou a não oficial, passa de geração em geração até explodir; afinal, por mais que a narrativa marginal

esteja invisível, permanece viva e latente (POLLAK, 1989).

Para Pollak, o enquadramento da memória nos ajuda a pensar a memória como uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, fornecendo, assim, um quadro de referências e pontos de referência, apresentando limites e se alimentando do material fornecido pela história.

Cumprir lembrar que mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização da vida, o que favorece a concepção do indivíduo de sua história como objeto e fonte.

Enzo Traverso apresenta uma possibilidade de conceito, a partir de uma problemática: o estudo tardio que pode ser um sinônimo da própria história, ao ser encarada como uma captura do passado em uma maior escala, repleta de subjetividade (TRAVERSO, 2012).

O passado, dessa forma, se transforma em memória coletiva depois de ter sido selecionado e reinterpretado pela sensibilidade cultural, pela ética e pela conveniência política do presente, manifestado em grandes feitos e narrativas, abrindo espaço para a questão do espetáculo, da coisificação e da comercialização do passado.

Nesse sentido, de lutas e contrastes, dialogando com a disputa da memória, o autor apresenta a concepção de Walter Benjamin (1985), que propõe o embate entre a Experiência Vivida e a Experiência Transmitida. Dessa forma, a experiência vivida passa a ter respaldo na sociedade moderna no início da Primeira Guerra, enquanto que a experiência transmitida se reforça na sociedade tradicional, que, ao entrar em crise, aponta a fragilidade da construção e transmissão dos fatos e suas narrativas, transformando-se em uma espécie de obsessão memorial, fortalecendo, assim, a ideia de símbolos e rituais, um tipo de religião civil, marca do patrimonialismo.

Walter Benjamin, por sua vez, nas reflexões em sua obra acerca do tempo, propõe uma análise macro e profunda sobre o tempo histórico, ao compreender o passado, o presente e o futuro em dimensões que vão além do convencional, tendo, segundo o autor, o passado o mesmo sopro de vida do presente, carregando a mesma potência de esperança do agora. O historiador lida com “momentos de perigo” nos quais o passado se vê ameaçado e, diante disso, o risco é que acabemos por nos identificar acriticamente com os dominantes, os vencedores. (BENJAMIN, 1985)

Sendo assim, ao reencontrarmos o passado, deve-se recuperar, também, as suas possibilidades. Dessa forma, tem-se que a novidade não pode estar aprisionada ao progresso capitalista. Como ensina Belchior em Dândi, não precisamos “pedir licença ao broto e patrão” para sermos rebeldes, para nos levantarmos contra as atrocidades do mundo. Convém ressaltar

que Benjamin (1985) não promove um culto à repetição da memória, pois o tempo passado traz questões para o presente e possibilidades de dinamitar (e dinamizar) o futuro.

A tese três de Benjamin “Sobre o Conceito de História” nos faz pensar como o passado aparece aos olhos de determinados sujeitos históricos, como os torturados e violentados pela ditadura militar. Esses sujeitos tensionam o passado e se colocam diante da História. Eles enfrentam a dura realidade de “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (1985, 223), colocam-se empertigados e atentos diante da visão de uma humanidade redimida frente o passado superado. Eles sabem que há uma necessidade de constante vigilância, visto que o tempo não é imutável; exemplo claro disso é a vívida presença do negacionismo¹⁵ envolvendo o regime violento e autoritário brasileiro.

- Para saber mais sobre MEMÓRIA, veja:

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Memória**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HALBWACHS, Maurice, **Memoria individual y memoria colectiva**. Reis, v.69, p. 209-219, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

TRAVERSO, Enzo. **A emergência da memória. O passado, modos de usar: história, memória e política**. Lisboa: Edições UNIPOP, 2012.

3.1.2 Patrimônio

Cumprindo observar que, a priori, o conceito de patrimônio, em sua construção, estava mais relacionado e reservado à seara dos arquitetos, tendo, porém, nos últimos anos, sido abordado,

¹⁵ Aqui, seguindo os ensinamentos de José Adilson Filho, evitamos pensar o negacionismo no Brasil recente como integrante de uma “onda conservadora” que assola o país. Tendemos a concordar com o autor, para quem na História do Brasil o contingencial, o acontecimental, aquilo que apresenta características de pontual, a onda, é o aspecto democrático, não o autoritário. Para Adilson Filho, no Brasil, historicamente, vivemos num mar de conservadorismo, onde, de tempos em tempos, ondas democráticas podem ser vistas. (cf. ADILSON FILHO, José. **Uma Onda Conservadora Balança O Brasil? In: O Brasil em tempos sombrios / organizado por José Adilson Filho**. - São Paulo, SP : Editora Liber Ars, 2020)

investigado e desenvolvido por historiadores, antropólogos, geógrafos, sociólogos e educadores, o que vem alargando a temática e as interfaces do patrimônio cultural. (NOGUEIRA, 2008).

Sob a perspectiva da História, segundo José Ítalo Bezerra Viana: “a noção de patrimônio esteve vinculada aos bens materiais familiares, voltados para o consumo, quando o conceito de pátria se vinculava à de monarquia. A partir do século XVIII, o patrimônio passou a ser entendido como elementos protegidos e nomeados como bens culturais de uma nação, visando criar uma referência comum, uma identidade nacional. Esta noção de patrimônio estava vinculada às classes proprietárias.” (VIANA, 2016, 49).

Já no século XIX, com o advento das revoluções liberais e a formação dos estados modernos, capitaneados pela burguesia, tem-se a necessidade de associar o patrimônio a aspectos visuais concretos, confundindo-se, assim, com monumentos e edificações.

A noção de patrimônio que perdurou por muito tempo, então, na consciência do povo brasileiro estava associada aos aspectos materiais, sobretudo, nas construções, sacralizando a “memória em pedra e cal”.

Porém, há um detalhe deveras interessante: não se tratava de qualquer monumento, mas sim daqueles que interessavam para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes, ou seja, de herança luso-europeia ou das elites, listados, em sua maioria, nos processos de tombamento. (NOGUEIRA, 2008).

Tal caráter hegemônico pode ser observado na própria legislação brasileira, em seu Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que aduz que:

o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Tem-se como patrimônio, de acordo com o dispositivo legal, somente aquilo que é palpável, fortalecendo o entendimento de patrimônio como algo que se pode tocar, sendo assim chamado de patrimônio histórico e artístico nacional, tendo no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) seu símbolo e defensor, e no processo de tombamento o seu difusor.

No decorrer do século XX, porém, passou-se a verificar uma alteração dessas concepções, surgindo um debate, segundo Viana (2016, 52):

em consonância com a discussão proposta pela UNESCO, por meio de recomendações aos estados-membros para a preservação e valorização do patrimônio cultural, houve

um alargamento da noção de patrimônio, que passou a ser orientado pela concepção antropológica de cultura, em oposição a um sentido estrito que privilegiava tão-somente os bens de “valor excepcional”, considerados como herança legada pela colonização portuguesa.

Passa-se, então, a utilizar a expressão patrimônio cultural, conceito capaz de abranger tanto os aspectos materiais quanto imateriais, alcançando, por exemplo, diversas manifestações culturais intocáveis, porém perceptíveis, conhecendo “novos conteúdos e significados como as crenças, o artesanato, a culinária, a música, a dança, o teatro, as festas, a paisagem, as tradições oral e escrita, as práticas sociais, as técnicas”, havendo, portanto, uma “ressemantização do conceito de patrimônio, sinalizadora das concepções de tempo, lugar social de produção, perspectiva teórica e metodológica e sentido político”. (NOGUEIRA, 2014).

Esse postulado passou a ganhar respaldo na legislação, assumindo um destaque na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, quando se tem no artigo 216 que: “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, alargando não somente o conceito e a identificação do que seja um patrimônio cultural, bem como os seus agentes protetores, passando a sociedade civil a exercer um papel crucial nesse sentido. (BRASIL, 1998)

Antônio Gilberto Nogueira passa a se referir a esse processo de patrimonialização como “a ação de identificar os valores culturais de um dado bem, de os reconhecer socialmente e assim constituir patrimônio.” (NOGUEIRA, 2014, 53).

O alargamento do conceito acende um alerta para a patrimonialização desregrada e fixada em tudo “conservar”. Tal entendimento abre margem para vulgarização e relativização daquilo que de fato o é, atrapalhando e fazendo um desfavor, gerando, por que não, uma reflexão sobre a intencionalidade dessa instabilidade conceitual, que possui consequências materiais.

Esse entendimento é reforçado por (NOGUEIRA, 2014, 50), quando afirma que “vivemos uma obsessão pelo patrimônio. Cada vez mais o vocábulo tem figurado os empreendimentos de toda ordem – seja político, social, econômico e/ou simbólico – e mobilizado diferentes ações de preservação com vistas aos interesses das comunidades em escalas locais, nacionais e internacionais.”

Márcia Chuva (2012, 163) revela, por fim, que

A noção de patrimônio cultural não é desinteressada. E, por isso mesmo, não se trata de descobrir uma noção verdadeira, pois ela não é única. Trata-se de explicitar a noção

em uso e as divisões que ela provoca, considerando as lutas de representação que remetem a diferentes apropriações dessa mesma noção.

Cabe, portanto, ao historiador o percursos desses espaços, apontando as construções e interesses e as relações com o meio em que os estudantes estão inseridos, produzindo e consumindo o patrimônio cultural.

- Para saber mais sobre PATRIMÔNIO, veja:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CHUVA, Márcia. **Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação**. Antíteses, vol. 7, núm. 14, julho-diciembre, 2014, pp. 45-67 Universidade Estadual de Londrina Londrina, Brasil.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio cultural e novas políticas de memória**. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (orgs). Em tempo: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 319-330.

VIANA, José Ítalo Bezerra. **História Local**. INTA. Sobral, 2016.

3.1.3 História Local

Para entender a história local, torna-se necessário, primeiramente, analisar a narrativa histórica que há muito tempo se voltou a uma parte específica da Europa ocidental. Essa característica eurocêntrica unidirecional foi terreno para germinar a então recém-nascida história do Brasil, após o processo de independência, dependente, desde sua gênese, da história das “grandes” nações e civilizações.

A história nacional, passa, então, a reproduzir essa visão centralizada, passando, o eixo Rio-São Paulo a ser o palco principal de todos os acontecimentos históricos do país, o que causa um distanciamento e uma confusão na ideia do que deve ser valorizado por ser histórico, afetando, assim, as narrativas marginais, os patrimônios locais e os sujeitos proximais, empurrando-os a um patamar de não históricos.

Esses tipos de narrativa, de cunho geral, totalizante e macro, porém, foram se tornando frágeis e insuficientes, porque houve uma dinâmica contemporânea de negação das perspectivas

totais, ideias valorativas globais ou narrativas históricas universais (NASCIMENTO JR & GUILLEN, 2016), o que é confirmado por Costa (2019,133), ao afirmar que:

As mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas resultaram em novas pessoas reivindicando direitos, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades e, portanto, querendo tornar-se visíveis. Além de por esses desafios aos historiadores, isso também significou esses novos personagens como produtores de conhecimento: ou seja, o reconhecimento de si como sujeito e, não menos importante, a inserção dessas pessoas também como produtoras de história, não mais somente como objetos.

Nesse contexto, tem-se a História Local, que, tanto pode ser uma disciplina específica, quanto uma alternativa metodológica para o estudo de determinado assunto, servindo, não somente como ilustração, mas como uma “presença de história em espaços ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada” (COSTA, 2019, 132).

Em ambos os casos, dentro de um ambiente escolar, encontra-se um desafio em relação aos materiais didáticos, pois, devido ao caráter mercadológico, um livro didático está inserido em um contexto nacional, amplo e vago, sem muitas especificidades, para poder vender mais, o que pode ser suprimido por uma interação entre professor e aluno.

Cumprе ressaltar, nessa perspectiva, que a história local não deve se limitar a uma história restrita a limites geográficos, devendo, assim, alcançar sujeitos, patrimônios materiais e imateriais, e a vida dos próprios estudantes, verdadeiros sujeitos históricos, bem como, dialogar com outras disciplinas, a fim de ampliar o leque de possibilidades de análises e construções de saber.

Nesse sentido, cabe compreender o sentido do adjetivo local, repleto de possibilidades, visto que, na perspectiva de Viana (2016, 23),

é possível estabelecer o local tanto como um lugar político-administrativo (município, bairro, distrito) quanto uma aldeia indígena ou até mesmo uma instituição (escola, hospital, fábrica). Nesse sentido, o local é mais que o recorte de uma unidade. Ele é um lugar de sociabilidade.

Enquanto um lugar político-administrativo, o local, muitas vezes, é apresentado e tratado como um pequeno outro, trazendo uma carga de desvalorização, de colonialismo, de exotismo, de atraso e de permanência, chegando a ganhar, quando muito, um espaço de mero exemplo, fração incompleta de algo.

Restringi-lo, então, a um município, nada mais é que promover a perspectiva reacionária, positivista e burlesca que insiste em dominar as produções e construções dos saberes históricos.

Aqui, pode-se observar um paradoxo, já que o local é aquilo que é mais próximo e visceral, estando no cotidiano, nas memórias, nos trajetos e nas narrativas familiares e sociais, extensão do corpo do indivíduo, refúgio de seus afetos, ao mesmo tempo em que está mais distante, visto que não está nos livros, nos currículos, nas mídias, na construção da História.

Torna-se, então, estritamente necessário, ao se valer da história local para o ensino de história, tomar alguns cuidados, tais como: não cair na presunção de querer explicar tudo e todos os processos; não se restringir a uma realidade específica de modo a incorrer em intolerâncias e desconhecimentos, isolando-se em um único tipo de visão e situação; não reproduzir o personalismo típico da tradição elitista das grandes narrativas e nomes. (COSTA, 2019, 136).

Recentemente, percebe-se, segundo Nascimento Jr e Guillen (2016), que:

a história local tem se transformado, ficando heterogênea, abarcado o cotidiano e visitado memórias, privilegiando novos objetos e sujeitos, envolvendo variados espaços e territórios, com temporalidades as mais diversas, tendo o objetivo de poder elaborar um saber de relevância para os anseios contemporâneos.

Tal papel desempenhado ocasiona uma libertação de certos paradigmas estruturais e se adequa às necessidades da sociedade atual na busca da construção das narrativas históricas.

A observância da história local possibilita a compreensão de diversas nuances que compõem os relacionamentos entre os sujeitos, os seus meios e as suas instituições, partindo de um aspecto particular próprio e dialogando com outros objetos e fontes históricas em prol de uma narrativa histórica sistematizada e conectada. (VIANA, 2016)

- Para saber mais sobre HISTÓRIA LOCAL, veja:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 06 fev. 2023, 2018.

COSTA, Aryana. **História Local**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

JÚNIOR, Manoel Caetano do Nascimento; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **História local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas**. VII Encontro Estadual de História. ANPUH-BA, Feira de Santana, 2016.

VIANA, José Ítalo Bezerra. **História Local**. INTA. Sobral, 2016.

3.1.4 *Lugar de Memória*

O termo “lugares de memória” foi desenvolvido pelo historiador francês Pierre Nora, a partir de uma observação bastante interessante: uma intensa alteração no relacionamento dos indivíduos e organismos sociais com o passado, principalmente, no tempo presente, apontando, para isso, um ponto crucial da cultura contemporânea que consiste em uma trama simbiótica entre a identidade e a memória, a individualidade e a consciência coletiva, entre uma reverência ao passado e a sensação de pertença a um grupo.

O autor aponta, então, que “Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade.” (NORA, 1984, 24)

Tem-se, aqui, uma construção que surge dentro das concepções de rupturas e permanências, ou seja, dos vestígios encontrados e problematizados pelo historiador, assumindo, assim, um papel de arqueólogo, a fim de identificar e problematizar as alterações e o percurso entre o que se pretende lembrar o que se propõe esquecer.

Sendo assim, configura-se como lugar de memória, então: “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer.” (NORA, 1997, v.2: 2226)

Nesse sentido, Farge (2011), seguindo uma trilha indicada por Michel Foucault, propõe pensar lugares inesperados, pouco estudados quando se pensa o trabalho com a História. Entre esses lugares, podemos pensar a dor, a fala, o acontecimento, os traumas, as violências e omissões, refletindo sobre como lidar com esses lugares sem que nos tornemos excessivamente sentimentais ou insensíveis.

Para ela nem a transformação dos traumas e dores em números (foram mortos e torturados “X” pessoas) nem o detalhismo individualista e piegas (narrativas biográficas que entram em minudências da vida, buscando a comoção) devem seduzir o historiador em seu trabalho de enfrentamento do passado.

Nessa lida, compete ao historiador, dialogar com essas conjunturas, visto que para Pierre Nora, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. (NORA, 1993, 13).

Os espaços de vazio promovidos pela liquidez da memória geram uma preocupação e um alerta, fazendo Antônio Gilberto Nogueira (2014, 51) apontar que, para o historiador francês,

perdida a memória como elo de continuidade e preservação do social, seriam, os lugares de memória, a última fronteira na tentativa de restabelecer a continuidade entre presente e passado. Nasceram como forma de compensar a perda, ainda que irreparável, da memória como experiência coletiva, resultando, daí, o fenômeno da patrimonialização da história.

Essa ideia reforça a importância do ofício do historiador e da dificuldade crescente presente no fazer, principalmente, pedagógico e docente, atento para não cair na exaltação dos monumentos e nem na mitigação das experiências.

- Para saber mais sobre LUGARES DE MEMÓRIA, veja:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 06 fev. 2023. , 2018

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação**. Antíteses, vol. 7, núm. 14, julho-diciembre, 2014, pp. 45-67 Universidade Estadual de Londrina Londrina, Brasil.

NORA, Pierre. **Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux**. IN Pierre Nora (org). Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, [1984]. Vol 1 La République. pg. 24.

NORA, Pierra. **Les lieux de mémoire**. Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.

3.1.5 Ditadura

O termo ditadura tem sua origem no idioma latim e significa dizer, falar, contar, ditar. De modo semelhante, como forma de governo, passa a surgir na Roma Antiga, porém, com conotações diferentes das que temos atualmente.

Com uma duração estabelecida de no máximo seis meses e uma obrigação de se observar os princípios legais, não impondo ônus aos cidadãos e nem interferências à jurisdição civil, a ditadura romana passava a existir mediante uma situação de emergência e extraordinariedade, sendo, assim, constitucional. (BOBBIO, 1998)

Com o passar da Idade Média e a concentração de poder nas monarquias, com a formação dos estados, constata-se, no despotismo e no absolutismo, uma concentração de

poderes ilimitados, justificados e legitimados pela teoria do direito divino dos reis, entre os séculos XVI e XVIII a História, diferindo, porém do que se compreende como ditadura, pois esta possui uma precariedade em seu aspecto de legitimidade. (BOBBIO, 1998).

Mais próxima da tirania, da autocracia e do autoritarismo, a concepção moderna de ditadura se baseia em três características fundamentais: a concentração e o caráter ilimitado do poder; as condições políticas ambientais; a precariedade das regras de sucessão no poder.

O poder ilimitado passa a ser maquiado por uma legalidade, procurando alcançar aceitação jurídica, sendo que a elaboração das leis não compete aos representantes escolhidos pelo povo, mas sim a um grupo específico direcionado para legislar conforme a vontade do corpo atrofiado ditatorial.

A situação política ambiental que envolve os aspectos econômicos e sociais, levando a crer que um espaço de fragilidade social, marcado por desigualdades alarmantes entre os indivíduos, imersos em uma constante crise econômica, que gera violência e alimenta a insegurança e faz despencar os níveis de desenvolvimento, é um terreno fértil para o desabrochar de regimes ditatoriais.

Por fim, a precariedade da transição faz que a ditadura necessite de uma liderança carismática, uma linha, aqui, tênue com o fascismo, ou de um partido político sólido capaz de representar a população, o que mostra sua fragilidade, visto que a escolha do governante é inexistente e, com isso, ilegítima, gerando uma deficiência na adesão popular ao projeto, cabendo, constantemente, a criação, por parte dos dominantes, de um ambiente repressivo e autoritário, bem como manipulador dos fatos.

Seguindo esse entendimento, Rudá Ricci¹⁶ aponta que Maurice Duverger, define ditadura como um regime político autoritário, vivo a partir de um ambiente violento e repressor, ilegítimo e de caráter excepcional, podendo ser conduzido somente por um indivíduo ou por um grupo, tendo como processo formativo, a priori, um golpe, em que se suprimem ou restringem os direitos individuais.

Julian Fuks, autor do livro *a Resistência*, corrobora com o entendimento ao aduzir, em entrevista ao jornal *El País* que “o tripé fundamental da ditadura: tortura, desaparecimento e censura está plenamente preservado na sociedade brasileira.”¹⁷

Para Bobbio (2002, 92), “os cidadãos de um Estado democrático se tornam, através do sufrágio universal, mais livres e mais iguais. Onde o direito de voto é restrito, os excluídos são,

¹⁶ Disponível em <https://institutocultiva.com.br/o-que-e-ditadura/>

¹⁷ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/21/cultura/1513882871_107676.html

ao mesmo tempo, menos iguais e menos livres”, estabelecendo, portanto, uma relação diretamente proporcional entre a ditadura e a ausência de liberdade e de igualdade.

Dessa forma, compreende-se a importância de o estado democrático de direito ter como base e pressuposto mecanismos em que a liberdade e a igualdade sejam tuteladas e estimuladas.

- Para saber mais sobre DITADURA¹⁸, veja:

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 5. ed. (Trad.). Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BOBBIO, Norberto, 1909- **Dicionário de política I** Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1 la ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

STOPPINO, Mario. **Ditadura**. In: BOBBIO, Norberto. (Org.). **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 2010.

3.1.6 *Democracia*

Etimologicamente, tem-se que democracia significa o poder (cracia) do povo (demo). Nesse sentido, para Bobbio, democracia é quando “o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, respectivamente, por um ou por poucos” (BOBBIO, 1987, 137).

Essa concepção de governo de todos abre margem para uma necessária discussão sobre quem, de fato, é esse povo.

Ao longo da História, percebeu-se uma intensa disputa por esse lugar de comando, desde a construção e elaboração do conceito de democracia, na Grécia Antiga, principalmente, na polis ateniense.

Inicialmente, o poder cabia aos detentores das propriedades de terras, visto que, devido a uma geografia bastante inóspita ao cultivo agrícola, as terras férteis eram raras e, conseqüentemente, seus donos, possuíam as riquezas e, assim, exerciam o poder político.

A partir de Péricles, com as redefinições no conceito de cidadania ateniense, há uma ampliação no exercício do poder político, excluindo-se, porém, ainda, estrangeiros, mulheres e escravizados.

¹⁸ Disponível em <https://www.historiadaditadura.com.br/post/ditadura-ou-regime>

Com a modernização da sociedade ocidental e diversos episódios históricos, principalmente, a partir da segunda metade do século XX e o protagonismo feminino galgando lutas e conquistas, ainda que a duras penas, observa-se uma tentativa de “universalização” do poder político na ordem democrática, tendo o Brasil, acompanhado essa trajetória, conforme se percebe em uma análise das constituições brasileiras.

Em um sentido contemporâneo, percebe-se a democracia como

o sistema político mais capaz de assegurar a igualdade política, de proteger a liberdade e os direitos, de defender o interesse comum, de satisfazer às necessidades dos cidadãos, de promover o autodesenvolvimento moral e de permitir uma tomada de decisões eficaz que leve em consideração os interesses de todos (HELD, 1996). O peso que se confere a essa diversidade de metas pode influenciar no fato de a democracia ser, ou não, considerada, antes de mais nada, uma forma de poder popular (governo e regulação autônomos), ou ainda ela ser, ou não, vista como uma estrutura de apoio a outros na tomada de decisões (como um grupo de representantes eleitos). (GIDDENS, 2005, 342–344)

O exercício, então, da democracia pode ser compreendido e sistematizado de duas formas: o seu exercício direto, em uma lógica participativa, e o seu exercício indireto, em uma dinâmica, por sua vez, representativa.

A democracia direta e participativa é aquela em que “[...] as decisões são tomadas em comunidade por aqueles que são afetados por elas.” (GIDDENS, 2005, 344), assim como na sua gênese, aqueles que se configuravam como aptos ao exercício do poder político o exercício de modo integral e total.

Com o alargamento das possibilidades e a expansão dos ditos cidadãos, a execução da modalidade direta democrática passou a se tornar inviável, passando, dessa forma, a haver uma transição para uma democracia indireta, a fim de salvaguardar a participação de “todos”.

Bobbio (2000, 376), procura explicar esse contexto e os fatores que promoveram a alteração na vivência democrática, ao apontar que:

A substituição da democracia direta pela democracia representativa deveu-se a uma questão de fato; o distinto juízo sobre a democracia como forma de governo implica uma questão de princípio. As condições históricas alteraram-se com a transição da cidade-Estado para os grandes Estados territoriais.

Essa mudança é perfeitamente compreensível. Basta analisar o caso do Brasil, com seus aproximadamente 215 bilhões de habitantes¹⁹. Uma vivência direta e participativa democrática seria inviável.

¹⁹ Segundo projeção do IBGE no site: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em março de 2023.

Cumpra ressaltar, porém, que, no caso brasileiro, há previsão constitucional para uma participação direta nas decisões políticas que são o plebiscito, “convocado pelo Congresso Nacional antes da edição de um ato legislativo ou administrativo, cabendo ao povo se manifestar, por meio de voto, pela aprovação ou não do texto apresentado”, e o referendo, “realizado após o ato, cabendo à sociedade ratificar ou não a questão colocada para a sua avaliação.”²⁰

Sendo assim, passa-se, então, a democracia a ser desenvolvida em um caráter indireto, de forma representativa, sendo definida, para Giddens (2005, 344), como aquela modalidade em que “[...] as decisões que afetam a comunidade não são tomadas pelo conjunto de seus membros, mas pelas pessoas que eles elegeram para essa finalidade”.

Observa-se que a relação entre os representantes e representados é estabelecida por meio do voto e do sufrágio universal, que definem, a partir de critérios preestabelecidos, quem poderá exercer o poder político em nome do povo.

O professor Julian Borba, em seu material *Ciência Política*²¹, compreende o sufrágio universal, a partir da revista *Consultor Jurídico*, como:

o processo através do qual uma democracia outorga o mandato político a seus representantes. Consiste em consulta à opinião da coletividade, cuja resposta se compõe de votos individuais. O sufrágio universal consta como um dos pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas.²²

Na lógica da representatividade, de acordo com Borba (2014, 40) pode-se identificar alguns outros elementos, dentre os quais: “a existência de cargos eleitos; eleições livres, periódicas e imparciais; liberdade de expressão; liberdade de informação e direito de livre associação” (DAHL, 1998), que nos permitem verificar a existência de um sistema democrático.

Mesmo indireta e representativa é possível afirmar que seja essa a melhor forma e opção do exercício do poder político?

Bobbio (1997, 142) procura enfrentar essa problemática ao afirmar que:

nessa perspectiva, a disputa em torno da democracia não se refere apenas ao problema de saber se a democracia é ou não uma forma boa ou má, mas estende-se ao problema de saber se ela é melhor ou pior do que as outras, ou seja, qual é a sua colocação num

²⁰ Segundo disposição do TSE no site: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Janeiro/voce-sabe-a-diferenca-entre-plebiscito-e-referendo-o-glossario-explica>

²¹ Disponível em http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB_2017_1/Modulo_1/Ciencia%20Politica/material_didatico/UAB%20-%20Ciencia%20Politica%20-%203ed%20-%20Final.pdf

²² Disponível em https://www.conjur.com.br/2005-nov-09/principal_instrumento_democracia_facultativo. Acesso em março de 2023.

ordenamento axiológico (isto é, segundo o valor) das constituições. Numa tipologia que não distingue as formas puras das corruptas, as teses possíveis são três: se a democracia é a melhor, se é a pior ou se está no meio entre a melhor e a pior.

E tal problemática, recentemente, no Brasil, alcançou um perigoso debate, a partir de diversas manifestações em que parte da população pedia uma intervenção militar e exigia a suspensão dos direitos políticos, o que leva a crer que a carga valorativa sobre a democracia, ou seja, o questionamento se ela é boa ou ruim, abre margem para a sua ruptura, tornando, assim, o ambiente perigoso e propenso a atrocidades arbitrárias conforme o bel prazer de um grupo qualquer.

- Para saber mais sobre DEMOCRACIA, veja:

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 14ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as Lições dos clássicos**/ Norberto Bobbio; Organizado por Michelângelo Bovero. Editora Campus. Rio de Janeiro. 2000

BORBA, Julian. **Ciência política**. 3. ed. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2014.

DAHL, Robert. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 1997

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005

3.1.7 *Cidade*

Roberto Lobato Corrêa, enquanto geógrafo, apresenta o espaço urbano como “capitalista - fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheios de símbolos e campos de luta - é um produto social resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. (CORRÊA, 2004, 11)

Nesse diapasão, tem-se a questão crucial das relações e dos pedaços que se configuram um todo em si mesmos, ao mesmo tempo que formam um todo maior, fruto de relações e significações dos indivíduos em um meio, que comporta uma diversidade de produções que se sobrepõem.

Dessa forma, sugere Sandra Jatahy Pesavento (2004) pensar o espaço e pensar a cidade como uma sobreposição de textos. A cidade, como a rigor qualquer invenção humana, existe envolta no tempo. As marcas do tempo, no entanto, não são acessadas apenas pelas ruínas das

construções ou nos monumentos de pedra e cal. As diversas camadas de tempo, as diversas escrituras que compõem a história da cidade estão escritas em lugares e imagens inesperadas. Como disse Pesavento (2004, 26), há uma infinidade de circunscrições acumuladas nas faces das cidades; e

Esta acumulação de marcas de historicidade deixadas no tempo se amplia para além dos traços materiais ou de escrita, pois se estende ao plano das recordações, onde muitas lembranças jazem na esfera do inconsciente, podendo ser recuperadas, como bem aponta a psicanálise.

Outra reflexão deveras interessante e necessária propõe Maria Stella Bresciani, em “Cidade e História”, quando pensa e problematiza o uso e o ser da cidade em relação à História e ao seu Ensino.

Sendo assim, apresentam-se as questões da História Urbana, apontando o caráter plural inerente a essa concepção, visto que não há uma história única e fechada, mas sim um processo e um percurso histórico com diversos elementos. (BRESCIANNI, 2002)

Tem-se uma evolução de conceitos e postulação de saberes a partir do século XVIII, na formação e consolidação das cidades modernas, até o século XX, apontando as consequências da revolução industrial e das revoltas sociais, tornando-se, a cidade, local de conflito e disputa, trazendo à tona a metáfora do muro que, ao mesmo tempo, protege e que esconde o perigo, o que é bastante pertinente para a pesquisa, visto que a cidade também é local das narrativas dos torturadores e torturados, dos silenciados e silenciadores, da sociedade civil e da sociedade marginal, dos ativos e omissos.

A cidade assume a função de um local de memorização, com suas heranças “imortais” e seus legados e conflitos, sendo, assim, o palco onde a história se exhibe, e onde há uma tensão, que torna o ambiente politizado e aberto a busca de soluções para essas questões. (BRESCIANNI, 2002)

Outro aspecto inerente à urbe é a questão da afetividade da cidade, detentora de questões subjetivas e relacionais do indivíduo com o espaço, da confluência de narrativas e experiências, que promovem e fomentam um simbolismo imaginário e uma intersubjetividade entre os seres, o que se propõe, justamente, com o trabalho em tela: promover esse encontro de subjetividades, entre estudantes e torturados, os jovens dos anos 1960/80 e os de hoje.

Nessa linha dos afetos e das narrativas históricas que permeiam as cidades e os cidadãos, o professor Dr. Antônio Gilberto Ramos Nogueira, em “Inventários, espaço, memória e sensibilidades urbanas” propõe uma relação entre o inventário, detentor de uma potencialidade como recurso metodológico, e a sensibilidade urbana.

- Para saber mais sobre ESPAÇO e CIDADE, veja:

BRESCIANI, Estella. **Cidade e história**. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi (Org.) Cidade: história e desafios. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 16-35.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática:2004.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Inventários, espaço, memória e sensibilidades urbanas**. Educar em Revista, n. 58, Curitiba, 2015, p. 37-53.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto**. Esboços: histórias em contextos globais, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. pp. 25-30, jan. 2004.

ISSN 2175-7976. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334>. Acesso em: 03 jun. 2022.

3.1.8 *Aula de Campo*

Não basta somente compreender a história do ensino de História no Brasil, faz necessário, diante do atual momento, refletir acerca do processo de aprendizagem, visto que se tratam de conceitos distintos, porém, complementares e extremamente preciosos para a prática docente.

Tem-se, portanto, que, os métodos de ensino, segundo Bittencourt, “correspondem às formas pelas quais professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019, 162), concretizando, na prática, o intuito do ser escola e simbolizando tanto a possibilidade criativa do conteúdo quanto as barreiras existentes ao fazer pedagógico.

O método de aprendizagem, por sua vez, consiste no foco da prática, visto que, enquanto o método de ensino se volta para a figura docente e suas ações, o método de aprendizagem se refere ao aluno, colocando-o no centro, focando na assimilação (BITTENCOURT, 2019).

A Consciência Histórica, contudo, não é memória, mas a envolve, pois, o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico, não podendo ser definida como uma conquista particular, mas sim, como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo (CERRI, 2011).

Há, nesse seara, uma problemática contida: encarar a possibilidade da aprendizagem como algo exclusivo do ensino formal, visto que esse processo se dá em relação dialética com os conteúdos abordados no ambiente escolar, porém, tal ocorrência não é restritiva, porque o processo de aprendizagem transcende o ambiente acadêmico colegial, assumindo um caráter informal, (MARTINS, 2019) revelando, portanto, que ensino e aprendizagem são autônomos (CERRI, 2011).

Diante dessa realidade de relação com o saber, torna-se fundamental a compreensão do pensar historicamente, que, para Cerri, se configura em não aceitar simplesmente os dados, os números e as informações postas, devendo, o estudante, considerar as diversas conjunturas que permearam e influenciaram no que está sendo posto, desenvolvendo, dessa forma, uma análise sistêmica (CERRI, 2011).

Nessa perspectiva, vislumbra-se a história promovendo a função socializadora da escola, buscando romper o egocentrismo, permitindo uma experiência de alteridade, empatia e pertencimento a um todo muito maior (CERRI, 2011), permitindo um pensar sobre si e sobre os demais num determinado contexto, num período, compreendendo e se relacionando como sujeito, agente, protagonista, buscando saber de onde se vem, onde se está e para onde se quer ir, identificando o que fazer e o que lutar para isso (MARTINS, 2019).

Como exemplo prático disso, tem-se, a aula de campo como estratégia metodológica para a efetivação dos conhecimentos estabelecidos e a construção de novas relações.

A possibilidade de utilizar espaços diversos que ultrapassam os muros da escola, em tese, costumam ser bem aceito pelos estudantes e fornecem possibilidades de aprendizagem múltiplas e complementares.

O meio social e físico, então, seria um verdadeiro “laboratório de ensino”, capaz de promover a observação direta daquilo que se ouve do professor e/ou se lê nos livros permite uma apropriação e construção do saber de forma mais concreta, visto que as possibilidades que se formam, tais quais o diálogo com os sujeitos, os patrimônios, os excluídos, as ruas e monumentos alargam o leque do estudo, da análise e da descoberta. (BITTENCOURT, 2018, 274)

Além de promover certas potencialidades acadêmicas, tais como a observação, a organização e a compreensão de registros orais e visuais, a experiência metodológica possibilita um encontro com outras realidades, seja a do professor, a dos demais alunos e a dos indivíduos que compõe junto aos estudantes a coletividade que habita e constrói a cidade. Essa reação de

empatia e alteridade surge como um meio propício ao desenvolvimento de habilidades interpessoais.

É importante haver uma preocupação com a metodologia, estabelecendo não somente os objetivos da atividade, bem como toda a questão logística que envolve o sair e o retornar para o ambiente escolar, visto como um local seguro pelos pais, controlado pela escola, diferentemente do “meio”.

Mas é um risco que vale correr, desde que haja uma preparação e uma sistematização de cada passo, literalmente, da atividade. Isso vale desde a escolha do local e do roteiro, do tempo de duração, das reflexões a serem desenvolvidas, da série e turmas (quantidade de alunos), do transporte e dos educadores envolvidos.

E a aula de campo se justifica pelo fato de que “todo meio é histórico”, portanto, detentor de uma capacidade de ensino e aprendizagem de História, cabendo ao professor, a condução dessa exploração, apontando os caminhos, as reflexões, os debates, os olhares, os presentes e os não-presentes nos diversos quadrantes do espaço em questão. (BITTENCOURT, 2018, 280).

A aula de campo, portanto, nunca pode ser compreendida como um fim em si mesmo, pois se trata, na verdade, de um ponto de partida. Uma jornada que se inicia a partir de um conteúdo, uma sensibilização, uma motivação e um desejo de aprofundar e desenvolver os conceitos, as competências e as habilidades, que se materializa em um percurso, orientado, conduzido e sistematizado em uma ordem metodológica, concluído com uma ordenação da experiência, manifestada em uma produção avaliativa e partilhada.

- Para saber mais sobre AULA DE CAMPO, veja:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 06 fev. 2023. , 2018

_____. **Método de Ensino**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**/ Luís Fernando Cerri. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência Histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

3.1.9 *Material Didático*

Um dos conceitos de material didático pode ser encontrado na cartilha “Equipamentos e materiais didáticos” no portal do Ministério da Educação, disponibilizado no ano de 2007, com o propósito de auxiliar na preparação docente, apresentando aspectos técnicos e pedagógicos inerentes à utilização de recursos e tecnologias, que aduz que:

todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Nesse contexto, os mapas e os globos são materiais didáticos utilizados para a facilitação da aprendizagem. Da mesma forma, quando a professora usa palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática ou quando projeta um filme sobre a colonização do Brasil ou, ainda, quando planta sementes de girassol e feijão no ambiente escolar para ensinar o processo de germinação”. (BRASIL, 2007, 21-22).

Tem-se, portanto, um extenso rol exemplificativo acerca dos materiais didáticos, visto que tudo aquilo que o docente enxergar uma potencialidade metodológica, cumprirá essa função, devendo, para isso, tal tecnologia ser inovadora e motivadora, ainda que ressignificada, como aponta o referido documento:

são inúmeros e variados os materiais e equipamentos didáticos existentes nas escolas brasileiras, sem contar que podemos criar ou aproveitar recursos empregados para outros fins. Geralmente, esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente. (BRASIL, 2007, 22).

Percebe-se que o conceito se relaciona com a própria finalidade do material, que consiste na construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, o material tanto se referencia para quem o produz, caso seja o educador, quanto para o estudante, o foco do processo de aprendizagem, assumindo, assim, um caráter bilateral, pautado nas relações ensino-aprendizagem, professor-aluno. (BITTENCOURT, 2018)

Bittencourt aprofunda a dinâmica da mediação ao apontar que os materiais “são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2018, 296).

Livros didáticos, filmes, documentários, cartografias, jornais, revistas, podcasts, games, sites, etc, apresentam uma pluralidade de significados e intenções, podendo e devendo, portanto, ser categorizados.

Para isso, Circe Bittencourt, sugere uma divisão: os suportes informativos e os documentos, tendo, os primeiros, sido produzidos para a escola em uma escala de indústria cultural, visto que pretendem comunicar conteúdos da disciplina em si; e os segundos, por sua vez, não possuem em sua gênese a finalidade primeira de transmitir tal conhecimento, sendo, utilizado a posteriori para isso. (BITTENCOURT, 2018)

Nota-se, de tal modo, que tais mecanismos não são antagônicos, pelo contrário, complementam-se e dialogam no fazer docente e na realidade dos estudantes, que, inclusive, elaboram materiais didáticos ao produzirem quaisquer tecnologias nessa relação.

Por fim, deve-se levar em consideração a escolha dos materiais, tendo, por diversas vezes, a escola assumindo um papel preponderante na eleição do livro didático, ainda visto como principal meio, disputado ferrenhamente pelas editoras e grandes conglomerados educacionais com suas “mágicas” e “eficazes” apostilas, cabendo, porém, ao professor, no dia-a-dia, procurar preencher as lacunas através das outras tantas opções que lhe cabem nessa luta.

- Para saber mais sobre MATERIAL DIDÁTICO, veja:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 06 fev. 2023. , 2018

BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em 01 de abr. de 2016.

3.1.10 Tempo Presente

Marc Bloch ao apontar que “a história é a ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, 55), revela que se faz necessário compreender os momentos presentes para se desenvolver a história.

E a compreensão histórica dos momentos presentes é compreendida como história do Tempo Presente, cabendo, portanto, definir o que seria o tal desse “presente”.

Nesse lida, surge, primeiramente, uma dificuldade acerca do próprio processo histórico e da função da História enquanto ciência, na medida em que autores extremamente referenciados advogam e defendem a tese de que o seu objeto de estudo deve ser um fato do passado, “em uma entrevista, E. P. Thompson afirma que ao historiador, cabia trabalhar o passado; o presente seria pertinente ao estudo da sociologia” (Muller, 2007, 17).

Estudar, pesquisar, problematizar e observar o presente traz em si a problemática da relação próxima do historiador com o objeto, devendo, haver um distanciamento necessário e seguro, evitando deturpações por parte do pesquisador.

Contudo, tal concepção tem sido alterada e muitos historiadores têm reconhecido não somente a importância de se analisar o tempo presente, mas também, têm feito esses estudos, como Eric Hobsbawm, que, a priori, procura definir o que seria esse “presente”:

como afirma Hobsbawm (1993; 1998), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação. (DELGADO, Lucilia. FERREIRA, Marieta. 2013, 23).

Em consonância a esse entendimento, o historiador François Bédarida, em (FERREIRA, 2012, 109), compreende que a premissa básica para esse estabelecimento fronteiriço seria a existência de testemunhas do fato, permitindo, assim, uma conexão, que refuta, colabora, confirma, distorce, aponta, revela e/ou constrói aquilo a que o historiador se propõe.

Tal característica mostra uma característica marcante dessa modalidade, a sua maleabilidade e, de certa forma, inconstância, visto que a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (BÉDARIA, 2002, 221).

Como o fato histórico está recém produzido, ou, ainda em produção, as fontes e as narrativas que o permeiam seguem em construção, sendo, assim, inacabadas, inseridas dentro de um procedimento que vai se conectando a outras que surgem no caminho.

Sendo assim, à medida que o tempo passa, pode ficar mais claro e mais compreensível o objeto e suas repercussões, não somente pelo uso de tecnologias, mas também pela possibilidade de surgimento de outras concepções, narrativas, teorias, inclusive, criticando e questionando a veracidade do fato gerador.

- Para saber mais sobre TEMPO PRESENTE, veja:

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.

FERREIRA, Marieta de M.; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural**. In: *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012.

MULLER, Helena Isabel. **História do Tempo Presente: algumas reflexões**. In: PÔRTO, Gilson Jr. (Org.) *História do tempo presente*. Bauru (SP): Edusc, 2007. 358p

3.1.11 História Pública

O conceito de História Pública é bastante disputado e complexo, tendo começado a ser estabelecido na segunda metade do século XX, na Europa, quando se passa a praticar o uso público da história com uma finalidade político-ideológica, procurando alcançar uma justiça social, com base na relação entre memória e narrativa, enfatizando as identidades coletivas. (ALMEIDA, ROVAI, 2013)

Tal compreensão alarga o horizonte da produção histórica, não eliminando a ciência, muito pelo contrário, possibilita criar “reflexões sobre a atuação do profissional capaz de motivar a consciência histórica para um público amplo, não exclusivamente acadêmico”. (ALMEIDA, ROVAI, 2013, 2)

Nesse sentido, tem-se que um possível conceito de História Pública seria o proposto por Liddington (2011, 50):

a história pública é menos sobre “quem” ou “o que”, e muito mais sobre “como”. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo. A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os agentes da história pública podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos.

As recentes transformações ocasionadas pelo advento da internet nas mais diversas áreas também alcançou o debate historiográfico, visto que, passou-se a ter acesso a outros tipos de narrativas e opiniões sobre os fatos históricos, por exemplo, a partir de filmes, podcasts, vídeos na plataforma Youtube, posts no Instagram, etc.

Essas mudanças alertaram os historiadores e a academia para a responsabilidade e a necessidade de se pensar criticamente sobre as produções e procurar uma intercessão entre seus pólos, bem como um compromisso acadêmico e social. (ALMEIDA, ROVAI, 2013, 4)

Tem-se, assim, uma pluralidade de formas e conteúdos de elaboração, construção e transmissão, buscando, a História Pública:

considerar a multiplicidade de áreas, com seus saberes e características específicas, em trabalhos que favoreçam reflexões a partir das narrativas apresentadas, nos mais

diversos formatos e linguagens. Essa baliza é o chamamento para os diálogos, trabalhos em parcerias. Ao compartilhar autoridade na produção, falamos de fazeres diferentes e com diferentes públicos – mas não concorrentes, senão complementares. (HERMETO, FERREIRA, 2018, 8)

Especificamente no Brasil, essa prática tem sido uma linha bem próxima das questões socialmente vivas, cujas temáticas são tragificantes e violentas, indo além de uma mera preservação da cultura material, procurando fortalecer e estabelecer a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente. (ALMEIDA, ROVAI, 2013, 3)

Existe, portanto, uma força e um impacto, que dialoga bastante com a História do Tempo Presente, ao mergulhar em narrativas, muitas vezes, dolorosas, que repercutem e estão sendo produzidas pelos grupos e indivíduos, na disputa das narrativas, no enfrentamento das marcas e na crença de uma esperança libertadora, que procuram não somente narrar, mas alcançar a sociedade civil e o poder público para a conquista de direitos e políticas eficazes.

Nesse processo, deve-se compreender a História Pública como um movimento, e não um campo novo ou uma nova metodologia (ANDRADE, 2021), que busca não somente propagar um conhecimento, mas sim democratizar a produção da arte e da educação. (ALMEIDA, ROVAI, 2013, 6), reconhecendo que não se pode haver um exclusivismo monopolista da academia, bem como relativizar uma metodologia e uma ética científica em prol de contos e opiniões.

Sendo assim, não se deve haver um antagonismo, e sim, uma complementaridade, principalmente, no que se refere ao acesso e aos usos do conhecimento histórico, tornando-se, mais possível e compreensível para o público em geral, que não está habituado às linguagens acadêmicas e aos recursos que, em sua maioria, os produtores de conhecimento histórico e pesquisadores nas universidades, produzem.

Um ponto deveras interessante é que a História Pública dialoga profundamente com o ensino de História na medida em que a sala de aula se torna um espaço favorável para o encontro de saberes e narrativas, seja a acadêmica, presente na formação docente do historiador, seja nas informações e formações que os estudantes trazem e produzem junto ao professor, seja nas próprias experiências e vivências do historiador professor.

Nessa lógica, surge a inquietação: “Como o Ensino de História tem sido pensado nas discussões desenvolvidas em torno da história pública?” (HERMETO; FERREIRA, 2021, 8).

A conexão e a interdisciplinaridade, pautadas em um protagonismo juvenil e em possibilidades efetivas da construção do conhecimento e da consciência histórica, a partir de saberes populares, narrativas da web, literaturas jornalísticas, questionamentos dos jornais, vivências individuais e coletivas dos estudantes, são um provável, seguro e instigante caminho para que o ensino de História seja enriquecido com a História Pública, porque, a bem da verdade, ele já o é.

- Para saber mais sobre HISTÓRIA PÚBLICA, veja:

ANDRADE, Everardo Paiva de. **História pública e ensino de história: convergências entre a escrita da história e o ensino em contexto** in Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 1-6, maio.-ago. 2021 | e-40294. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/40294/26786>

ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

_____. **História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”** in XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. 2013. https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUH_NATAL_HistoriaPublica_2013.pdf

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Ensino de História e História Pública: um começo de conversa** in Revista História Hoje, v.8, nº 15, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/559/296>

_____. **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

LIDDINGTON, Jill. **O que é História Pública: os públicos e seus passados**. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

4. “VEM COMIGO?!”: UM PERCURSO HISTÓRICO PELA DITADURA MILITAR NO CEARÁ

4.1 Propostas de aulas possíveis

A partir dos resultados colhidos previamente, constatou-se a necessidade de procurar criar uma intervenção: um mapa. Não exatamente um mapa cartográfico, mas um mapa espaço-sensitivo, ou seja uma sensigrafia, uma descrição espacial dos sentimentos evocados pelo contato com os espaços da cidade e com os tempos da cidade.

Explicita-se, então, nessa narrativa, que a dissertação e o produto se encaixam numa encruzilhada, cujas coordenadas desenham uma localização que aponta para a História Pública e a História Local, no tempo da Ditadura (1964-85), tomando a cidade, como sugere Pesavento (2004), ao modo de um palimpsesto, possuindo o texto, horizontalidade e verticalidade, numa dimensão, respectivamente, de espaço e de tempo, flaneando, dessa forma, pelo espaço, enquanto mergulha pelo tempo.

Nesse sentido, vislumbro-me, portanto, como um cartógrafo dos sentimentos e um construtor de percursos históricos para a cidade. Mais precisamente, um construtor e problematizador de percursos espaciais para o Ensino da História, especificamente, a Ditadura Militar. Para isso, compreende-se, a partir da experiência docente, o fazer histórico além da sala de aula, percebendo o espaço como o texto e a própria cidade de Fortaleza como texto, que atravessa muitos tempos e narrativas. Dentre eles, a Ditadura Militar.

Surgem então, certas questões, tais quais: o que resta no texto histórico que é a minha cidade, o que resta da Ditadura? Como a Ditadura é apresentada nesse texto? Como ler esse texto à contrapelo, de acordo com Walter Benjamin? Como deslocar as coisas de seu lugar de fluidez? Desenvolvi um percurso pela cidade que percorre tempos, narrativas e memórias no espaço público, enfrentando a questão das homenagens que se manifestam em nomes de ruas, estátuas, escolas e mausoléus. Como, então, ler e tirar do lugar de homenagem e inserí-los nas disputas pela memória? Como ressignificar o olhar sobre os lugares, seus nomes e suas representações? Como dar visibilidade, por exemplo, ao Mausoléu como um lugar de culto à morte? De que morte fala o mausoléu?

O produto final, então, parte do pressuposto de que não há espaço sem história e que este não se configura como uma mera natureza, e sim, o lugar com um significado. A proposta também é dialogar não somente com a homenagem e com a memória, mas sim com aqueles que fizeram a homenagem, no texto público da cidade. Buscamos construir um instrumento metodológico útil para colegas que querem trabalhar com a cidade, com a História local,

pensando relações entre ciclos concêntricos de conhecimento, conhecendo seu mundo, seu quintal, para compreender o mundo.

O mapa propõe uma visão, um trajeto, um circuito e uma experiência, que para ser melhor vivenciada, precisa de uma preparação, por isso, pensou-se, aqui, em desenvolver junto aos alunos, antes da saída da escola para a vivência da aula de campo, uma sensibilização e uma preparação para que o recurso pedagógico possa ser melhor aproveitado.

A partir dos conceitos de aula de campo e de materiais didáticos, vislumbra-se uma possibilidade de construção coletiva do saber histórico a partir de um protagonismo juvenil e do fomento à pesquisa, com a estimulação da investigação científica e da apropriação da temática pela juventude, utilizando-se de formas diversas e, também tradicionais para a experiência.

Compreende-se, a aula de campo, tanto como um método de ensino, visto que o foco está no professor, que elabora o roteiro, os conceitos, as ideias de debate e as vivências, quanto um método de aprendizagem (BITTENCOURT, 2019) visto que o aluno também é o foco, nessa perspectiva, pois é a partir dos conhecimentos prévios dele que se estabelecerá os meandros da aula pela cidade e, também, será de acordo com a sua vivência e impressões que serão desenvolvidos os debates e a construção da experiência.

Rompendo, assim, a lógica do ensino formal, pretende-se desenvolver tanto ensino, quanto aprendizagem, tendo em vista que tais conceitos são autônomos (CERRI, 2011), em uma perspectiva informal que favoreça o encontro entre passado e presente, memória e verdade, resistências e lutas (MARTINS, 2019).

Após a explanação dos conteúdos em sala de aula e as pesquisas prévias, acompanhadas de produções estudantis, conforme sugestão no tópico seguinte, vai-se para além dos muros da escola para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Parte-se, então, do meio social e físico para se experimentar, em uma linha metodológica e pedagógica, a História e a cidade, nosso laboratório (BITTENCOURT, 2018), nosso texto (PESAVENTO, 2004).

E essa ida é orientada por um caminho, um roteiro, um mapa sensorial e ilustrado, um material didático produzido, previamente, pelo professor, para o aluno, porém, aplicado junto

aos estudantes e ao próprio professor, revelando, assim, o seu caráter bilateral (BITTENCOURT, 2018), conforme consta nos tópicos seguintes.

4.2 Projeto “Nos porões da ditadura”: propostas de aulas em preparação para a saída.

Projeto “Nos porões da ditadura”

Componente curricular: História

Professor: Sandoval Matoso

Público-alvo: estudantes do 9º ano do ensino fundamental II e ensino médio

Objetos de conhecimento: Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)

· Justificativa:

Recentemente, houve uma intensificação nos discursos negacionistas referente ao período iniciado com o golpe cívico militar em 1964, ocasião em que as forças armadas tomaram o poder a força e de forma ilegítima no Brasil. Tal postura revela-se bastante perigosa e o Ensino de História, nesse contexto, possui um papel crucial no combate a essas tortuosas narrativas. Apoderando-se de diversos aparatos tecnológicos e com uma presença maciça nas redes sociais, os negacionistas propõem uma história paralela, negando muitas das atrocidades cometidas pelo regime militar e maquiando seus feitos com uma falácia deveras nefasta. O presente projeto, então, busca enfrentar a problemática do ensino sobre a Ditadura Militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, por meio da História Local, possibilitando aos estudantes, através de pesquisas, debates, estudos e orientações, uma experiência concreta com as memórias de presos e perseguidos políticos, daquele período, capaz de gerar uma descoberta dos fatos, uma reflexão, um debate e uma atuação perante os mesmos. O porão, aqui, assume uma linguagem metafórica e não reducionista, dialogando com o conceito de memória marginal (POLLAK, 1989).

· Objetivo-geral:

- Trabalhar a temática da Ditadura Militar no Brasil de forma criativa e libertadora, crítica e engajada, a partir de uma aula de campo, percorrendo uma rota histórica da ditadura militar no Ceará, orientada por um mapa ilustrado e sensorial.

· Objetivos específicos:

- Desenvolver o protagonismo juvenil a partir de propostas de pesquisas e apresentações artísticas sobre o tema em questão.
- Abordar a História Local, apontando os caminhos e as estratégias para lidar com as narrativas proximais, bem como a História Oral, bastante presente nas narrativas e testemunhas apresentadas.
- Possibilitar aos alunos uma oportunidade de encontrar diferentes falas e pontos de vista acerca do regime militar, abordando, assim, a questão das múltiplas histórias.
- Permitir uma análise crítica das redes sociais e das informações transmitidas, combatendo, assim, as “fake-news”, os negacionismos e o anticientificismo.
- Sensibilizar a juventude acerca das questões referentes aos Direitos Humanos, ocasionando, assim, uma experiência libertadora e empática, capaz de gerar engajamento e atuação na sociedade, ora no cotidiano de cada estudante, ora em campanhas e movimentos coletivos.

- Duração:

- 8 encontros, dentre os quais 5 serão formativos com propostas de atividades, 1 será exclusivamente para a pesquisa e a construção da apresentação e texto final, 1 para a apresentação da intervenção artística e a entrega do texto-base e 1 para a entrega das notas e a avaliação do projeto pelos alunos, por meio de uma roda de conversa.

- Metodologia:

O professor desenvolverá com a turma cinco encontros de formação, com propostas de atividades, dentre os quais:

- Encontro 1: O governo Castelo Branco (1964 – 1967) + História Oral

Aula expositiva e dialogada com anotações no quadro e apresentação de áudios sobre o período (gravações de diversas pessoas que viveram no período mencionado).

Atividade: os alunos deverão identificar as diferenças e semelhanças entre as narrativas, cabendo, ao professor, um debate e uma orientação sobre os usos da História Oral na pesquisa em História.

- Encontro 2: O governo Costa e Silva (1967 – 1969) + Arte

Aula expositiva e dialogada com anotações no quadro e mostra de trechos dos festivais de música no período.

Atividade: os alunos deverão escolher uma música apresentada nesses festivais (haverá uma lista delas no quadro, disponibilizadas pelo professor) e relacioná-la com o seu cotidiano.

- Encontro 3: O governo Médici (1969 – 1974) + Negacionismo Histórico

Aula expositiva e dialogada com anotações no quadro e apresentação de vídeos contendo propagandas do governo e trecho de documentários sobre as guerrilhas, as crises e as oposições ao regime.

Atividade: os alunos receberão notícias de jornais da época e deverão editar as mesmas, alterando o sentido, censurando e modificando os fatos. Após a alteração, abre-se para um debate acerca do negacionismo histórico, mediado pelo professor.

- Encontro 4: o governo Geisel (1974 – 1979) + Direitos Humanos

Aula expositiva e dialogada com anotações no quadro e mostra de fotografias sobre o período (as fotografias deverão ser apresentadas enquanto se lê trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Atividade: os alunos receberão um trecho do documento e escolherão uma fotografia para fazerem uma intervenção artística (na imagem). Após a atividade, o professor iniciará uma roda de conversa sobre os Direitos Humanos, a partir das intervenções realizadas nas imagens.

- Encontro 5: o governo Figueiredo (1979 – 1985) + História Local

Aula expositiva e dialogada com anotações no quadro e um pequeno bate-papo sobre a História Local.

Atividade: os alunos serão divididos em duplas ou trios e deverão pesquisar sobre a trajetória de algum cearense perseguido, preso ou morto pelo regime militar.

Observações:

Após as cinco aulas formativas, o professor disponibilizará uma aula para que as duplas ou os trios desenvolvam a pesquisa, debatam entre si e construam uma intervenção artística para apresentar aos demais colegas a história dessa pessoa, em mais uma aula.

A intervenção artística, no caso, deverá ser um monólogo, com duração de 5 a 10 minutos.

É importante ressaltar que a dupla ou o trio deverá escolher alguém para se caracterizar e realizar o monólogo, podendo se valer de projeções audiovisuais no momento da apresentação.

Além do monólogo, cada equipe deverá entregar um texto contendo as falas ou as ideias gerais da apresentação.

Com a autorização dos estudantes, as apresentações poderão ser filmadas.

- Critérios avaliativos:

Entrega das atividades dos 4 primeiros encontros – 4 pontos (1 ponto para cada atividade).

Monólogo – 6 pontos (Pontualidade: 1 ponto/ Criatividade: 2 pontos/ Entrega do texto escrito: 2 pontos/ Figurino: 1 ponto).

As notas serão disponibilizadas no encontro seguinte às apresentações, oportunidade em que haverá uma roda de conversa sobre o projeto e a avaliação do mesmo pelos estudantes.

4.3 Culminância - “Vem Comigo?!”: um percurso histórico pela Ditadura Militar no Ceará

Grupo: 30 alunos

Transporte: Ônibus e caminhada

Início: Mausoléu Castelo Branco (onibus)

- Caminhada a pé:
- Santuário Sagrado Coração de Jesus
- Parque da Liberdade
- Praça dos Voluntários (SEFIN e POLÍCIA CIVIL)
- Colégio Justiniano de Serpa
- Memorial da Resistência (SECULTFOR)
- Paço Municipal
- 10ª Região Militar (ônibus)

Fim: no Cemitério São João Batista

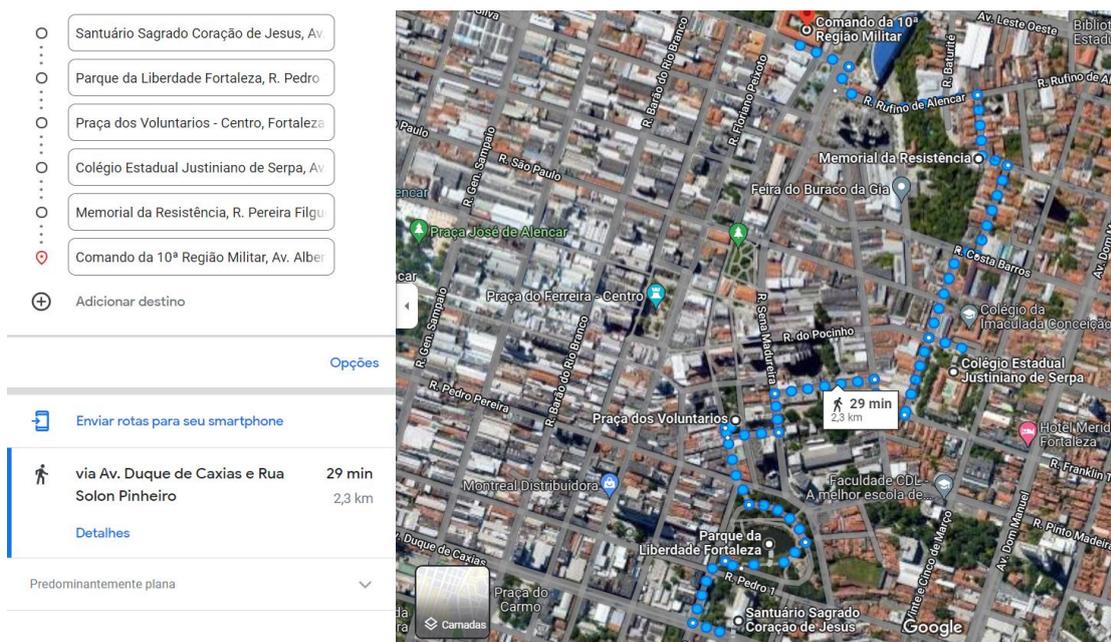


Imagem do percurso a partir do site: GoogleMaps.com

No circuito desenvolvido, optou-se por percorrer alguns patrimônios e lugares de memória na cidade de Fortaleza traçando uma rota que possibilitasse um diálogo e uma experiência com o ensino de História e a ditadura militar (1964-85), utilizando-se de espaços, narrativas, músicas, testemunhos, locais, para abordar essa temática, compreendendo a importância do desenvolvimento de **materiais didáticos** no processo de aprendizagem de História, da **aula de campo** como recurso metodológico animador, eficaz e extremamente rico, da **História Local** como uma possibilidade de ensino de História, da **memória** como uma fonte basilar na construção das narrativas, dos **lugares de memória** como espaços de reflexão e produção de conhecimento, do **patrimônio** como um símbolo repleto de oportunidades de debates e percepções, da **cidade** de Fortaleza como uma das melhores salas de aula de História, da **História do Tempo Presente** como algo que rege e interfere na vivência dos estudantes e da **História Pública** como um movimento que comporta nosso fazer e a produção coletiva realizada pelo projeto.

Vários espaços da cidade de Fortaleza permitem a reflexão crítica e são cenários favoráveis para o ensino de História, principalmente, a da ditadura militar (1964-85), porém, como a proposta é desenvolver uma aula de campo, foi-se necessário fazer uma escolha de lugares.

Para isso, levou-se em conta alguns fatores, logísticos e pedagógicos. Logisticamente, levou-se em consideração que os espaços precisam ser viáveis, ou seja, que pudessem

comportar na chegada, na estadia e na saída, um grupo de, pelo menos, 30 pessoas, a pé e de ônibus.

Além da questão da capacidade física, levou-se em consideração a questão da segurança, visto que, infelizmente, a cidade de Fortaleza, assim como vários núcleos urbanos com intensa densidade populacional, sofre da mazela da violência pública, potencializada por uma tenebrosa desigualdade social.

Por fim, observou-se outra questão de suma importância que é a distância entre os pontos percorridos, visto que, por se tratar de uma aula para jovens estudantes, é preciso cumprir um horário estabelecido e, levando em conta o intenso tráfego veicular na capital cearense, torna-se fundamental uma escolha de espaços próximos, evitando, ao máximo, percorrer distâncias longas e engarrafamentos.

Pedagogicamente, elegeu-se espaços:

- poucas vezes associados à própria ditadura militar, como, por exemplo, o Santuário Sagrado Coração de Jesus, o Parque da Liberdade, a Praça dos Voluntários e os prédios do seu entorno, a Escola Justiniano de Serpa e o Paço Municipal, mas com possibilidades diversas de conexões e vivências, muito próprio do lugar de memória em contraposição ao conceito de patrimônio preestabelecido.
- comumente associados à ditadura militar, como o Mausoléu Castelo Branco, a 10ª Região Militar (Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção) e o Memorial da Resistência (situado nas dependências da Secultfor).
- desconhecidos do público em geral, como o túmulo de Frei Tito de Alencar no Cemitério São João Batista.

Procurou-se, aqui, tentar desenvolver uma linha temporal a partir dos lugares percorridos, dialogando, em cada ponto de parada, com um aspecto histórico da ditadura militar, envolvendo, para isso, recursos múltiplos, como contação de histórias, debate sobre conceitos, análise dos patrimônios, escuta de músicas, contemplação de testemunhos, experiências sensoriais, observância dos invisíveis e exposição de fatos.

Tem-se então, o Mausoléu Castelo Branco, o Santuário Sagrado Coração de Jesus, a Praça da Liberdade, a Praça dos Voluntários, com a estátua de Getúlio Vargas, o prédio da Polícia Civil, antigo Liceu do Ceará, e a Secretaria de Finanças do Município, a Escola Estadual Justiniano de Serpa, antiga sede da Escola Normal, o memorial da resistência, na sede da Secultfor, o Paço Municipal, a 10ª Região Militar e o túmulo de Frei Tito de Alencar, no cemitério São João Batista.

Cada um desses lugares permite uma abordagem sob um dos aspectos da ditadura, tais como: sociedade civil e o golpe cívico-militar, o papel e as contradições da Igreja Católica, as misérias sociais e a luta popular, a sede de liberdade do ser humano, a legalidade da ditadura e os atos institucionais, o milagre econômico e suas repercussões, os povos originários e a violência cultural do desenvolvimentismo, a ditadura varguista e suas conexões e diferenças, o movimento estudantil e a resistência ao regime, a relação política entre as esferas de poder, principalmente, como agiram os governos municipal e estadual, a tortura, a violência e a censura e a esperança da juventude.

Analisando o mapa da cidade de Fortaleza, pensou-se em iniciar a aula, saindo da escola de ônibus, no Mausoléu Castelo Branco, local da primeira parada. Em seguida, de ônibus, desloca-se até o Santuário Sagrado Coração de Jesus, local da segunda parada, e inicia-se a rota a pé pelo centro, percorrendo, na seguinte ordem: a Praça da Liberdade, a Praça dos Voluntários, a Escola Estadual Justiniano de Serpa, o Memorial da Resistência, o Paço Municipal (fachada) e a 10ª Região Militar (fachada), local em que se pega, novamente o ônibus e segue até o túmulo de Frei Tito de Alencar, no Cemitério São João Batista.

4.3.1 Mausoléu Castelo Branco

A construção do Palácio da Abolição e do Mausoléu foi pensada por Plácido Aderaldo Castelo (1966-1971), governador do Ceará, nomeado por Castelo Branco, tendo, a inauguração do mausoléu ocorrido em 18 de julho de 1972, cinco anos após o falecimento do marechal alencarino, durante o governo de César Cals, nomeado por Médici, que, inclusive, esteve presente e presidiu a cerimônia de inauguração.

Projetado pelo arquiteto Sérgio Bernardes, o mausoléu possui vasta simbologia e referências filosóficas, por exemplo: As paredes da parte suspensa da construção representam a matéria, enquanto que a sua sombra, no antigo espelho d'água, seria o espírito. O piso, ao redor da construção, é feito de partes de madeira e pedaços de pequenas pedras, forçando o público a olhar com cautela para o chão, enquanto que prestam, mesmo sem saber, reverência ao marechal. E o projeto paisagístico, assinado por Fernando Chacel, possui ipês de flores amarelas, símbolo do Brasil, e roxas, marca do luto permanente pela morte do ex-presidente e sua esposa. As carnaúbas, por sua vez, consideradas árvores da vida, endêmicas do Nordeste, seriam os vigilantes soldados do mausoléu, segundo o jornal O Globo.²³

²³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/inaugurado-com-pompa-mausoleu-castello-branco-recebe-poucos-visitantes-12056438>.

Mausoléu, de acordo com o dicionário Michaelis²⁴, é um sepulcro suntuoso, um monumento funerário de proporções avantajadas, para se homenagear uma pessoa ou uma família, diferindo, assim de um jazigo ou de um túmulo, por exemplo, que são sepulturas, porém, sem as pompas e ostentações.

Construído com o intuito de preservar a memória do primeiro ditador, a partir do golpe de 64, o mausoléu surge como um patrimônio cuja função, além de manter viva a memória, não somente de Humberto Castelo Branco, mas de todo o governo militar, é a de revelar o poderio do regime político totalitário que imperava, difundindo a ideia de grandeza e fomentando o discurso tendencioso de uma História Nacional hegemônica no combate ao comunismo no Brasil.

O espaço, devido a sua magnitude e a intenção de sua construção, normalmente, é bastante conhecido da população em geral. Nos livros e manuais de História, Castelo Branco sempre é mencionado, por ter sido o primeiro presidente da Ditadura Militar. Ou seja, percebe-se a sua importância tanto pelo fato da primogenitura no comando ditatorial, quanto por ter um túmulo de grande porte e destaque, divulgando, assim, sua pessoa e seus feitos, intenção dos militares, no caso, Médici, em propagar e enaltecer, não somente a figura do marechal cearense, mas, acima de tudo, o próprio regime ditatorial.

A localização do espaço nos permite trazer uma reflexão crucial para a introdução do ensino sobre a ditadura militar no Brasil: os aspectos e os agentes do golpe de 1964. Por estar situado em uma área nobre de Fortaleza, nas imediações dos bairros com maiores IDHs e metro quadrado mais valorizado (Aldeota, Meireles e “Beira-mar”), o patrimônio em questão favorece a reflexão acerca dos sujeitos que apoiaram, financiaram e impetraram o golpe: empresários, banqueiros, donos de jornais e rádios, setores conservadores, membros da elite, parte conservadora da Igreja Católica, ou seja, boa parte dos sujeitos que habitavam e da classe e dos segmentos que hoje habitam a região em que se situa o mausoléu.

Aqui, tem-se um espaço propício para trazer à tona a polarização mundial e nacional que afligia a nação, dividindo e amedrontando os brasileiros, como por exemplo, o Comitê da Central do Brasil, resposta de João Goulart às reações do Congresso Nacional, e a Marcha com Deus pela Família, sinalização conservadora da elite brasileira.

Além disso, tem-se a oportunidade de explicar aos estudantes a relação entre os militares, parte da sociedade civil e o poder político local, elucidando essa relação a partir do Palácio da Abolição, sede do governo estadual desde 1970. Aqui, aponta-se a ironia do nome

²⁴ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mausoleu>

da sede do executivo estadual, que carrega um conceito forte de liberdade, enquanto, no mesmo perímetro, guarda os restos mortais de um dos maiores ditadores do Brasil, que cerceou a liberdade de inúmeros cidadãos brasileiros.

Por fim, um último fator motivador de reflexão para com os estudantes é a arquitetura e a “grandeza” do monumento, associando ao tamanho que o próprio Castelo Branco ocupa nos manuais e nos livros didáticos de História, enaltecido e valorizado, seja no concreto, seja na narrativa.

O tamanho de seu mausoléu é proporcional ao tamanho da violência e da opressão que marcaram o seu governo, bem como o número de mortos, assassinados e/ou desaparecidos, entre 1964 e 1967.

Além da exposição dos fatos históricos e da vivência particular de cada estudante a partir das leituras e observações, traz-se, aqui, uma reflexão sobre material didático, patrimônio e memória, e seus usos, no passado e no presente: por que ainda há uma hegemonia do ditador brasileiro nos livros e nas construções?

Uma sugestão interessante é fazer referência ao Palácio da Abolição, sede do governo estadual cearense, antagonizando, primeiramente, o que simboliza a palavra abolição e o que simboliza Castelo Branco, e, em seguida, apresentando os governadores do estado do Ceará durante o período ditatorial militar, dialogando com o grupo de alunos sobre a presença desses nomes em praças, ruas, monumentos, prédios públicos, livros, tal qual Castelo Branco.

Por fim, pode-se apresentar a atuação do coletivo aparecidos políticos e sua atuação na busca por transformar o Mausoléu em um Antimonumento²⁵, patrimônio desenvolvido para se enfrentar uma memória, muitas vezes, traumática e violenta, que precisa ser problematizada e trabalhada de modo a fomentar a luta por justiça, direitos e garantias, bem como educar a sociedade para a vigilância quanto certas condutas.

Para iniciar a experiência sensorial auditiva, utiliza-se a música Pavão Mysteriozo de Ednardo, solicitando aos estudantes que acessem o link disponibilizado no mapa e procurem compreender o sentido da letra, devendo, o professor, após o momento, apresentar, brevemente, a analogia da canção com a luta pela democracia, sendo o conde raivoso associado ao regime militar, enquanto que a donzela assume os traços da democracia, estando o Pavão, em constante luta e ação para defendê-la.

²⁵ Para aprofundar o debate é sugerido trabalhar o texto de Ricardo Oriá disponível em: <https://www.ibdcult.org/post/antimonumento-passados-sens%C3%ADveis-mem%C3%B3rias-traum%C3%A1ticas> e o de Seligmann, disponível em: <https://psicanalisedemocracia.com.br/2017/04/antimonumentos-e-a-arte-de-desesquecer-na-nova-arte-de-memoria-do-brasil-por-marcio-seligmann-silva/>

É ele, então, quem convida a alçar o vôo da liberdade, da luta, da resistência e da História, para, juntos, vivenciarmos tantos mistérios.

Franklin Chaves	ARENA	12 de agosto de 1966	12 de setembro de 1966	<i>Governador nomeado pelo presidente Castelo Branco</i>
Plácido Castelo	ARENA	12 de setembro de 1966	15 de março de 1971	<i>Governador nomeado pelo presidente Castelo Branco</i>
César Cals	ARENA	15 de março de 1971	15 de março de 1975	<i>Governador nomeado pelo presidente Emílio Médici</i>
Adauto Bezerra	ARENA	15 de março de 1975	28 de fevereiro de 1978	<i>Governador nomeado pelo presidente Ernesto Geisel</i>
Waldemar Alcântara	ARENA	28 de fevereiro de 1978	15 de março de 1979	<i>Vice-Governador nomeado pelo presidente Ernesto Geisel</i>
Virgílio Távora	PDS	15 de março de 1979	15 de março de 1982	<i>Governador nomeado pelo presidente João Figueiredo</i>
Manuel de Castro	PDS	15 de março de 1982	15 de março de 1983	<i>Vice-Governador nomeado pelo presidente João Figueiredo</i>
Gonzaga Mota	PDS	15 de março de 1983	15 de março de 1987	<i>Governador eleito em sufrágio universal</i>

Lista com os governadores do estado do Ceará durante a ditadura militar disponibilizada em <https://www.anuariodoceara.com.br/perfis/governadores-do-ceara-no-parentese-ditatorial/>



Imagem 1. Mausoléu Castelo Branco. Disponível em <https://mais.opovo.com.br/columnistas/carlos-mazza/2022/05/04/deputado-quer-mudar-uso-do-espaco-do-mausoleu-castelo-branco-em-fortaleza.html>



Imagem 2. Mausoléu Castelo Branco. Disponível em Google Street View

Pavão Misterioso - Ednardo

Pavão misterioso, pássaro formoso

Ai, se eu corresse assim

Tudo é mistério nesse teu voar

Tantos céus assim

Mas se eu corresse assim

Muita história eu tinha pra contar

Tantos céus assim

Pavão misterioso, meu pássaro formoso

Muita história eu tinha pra contar

No escuro dessa noite me ajuda a cantar

Pavão misterioso nessa cauda aberta em
leque

Derrama essas faíscas, despeja esse trovão

Me guarda moleque de eterno brincar

Desmancha isso tudo que não é certo não

Me poupa do vexame de morrer tão
moço

Pavão misterioso, pássaro formoso

Um conde raivoso não tarda a chegar

Muita coisa ainda quero olhar

Não temas minha donzela

Pavão misterioso, pássaro formoso

Nossa sorte nessa guerra

Tudo é mistério nesse teu voar

Eles são muitos, mas não podem voar

4.3.2 *Santuário Sagrado Coração de Jesus*

Após a acolhida dos estudantes e a introdução da temática do contexto político, econômico e social que embalava o Brasil no período pré-ditatorial e durante o golpe cívico-militar no espaço do Mausoléu de Castelo Branco, seguimos para o Santuário Sagrado Coração de Jesus, localizado na Av. Duque de Caxias, 135, Centro.

A escolha desse espaço para o início do trajeto a pé é justificada por alguns fatores. Primeiramente, ao se pensar na caminhada histórica percorrendo os espaços de memória que dialogam e possibilitam reflexões sobre a ditadura militar, deve-se levar em consideração o estabelecimento de uma rota viável que contemple lugares e monumentos capazes de se estabelecer conexões com a temática e possua uma quilometragem adequada para o tempo disponibilizado para uma aula de campo, não devendo cansar os estudantes e nem desgasta-los fisicamente, prejudicando, por ventura, o processo de aprendizagem.

Essa situação faz que o Santuário do Sagrado Coração de Jesus seja um local bastante adequado para ser o ponto de partida da caminhada, pois, a partir dele pode se estabelecer uma rota que envolva lugares, patrimônios e narrativas, seguindo uma linha lógica e pedagógica.

A Igreja do Sagrado Coração, construída no período de uma das grandes secas que assolou o Ceará, em 1877, e contando com a mão-de-obra dos flagelados, fora inaugurada em 25 de março de 1886, dois anos após a abolição da escravidão na província. Em 1901, teve sua administração confiada à Ordem Seráfica dos Capuchinhos da Missão do Maranhão²⁶. Após um acidente na década de 50, o local passou por uma restauração, vindo a ser inaugurado em 1961, justamente, no contexto de polarização da sociedade brasileira.

Pode-se estabelecer uma conexão entre os anseios e os receios da sociedade brasileira com a Igreja Católica, representada no percurso pelo templo religioso do Sagrado Coração de Jesus, ao apontar seu caráter cristão e católico, bem como as divisões da própria igreja, que possuía, de um lado, em seus setores conservadores um discurso anticomunista e a favor da saída de João Goulart e da tomada do poder pelos militares, apoiados por parte da sociedade civil, e de outro, setores progressistas mais ligados às classes menos favorecidas que partiam da concepção da opção preferencial pelos pobres para lutar no âmbito político por melhores condições sociais, tendo, por exemplo, representantes da Teologia da Libertação.

²⁶ Para mais informações acessar os sites: <http://santuariocoracaodejesus.blogspot.com/2010/06/historia-do-santuario-sagrado-coracao.html?view=timeslide>, <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/07/igreja-sagrado-coracao-de-jesus.html>

Esse antagonismo não era exclusividade dos católicos, visto que alcançava, praticamente, todos os organismos sociais do Brasil na década de 60.

O fato de a Igreja do Sagrado Coração de Jesus ser de responsabilidade da Ordem dos Frades Menores, que têm em sua fundação e em suas constituições a opção preferencial e o amor pelos pobres, permite o estabelecimento das reflexões sobre religião, doutrina, comunismo, capitalismo e a política brasileira, não somente no período ditatorial, mas, também, no qual temos vivenciado atualmente.

Aqui, cumpre-se, por bem, trazer a figura de líderes religiosos que atuaram nesse processo como Frei Tito de Alencar, Frei Beto, Dom Aloísio Lorscheider e Pe. Haroldo Coelho. Além do próprio São Francisco de Assis, exemplo de um jovem que não aceitou as condições sociais de seu tempo e agiu em busca de uma verdade libertadora, alcançando, assim, tantos outros corações, impactando, profundamente, o mundo inteiro, promovendo uma forte experiência de comunitarismo e ressignificação sobre os bens materiais.

Um ponto de destaque, por fim, nesse local, é a possibilidade de apresentar aos estudantes o que foi a Juventude Escolar Católica, a JEC, que surge no Brasil por volta de 1935, com grupos, basicamente, femininos, alcançando, doravante, agrupamentos masculinos, assumindo, a partir da década de 50, um caráter mais político com foco em intervenções sociais.

Como proposta sensorial, propõe-se escutar a canção Pão de Igualdade, a partir de um link disponibilizado no mapa interativo, e analisar a sua letra, procurando identificar os aspectos sociais e políticos defendidos pela Teologia da Libertação, identificando um pouco da realidade que permeava o segmento mais progressista da religião católica naquele período.

Pão de Igualdade - PJ e Raiz

Se calarem a voz dos profetas	Ele sopra até no absurdo
As pedras falarão	Que a gente não quer ver
Se fecharem uns poucos caminhos	No banquete da festa de uns poucos
Mil trilhas nascerão	Só rico se sentou
Muito tempo não dura a verdade	Nosso Deus fica ao lado dos pobres
Nestas margens estreitas demais	Colhendo o que sobrou
Deus criou o infinito	O poder tem raízes na areia
Pra vida ser sempre mais, sempre mais	O tempo faz cair
É Jesus este pão de igualdade	União é a rocha que o povo
Vimos pra comungar	Usou pra construir
Com a luta sofrida do povo	Toda luta verá o seu dia
Que quer ter voz, ter vez, lugar	Nascer da escuridão
Comungar é tornar-se um perigo	Ensaíamos a festa e a alegria
Vimos pra incomodar	Fazendo comunhão
Com a fé e a união	
Nossos passos, um dia, vão chegar	
O Espírito é vento incessante	
Que nada há de prender	



Imagem 3. Santuário Sagrado Coração de Jesus. Disponível em <http://fatohistoricosmundoemdebate.blogspot.com/2016/03/igreja-do-coracao-de-jesus-15-de-marco.html>

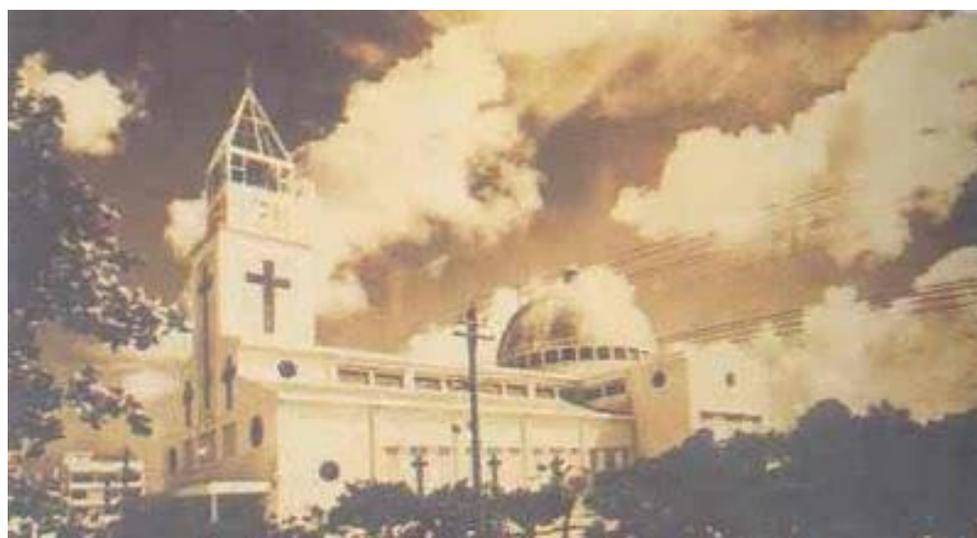


Imagem 4. Santuário Sagrado Coração de Jesus. Disponível em http://3.bp.blogspot.com/_iWKJmnG8aT4/TGtLwl6j9tI/AAAAAAAAAGKw/ie9QpkFhhys/s1600/3.jpg

4.3.3 *Parque Das Crianças/Praça Da Liberdade*

Praticamente vizinha ao Santuário do Sagrado Coração de Jesus, temos a Praça da Liberdade, local da nossa próxima parada.

Antiga Lagoa do Garrote, importante reduto aquífero que saciava os animais daqueles que chegavam na capital cearense no séculos XIX e XX, o espaço foi urbanizado por volta de 1890, recebendo o nome de Parque da Liberdade em alusão à libertação da escravidão no Ceará e no Brasil²⁷.

Simbolizando o feito, ergueu-se uma estátua de um indígena quebrando seus grilhões na entrada principal do recinto.

Com o passar dos anos, a praça recebe, de acordo com os acontecimentos, algumas nomenclaturas, como Parque da Independência, para homenagear o centenário da independência do Brasil, Cidade da Criança, tendo em visto que ali fora construída uma creche, em 1936, retornando, porém, em 1948, ao seu nome original: Parque da Liberdade.

Nesse espaço, tem-se um ambiente bastante favorável para se trabalhar com os alunos o conceito de liberdade, realizando, assim, uma roda de conversa sobre o assunto, motivando a cada uma a descrever o que compreende por “liberdade”, trazendo para a vivência os conceitos apresentados por Locke, Rousseau, Montesquieu e Hobbes, conectando com Santo Agostinho e finalizando com Sartre.

Após a partilha dos conceitos prévios e construídos pelo grupo, o educador pode contar, brevemente, a história do espaço, alertando para as mudanças de nome e das funções que local sofreu, dialogando e conectando com a busca pela liberdade que o povo brasileiro foi desenvolvendo ao longo dos anos.

Cabe aqui, uma reflexão maior acerca do que é, de fato, ser livre, apontando e trazendo indagações sobre esse valor tão precioso e almejado.

Finaliza-se o momento com a canção “Comentários a respeito de John” de Belchior, propondo uma relação com a ditadura militar instaurada e o cerceamento das liberdades individuais, inclusive de alguns dos apoiadores do golpe, como Carlos Lacerda, da UDN.

²⁷ Para mais informações visitar os sites: <http://www.fortalezaemfotos.com.br/2010/09/parque-da-liberdade-cidade-da-crianca.html>, <https://centrodefortaleza.com.br/Paginas/pracas/pracas.php?Nome=Parque+da+Liberdade> e <https://www.ipatrimonio.org/fortaleza-parque-da-liberdade/#!/map=38329&loc=-3.7314468461347574,-38.52581730571493,17>

**Comentário a respeito de John -
Belchior**

Saia do meu caminho

Eu prefiro andar sozinho

Deixem que eu decida a minha vida

A minha vida

Não preciso que me digam

De que lado nasce o Sol

Porque bate lá meu coração

Meu coração

Sonho e escrevo em letras grandes de
novo

Pelos muros do país

João, o tempo andou mexendo com a
gente, sim

John, eu não esqueço

Oh no, oh no, oh no

A felicidade é uma arma quente

Saia do meu caminho

Eu prefiro andar sozinho

Deixem que eu decida a minha vida

A minha vida

Não preciso que me digam

De que lado nasce o Sol

Porque bate lá meu coração

Meu coração

Sob a luz do teu cigarro na cama

Teu rosto rouge, teu batom me diz

João, o tempo andou mexendo com a gente,
sim

John, eu não esqueço

Oh no, oh no, oh no

A felicidade é uma arma quente



Imagem 5. Parque da Liberdade. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/12/21/cidade-da-crianca-e-reinaugurada-no-centro-de-fortaleza.ghtml>



Imagem 6. Cidade da Criança. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/01/14/cidade-da-crianca-passa-a-ser-novo-ponto-de-apoio-para-ciclofaixa-de-lazer-em-fortaleza-a-partir-deste-domingo.ghtml>

4.3.4 *Praça Dos Voluntários*

A caminhada tem prosseguimento até a Praça dos Voluntários, importante espaço público da capital, onde se encontra, em seu centro, uma estátua de Getúlio Vargas, o que permite uma comparação entre a ditadura estadonovista e a ditadura militar, além de apontar o papel crucial da morte de Vargas no processo do golpe militar, visto que, segundo alguns historiadores, havia fortes indícios de que ele ocorreria com a retirada de Getúlio forçada do poder.²⁸

Nos arredores da praça se encontram a Secretaria de Finanças do Município, a SEFIN, antigo Palácio Iracema, onde se pode identificar em suas portas referências à “Virgem dos lábios de mel” de José de Alencar, gerando uma oportunidade para tratar da questão indígena durante a ditadura militar e, também, das finanças desse período, alertando para as causas, consequências e mitos em relação ao chamado “milagre econômico”.

Outro edifício de destaque é o conhecido prédio da Polícia Civil, antigo Liceu do Ceará, que possibilita o desenvolvimento de dois raciocínios cruciais para o ensino da história da ditadura militar: a busca do caráter legalista do regime, que buscou governar por meio dos Atos Institucionais, tendo a polícia, assumido um papel fundamental na repressão e efetivação dessas leis; e a importância do Liceu do Ceará como local de resistência e organização do movimento estudantil, opositor ao regime.

Aproveita-se aqui para apresentar as estruturas dos prédios policiais muitas vezes utilizadas para a realização de torturas e prisões arbitrárias, como o Hospital da Polícia Militar, atual Hospital e Maternidade José Martiniano de Alencar, local em que Ruth Cavalcante ficou detida e sofreu por diversas ocasiões²⁹.

A partir dessas provocações, já se insere uma crítica sobre o sucateamento do ensino público durante a ditadura militar, enquanto o grupo se encaminha para o Colégio Justiniano de Serpa.

²⁸ Para mais informações ver os sites: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/07/praca-dos-voluntarios-praca-da-policia.html>

<https://centrodefortaleza.com.br/Paginas/pracas/pracas.php?Nome=Praca+dos+Voluntarios>

<http://www.fortalezaemfotos.com.br/2011/04/praca-dos-voluntarios.html>

²⁹ Por meio de um QRCode, os jovens poderão acessar e conhecer a sua história:

<https://www.youtube.com/watch?v=tpZPtO-nAoc>.



Imagem 7. Busto de Getúlio Vargas na Praça dos Voluntários. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/07/praca-dos-voluntarios-praca-da-policia.html>



Imagem 8. Prédio da Secretaria de Finanças. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeito-roberto-claudio-inaugura-reforma-do-predio-sede-da-secretaria-das-financas>



Imagem 9. Prédio da Polícia Civil. Disponível em: <https://www.policiacivil.ce.gov.br/2021/04/13/aniversario-de-fortaleza-como-a-historia-da-cidade-e-das-policias-do-ceara-se-cruzam/>

4.3.5 *Colégio Justiniano De Serpa*

Ainda conversando sobre a educação e a ditadura militar, chegamos ao Colégio Justiniano de Serpa, patrimônio tombado pelo Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Fortaleza³⁰, o Comphic, reduto da resistência ao regime militar a partir do Movimento Estudantil.

O prédio fora construído em 1922 para ser a sede da Escola Normal, que funcionou ali até 1958, ocasião em que passou a funcionar como Colégio Justiniano de Serpa³¹.

Um dos momentos mais significativos de questionamento do governo militar foi a Revolta das Saias, em 1968³², organizado pelas estudantes inconformadas não somente com a expulsão da aluna Myrtes e a postura autoritária da diretora Adísia Sá, mas também com a cobrança de taxa de matrícula e a privatização do ensino público por parte da ditadura militar.

A repercussão foi tão grande que a repressão governamental organizou a Operação Barra Limpa ou Bandeirantes, chefiada pelo delegado Fleury, cabendo, aqui, a contextualização do que foi o Destacamentos de Operação Interna (DOI) e os Centros de Operações e Defesa Interna (CODI).

Por meio de um QRCode os estudantes são convidados a conhecer a história de Maria do Carmo, jovem que participou desse movimento e foi vítima da violência e opressão do regime³³.

Conclui-se a vivência nesse espaço com a música Maria, Maria de Milton Nascimento, fazendo uma conexão com a vida, a luta e a resistência da jovem Maria do Carmo, seguida de uma roda de partilha para socialização das percepções dos estudantes.

³⁰ Disponível em <http://www.ipatrimonio.org/fortaleza-colecao-arqueologica-do-museu-da-escola-normal-justiniano-de-serra/#!/map=38329&loc=-3.7289349999999972,-38.52293699999999,17>

³¹ Para mais informações acessar os sites: <http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/escola-normal-de-fortaleza.html>

<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/tombado-primeiro-conjunto-arquitetonico>
<http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/58215>

³² Disponível em

http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1493515276_ARQUIVO_MemoriasdeMilitanciaEstudantil-artigodehistoriaoral-versao_final_publicacao.pdf

³³ Depoimento disponibilizado no site: <https://www.youtube.com/watch?v=5Adr-YCvgc0&t=14s>

Música Maria Maria - Milton**Nascimento**

Maria, Maria,

É um dom,

Uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece

Viver e amar

Como outra qualquer

Do planeta

Maria, Maria,

É o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que rí

Quando deve chorar

E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força,

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria,

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha,

É preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida...



Imagem 10. Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/seminario-protexcao-ao-patrimonio-cultural-de-fortaleza-debate-tombamento-de>



Imagem 11. Antiga Escola Normal. Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/escola-normal-de-fortaleza.html>

4.3.6 *Memorial Da Resistência*

Seguimos firmes em nosso caminho rumo ao Memorial da Resistência, embalados por Milton Nascimento e pela música ‘Maria, Maria’ a cada passo dado, meditamos nas marcas de tantas Marias que lutaram pela democracia e pela liberdade.

Situado no subsolo da Secretaria Municipal de Cultura, antiga sede da Polícia Federal, lugar de interrogatórios, prisões, torturas e arbitrariedades, o Espaço de memória do período da Ditadura Militar no Ceará procura, por meio de exposições e da apresentação de fontes e objetos históricos do período debater sobre os direitos humanos, a cidadania e a democracia, bem como a vivência e a busca pela liberdade³⁴.

Nesse espaço, tem-se uma excelente oportunidade de trabalhar o conceito de memória desenvolvido por Pollak³⁵ e a ideia de antimonumento de Seglimann e Oriá³⁶.

Sugere-se que os jovens escolham alguma música e escutem enquanto percorrem o espaço, dialogando com os objetos e com as fontes.

Após o período de interação, por meio de um QR Code, convida-se os participantes a conhecer a história e o depoimento de Valter Pinheiro, membro do PCBR, Partido Comunista Brasileiro Revolucionário, perseguido e torturado durante a ditadura³⁷.

Depois do testemunho, apresenta-se aos estudantes os demais locais oficiais e extra-oficiais de tortura como o 23º Batalhão de Caçadores, o 23 BC, a Fazenda Trapiá em Maranguape, mais conhecida como Casa de Horrores, e a 10ª Região Militar, local da nossa próxima parada.

³⁴ Mais informações em <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/inauguracao-do-memorial-da-resistencia-acontece-nesta-sexta-feira-30> e <http://www.aparecidospoliticos.com.br/2013/11/obra-relacional-no-memorial-da-resistencia/>

³⁵ Para mais informações acessar o Inventário de Conceitos presente no capítulo 2

³⁶ Ver nota de rodapé n. 21

³⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RuAp34wQQE8>



Imagem 11. Memorial da Resistência. Disponível em: <http://www.aparecidospoliticos.com.br/2012/02/fotos-abertura-exposicaoocupacao-radio-arte/>



Imagem 12. Prédio da Secultfor. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/vidaarte/2023/03/01/secultfor-anuncia-mudanca-provisoria-para-predio-passar-por-obra.html>

4.3.7 10ª Região Militar

No caminho até o antigo Forte Nossa Senhora da Assunção, atual, 10 Região Militar, passaremos ao lado do Paço Municipal, oportunidade em que apresentaremos os prefeitos de Fortaleza durante o período ditatorial, procurando identificar suas conexões políticas e suas atuações, conforme o quadro abaixo:

José Walter Cavalcante	ARENA	12 de setembro de 1967	15 de março de 1971	José Walter Cavalcante
Vicente Cavalcante Fialho	ARENA	15 de março de 1971	15 de março de 1975	<i>Prefeito nomeado</i>
Evandro Ayres de Moura	ARENA	15 de março de 1975	28 de fevereiro de 1978	<i>Prefeito nomeado</i>
Luís Gonzaga Nogueira Marques	PDS	28 de fevereiro de 1978	1º de janeiro de 1979	<i>Prefeito nomeado</i>
Lúcio Alcântara	PDS	1º de janeiro de 1979	14 de maio de 1982	<i>Prefeito nomeado</i>
José Aragão e Albuquerque	PDS	14 de maio de 1982	15 de março de 1983	<i>Prefeito nomeado</i>
César Cals Neto	PDS	15 de março de 1983	2 de julho de 1985	<i>Prefeito nomeado</i>
José Maria de Barros Pinho	PMDB	2 de julho de 1985		

Lista com os prefeitos de Fortaleza durante o período ditatorial. Disponível em <https://www.anuarioceara.com.br/ex-prefeitos/>

Chegando ao Forte, pede-se para que os estudantes observem as estruturas, os armamentos e o simbolismo militar e da nação. Aponta-se, aqui, para o caráter bélico presente desde a fundação do prédio e da própria cidade, promovendo um breve contexto histórico de sua formação no século XVII, a partir da disputa com indígenas e holandeses.

Convém, também, abordar o conceito de região militar, atual função do edifício, e identificar as estátuas do espaço, como o general Sampaio, o Martins Soares Moreno e o “soldado”, dialogando com os aspectos patrimoniais e referentes aos lugares de memória.

Por meio de um QR Code, apresenta-se a história de Beliza Guedes³⁸ e sua prisão nesse local, podendo fazer um paralelo entre sua história e a de Bárbara de Alencar.

A abordagem nesse espaço pode ser realizada na parte externa do edifício para uma melhor observação da fachada e das estátuas, não requerendo, portanto, prévio agendamento, visto que esse espaço é de livre circulação, podendo, o grupo, ficar nas imediações da Praça Dom Pedro II.

Nesse lugar, o grupo retorna ao transporte e segue para o cemitério São João Batista, escutando a canção “Divino Maravilhoso” de Gal Costa, oportunidade em que se pode abrir espaço para o debate em torno da construção dos heróis nacionais e dos movimentos de resistência em torno da busca pela democracia, percorrendo em uma simples linha do tempo, a evolução das lutas e suas formas, violentas, pacíficas, artísticas, intelectuais, econômicas e morais.

Uma reflexão necessária, nesse momento da aula de campo, é sobre a atuação, atualmente, das classes, dos segmentos e dos grupos que protagonizaram os movimentos de resistência durante o regime ditatorial de 1964-85 no Brasil e as ferramentas que estes dispunham, contrapondo com o tempo presente e com o desenvolvimento tecnológico, principalmente, no decorrer do século XXI.

³⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JTXv2O7zaPc>

**Divino Maravilhoso - Caetano Veloso
e Gilberto Gil**

Atenção

Ao dobrar uma esquina

Uma alegria

Atenção, menina

Você vem

Quantos anos você tem?

Atenção

Precisa ter olhos firmes

Pra este sol

Para esta escuridão

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino maravilhoso

Atenção para o refrão

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

Atenção

Para a estrofe, para o refrão

Pro palavrão

Para a palavra de ordem

Atenção

Para o samba exaltação

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino maravilhoso

Atenção para o refrão

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

Atenção

Para as janelas no alto

Atenção

Ao pisar no asfalto mangue

Atenção

Para o sangue sobre o chão

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino maravilhoso

4.3.8 *Cemitério São João Batista*

A experiência chega ao fim no Cemitério São João Batista, local em que encontraremos o túmulo de Frei Tito de Alencar Araripe, cearense que lutou contra a ditadura militar.

Nascido em Fortaleza, percorreu alguns desses lugares de memória e partilhou da vida e dos espaços que estivemos, engajando-se, assim, no movimento estudantil, e inspirado no evangelho.

Inaugurado em 1866 com o intuito de substituir o Cemitério São Casemiro, contando, atualmente, com uma área de 95 mil m², o São João Batista reflete a História de Fortaleza, do Ceará e do Brasil, em meio a seus jazigos e memórias³⁹.

Assim como a sociedade dos vivos, a dos mortos também insiste em manter e estabelecer suas divisões: bem próximo ao arco e à porta de entrada, bem junto à capela, estão os jazigos dos chamados “ilustres” da cidade e do estado. Quanto mais afastado da entrada, menor a importância.

É justamente, nesse labirinto e nessas divisões visíveis e invisíveis que começa a saga de encontrar o jazigo de Frei Tito de Alencar, nascido em 1945 e morto em 1974.

O objetivo nesse último ponto de memória é fazer que os estudantes percebam a grotesca diferença entre o mausoléu de Castelo Branco e a sepultura de Frei Tito, ou seja, um representante dos opressores e um representante dos oprimidos, alertando para o fato de que há muitas outros túmulos esquecidos, escondidos, espalhados, há muita história ainda para se descobrir, viver e contar, há muito ainda a ser conquistado, lutado e enfrentado, há uma democracia, direitos e garantias fundamentais e a verdadeira liberdade para se efetivar!

Propõe-se um diálogo entre o martírio de Frei Tito e o cordel de Patativa do Assaré: Padre Henrique e o Dragão da Maldade, que deverá ser lido pelos estudantes enquanto procuram o túmulo do frade cearense.

Diante do jazigo, pode-se ouvir a música *Conheço o meu Lugar*, de Belchior, e solicitar aos alunos que partilhem sobre a canção e as narrativas de Frei Tito e Padre Henrique, além de comparar o antes e o depois da aula e o processo de conhecer a cidade.

Após o momento, retorna-se para o ônibus em direção à escola.

³⁹ Para mais informações ver <https://santacasace.org.br/cemiterio-joao-batista/> e <http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/cemiterio-sao-joao-batista.html>



Imagem 13. Cemitério São João Batista. Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/cemiterio-de-fortaleza-com-tumulos-de-dragao-do-mar-a-barao-de-studart-aguarda-tombamento-ha-11-anos-1.3222104>



Imagem 14. Túmulo de Frei Tito. Disponível em <https://www.arquidiocesedefortaleza.org.br/tumulo-de-frei-tito-e-visitado-como-parte-das-atividades-pelos-50-anos-do-golpe-militar/>

Padre Henrique e o Dragão da Maldade - Patativa do Assaré

Sou um poeta do mato
vivo afastado dos meios
minha rude lira canta
casos bonitos e feios
eu canto meus
sentimentos
e os sentimentos alheios

Sou caboclo nordestino
tenho mão calosa e
grossa,
a minha vida tem sido
da choupana para roça,
sou amigo da família
da mais humilde palhoça
Canto da mata frondosa
a sua imensa beleza,
onde vemos os sinais
do pincel da Natureza,
e quando é preciso eu
canto
a mágoa, a dor e a
tristeza

Canto a noite de São
João
com toda sua alegria,
sua latada de folha
repleta de fantasia
e canto o pobre que
chora
pelo pão de cada dia

Canto o crepúsculo da
tarde
e o clarão da linda
aurora,
canto aquilo que me
alegra
e aquilo que me apavora
e canto os injustiçados
que vagam no mundo
afora

E, por falar de injustiça
traidora da boa sorte

eu conto ao leitor um fato
de uma bárbara morte
que seu deu em
Pernambuco
famoso Leão do Norte
Primeiro peço a Jesus
uma santa inspiração
para escrever estes versos
sem me afastar da razão
contando uma triste cena
que faz cortar coração

Falar contra as injustiças
foi sempre um dever
sagrado
este exemplo precioso
Cristo deixou registrado.
Por ser reto e justiceiro
foi no madeiro cravado

Por defender os humildes
sofreu as mais cruéis dores
e ainda hoje nós vemos
muitos dos seus seguidores
morrerem barbaramente
pelas mãos dos malfeitores

Vou contar neste folheto
com amor e piedade
cujo título encerra
a mais penosa verdade:
O Padre Antonio Henrique
e o Dragão da Maldade

O Padre Antonio Henrique
muito jovem e inteligente
a 27 de Maio
foi morto barbaramente,
no ano 69
da nossa era presente

Padre Henrique tinha
apenas
29 anos de idade,
dedicou sua vida aos jovens
pregando a santa verdade
admirava a quem visse
a sua fraternidade
Tinha três anos de padre
depois que ele se ordenou

pregava a mesma missão
que Jesus Cristo pregou
e foi por esse motivo
que o dragão lhe assassinou

Surgiu contra Padre Henrique
uma fúria desmedida
ameaçando a Igreja
porque estava decidida
conscientizando os jovens
sobre os problemas da vida

Naquele tempo o Recife
grande bonita cidade
se achava contaminada
pelo dragão da maldade,
a rancorosa mentira
lutando contra a verdade

Nesse clima de tristeza
os dias iam passando
porém nosso Padre Henrique
sempre a verdade explicando
e ameaças contra a igreja
chegava de vez em quando

Por causa do seu trabalho
que só o que é bom almeja
o espírito da maldade
que tudo estraga e fareja
fez tristes acusações
contra D. Hélder e a igreja

Com o fim de atemorizar
o apóstolo do bem
chegavam cartas anônimas
com insulto e com desdém,
porém quem confia em Deus
jamais temeu a ninguém

Anônimos telefonemas
com assuntos de terror
chegavam constantemente
cheios de ódio e rancor
contra Pe. Henrique, o amigo
da paz, da fé e do amor

Os ditos telefonemas
faziam declaração
de matar 30 pessoas

sem ter dó nem
compaixão
que tivessem com D.
Hélder
amizade ou ligação

Veja bem leitor amigo
quanto é triste esta
verdade
o que defende os
humildes
mostrando a luz da
verdade
vai depressa perseguido
pelo dragão da maldade

Mas o ministro de Deus
possui o santo dever
de estar ao lado dos
fracos,
suas causas defender
não é só salvar a alma
também precisa comer

Os poderosos não devem
oprimir de mais a mais,
a justiça é para todos
vamos lutar pela paz
ante os direitos humanos
todos nós somos iguais

A Igreja de Jesus
nos oferece orações
mas também precisa dar
aos humildes instruções
para que possam fazer
suas reivindicações

Veja meu caro leitor,
a maldade o quanto é:
o Padre Henrique
ensinava
cheio de esperança e fé,
aquelas mesmas
verdades
de Jesus de Nazaré

E foi por esse motivo
que surgiu a reação,
foi o instinto infernal

com a fúria do dragão,
que matou o nosso guia
de maior estimação

A 27 de maio,
o santo mês de Maria
no ano 69
a Natureza gemia
por ver o corpo de um padre
morto sobre a terra fria

Naquele dia de luto
tudo se achava mudado,
parece até que o Recife
se mostrava envergonhado
por ver que um triste
segredo
estava a ser revelado

Rádio, TV e jornais,
nada ali noticiaram
porque as autoridades
estas verdades calaram
e o padre Antonio Henrique
morto no mato encontraram

Estava o corpo do padre
de faca e bala furado,
também mostrava ter sido
pelo pescoço amarrado
provando que antes da
morte
foi bastante judiado

No mato estava seu corpo
em situação precária:
na região do lugar
Cidade Universitária
foi morto barbaramente
pela fera sanguinária

Por aquele mesmo tempo
muitos atos agravantes
surgiram lá no Recife
contra os jovens estudantes
que devem ser no futuro
da pátria representantes

Invadiram o Diretório
Estudantil, um recinto

Universidade Católica
de Pernambuco e, não mintto,
foi atingido por bala
o estudante Cândido Pinto

Foi seqüestrado e foi preso
o estudante Cajá
o encerramento no cárcere
passou um ano por lá
Meu Deus! a democracia
deste país onde está?

Cajá o dito estudante
pessoa boa e benquista,
pra viver com os pequenos
deixou de ser carreirista
e por isto, o mesmo foi
taxado de comunista

Será que ser comunista
é dar ao fraco instrução,
defendendo os seus direitos
dentro da justa razão,
tirando a pobreza ingênua
das trevas da opressão?

Será que ser comunista
é mostrar certos planos
para que o povo não viva
envolvido nos enganos
e possa se defender
do jogo dos desumanos?

Será que ser comunista
é saber sentir as dores
da classe dos operários,
também dos agricultores
procurando amenizar
horrores e mais horrores?

Tudo isto, leitor, é truque
de gente sem coração
que, com o fim de trazer
os pobres na sujeição,
da palavra comunismo
inventa um bicho papão

Porém a Igreja dos pobres
fiel se comprometeu,
cada um tem o direito

de defender o que é seu,
para quem segue Jesus
nunca falta um Cirineu

Mostrando a mesma
verdade
de Jesus na Palestina
o movimento se estende
contra a opressão que
domina
sobre os nossos irmãos
pobres
de toda América Latina

Quando Jesus Cristo
andou
pregando sua missão
falou sobre a igualdade,
fraternidade e união,
não pode haver
injustiças
na sua religião

Por este motivo a Igreja
nova posição tomou
dentro da América
Latina
a coisa agora mudou,
o bom cristão sempre faz
aquilo que Deus
mandou.

É justo por excelência
o Autor da Criação,
devemos amar a Deus
por direito e gratidão,
cada um tem o dever
de defender seu irmão

Por isto, os nossos
pastores
trilham penosas estradas
observando de Cristo
suas palavras sagradas,
trabalhando em
benefício
das classes
desamparadas

Declarando dessa forma

a santa luz da verdade
para que haja entre todos
amor e fraternidade
e boa organização
dentro da sociedade

Pois vemos o estudante
pelo poder perseguido,
operário, agricultor,
o nosso índio querido
e o negro? Pobre coitado!
é o mais desprotegido

Vendo a medonha opressão
que vem do instinto
profano,
me vem a mente o que disse
o grande bardo baiano
O Poeta dos Escravos
apelando ao Soberano

Senhor Deus dos
desgraçados
dizei-me vós, Senhor Deus,
se é mentira, se é verdade
tanto horror perante os
céus.

Meu caro leitor desculpe
esta falta que cometo,
me desviando do assunto
da história que lhe remeto,
o caso do padre Henrique,
motivo deste folheto

Se me desviei do ritmo,
não queira se aborrecer,
é porque as outras cousas
eu queria lhe dizer,
pois tudo que ficou dito,
você precisa saber

Mas, agora lhe prometo
com bastante exatidão,
terminar para o amigo
esta triste narração
contando tudo direito
sem sair da oração

Eu disse ao caro leitor

que foi no mato encontrado
nosso padre Antonio Henrique
de faca e bala furado,
agora conto direito
como ele foi sepultado

Na Igreja do Espinheiro
foi o povo aglomerado
e ao cemitério da Várzea
foi pelos fiéis levado
o corpo do padre Henrique
que morreu martirizado

Enquanto o cortejo fúnebre
ia levando o caixão
este estribilho se ouvia
pela voz da multidão:
“Prova de amor maior não há
que doar a vida pelo irmão”

Treze quilômetros a pé
levaram o corpo seu
lamentando lagrimosos
o caso que aconteceu
a morte de um jovem padre
que pelos jovens morreu

Ia naquele caixão
quem grande exemplo deixou
em defesa dos oprimidos
a sua vida entregou
e foi receber no céu
o que na terra ganhou

O corpo ia acompanhado
em forma de procissão
com as vozes dos fiéis
ecoando na amplidão:
“Prova de amor maior não há
que doar a vida pelo irmão”

A vida do padre Henrique
vamos guardar na memória
ele morreu pelo povo,
é bonita a sua história
e foi receber no céu
sua coroa de glória

Pensando no triste caso
entristeço e me comovo,

o que muitos já disseram
eu disse e digo de novo
o padre Henrique é um
mártir
que morreu pelo seu
povo
Prezado amigo leitor
esta dor é minha e sua
de ver morrer padre
Henrique
de morte tirana e crua
porém a Igreja dos
pobres
sua luta continua

Quem da Igreja do
Espinheiro
Santa Casa de oração
ao cemitério da Várzea
palmilhar aquele chão
a 27 de maio
sentirá recordação

Do corpo de um padre
jovem
conduzido em um caixão
e parece ouvir uns versos
com sonora entoação
“Prova de amor maior
não há
que doar a vida pelo
irmão”

Conheço o meu lugar - Belchior

O que é que pode fazer o homem comum

Neste presente instante senão sangrar?

Tentar inaugurar

A vida comovida

Inteiramente livre e triunfante?

O que é que eu posso fazer

Com a minha juventude

Quando a máxima saúde hoje

É pretender usar a voz?

O que é que eu posso fazer

Um simples cantador das coisas do porão?

Deus fez os cães da rua pra morder vocês

Que sob a luz da lua

Os tratam como gente - é claro! - aos pontapés

Era uma vez um homem e o seu tempo

Botas de sangue nas roupas de Lorca

Olho de frente a cara do presente e sei

Que vou ouvir a mesma história porca

Não há motivo para festa: Ora esta!

Eu não sei rir à toa!

Fique você com a mente positiva

Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)

Pois sou uma pessoa

Esta é minha canoa: Eu nela embarco

Eu sou pessoa!

A palavra pessoa hoje não soa bem

Pouco me importa!

Não! Você não me impediu de ser feliz!

Nunca jamais bateu a porta em meu nariz!

Ninguém é gente!

Nordeste é uma ficção! Nordeste nunca houve!

Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!

Não sou da nação dos condenados!

Não sou do sertão dos ofendidos!

Você sabe bem: Conheço o meu lugar!

4.4 MAPA SENSORIAL ILUSTRADO

E ai, vamos nessa?

No circuito desenvolvido, optou-se por percorrer alguns patrimônios e lugares de memória na cidade de Fortaleza traçando uma rota que possibilitasse um diálogo e uma experiência com o ensino de História e a ditadura militar (1964-85), utilizando-se de espaços, narrativas, músicas, testemunhos, locais, para abordar essa temática, compreendendo a importância do desenvolvimento de materiais didáticos no processo de aprendizagem de História, da aula de campo como recurso metodológico animador, eficaz e extremamente rico, da História Local como uma possibilidade de ensino de História, da memória como uma fonte basilar na construção das narrativas, dos lugares de memória como espaços de reflexão e produção de conhecimento, do patrimônio como um símbolo repleto de oportunidades de debates e percepções, da cidade de Fortaleza como uma das melhores salas de aula de História, da História do Tempo Presente como algo que rege e interfere na vivência dos estudantes e da História Pública como um movimento que comporta nosso fazer e a produção coletiva realizada pelo projeto.

Vem Comigo?
Um percurso histórico pela ditadura militar no Ceará

Comece aqui!

Sandoval Matoso, o seu Professor de História, apresenta: **Vem Comigo?**

Uma aula de História pela cidade de Fortaleza, percorrendo tempos, narrativas, memórias, resistências e a vida, a partir de experiências sensoriais e do protagonismo estudantil.

A ideia é nos conectarmos com a cidade, com o outro, conosco e com a própria História e, para favorecer esses múltiplos encontros, proponho a você: saborear, sentir, envolver, escutar, cheirar a cidade e o que ela revela e esconde, possibilitando, assim, uma interação ainda maior e uma situação favorável para o despertar de memórias e lembranças e para o construir, juntos, em coletivo, o conhecimento.

Para isso, elaboramos um circuito e um mapa interativo para que você possa descobrir, refletir, construir e viver a História conosco.

E aí? Vem Comigo?!

Nosso circuito será

- 1** Mausoléu Castelo Branco
Palácio da Abolição -
Av. Bazão de Stouart,
505, Aldeota
- 2** Santuário Sagrado
Coração de Jesus
Av. Duque de Caxias,
135 - Centro
- 3** Praça da Liberdade/
Praça das Crianças
R. Pedro 1, s/n - Centro
- 4** Praça dos Voluntários
Praça dos Voluntários -
Centro
- 5** Colégio Justiniano Serpa
Av. Santos Dumont, 56 -
Centro
- 6** Memorial da Resistência
R. Pereira Filgueiras,
4 - Centro
- 7** 10ª Região Militar
Av. Alberto Nepomuceno,
s/n - Centro
- 8** Cemitério São João Batista
R. Padre Mororó, S/N -
Centro

"eles são muitos mas não podem voar"

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Produto desenvolvido pelo professor Ms. Sandoval Matoso da Cruz, sob a orientação do professor Dr. Jailson Pereira Silva no mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, com diagramação e ilustração de Cleo Freire.

Dicas

Para um melhor aproveitamento dessa experiência é fundamental trabalharmos e conhecermos os seguintes conceitos:

Memória
Patrimônio
História Local
Lugar de Memória
Ditadura
Democracia
Cidade
Aula de Campo
Material Didático
Tempo Presente
História Pública

Pensando nisso, desenvolvemos um breve inventário de conceitos para colaborar nessa construção coletiva do conhecimento histórico, que está disponível aqui

Verso do mapa com as orientações e a indicação do Inventário de Conceitos.



Mapa sensorial, interativo e ilustrado com os QR Codes e a rota indicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um mestrado em Ensino de História, por si só, já apresenta inúmeros desafios. Somado às dificuldades e aos processos naturais de se fazer uma pós-graduação no Brasil tive que enfrentar a pandemia de Covid-19, o que afetou, profundamente, a pesquisa e a mim.

Faço parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória da Universidade Federal do Ceará e, infelizmente, tivemos somente quatro encontros presenciais, sendo, os demais, na modalidade on-line.

A pandemia comprometeu não somente os encontros presenciais do curso, mas também o andamento do trabalho de pesquisa - cuja produção, também, era em sala de aula, junto aos estudantes do nono ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio - visto que as aulas presenciais foram, inicialmente, suspensas e, depois, tiveram alterações nos conteúdos, nas formas e na interação dos alunos, que reduziram bastante sua participação em sala.

Além disso, a principal dificuldade enfrentada, ao meu ver, foi o medo de perder algum ente querido e de desenvolver a doença e chegar a níveis mais graves, o que afetou minha saúde mental e, de certa forma, paralisou a pesquisa e os estudos.

Com a possibilidade de dilação do prazo e a volta, aos poucos, das rotinas, com o desenvolvimento das vacinas e o combate à Covid-19, foi-se estabelecendo, ainda que de forma bem paulatina, o calendário e a produção.

Nesse intervalo tenebroso, a presença constante dos companheiros e companheiras da turma de 2020 do ProfHistória nas redes sociais, por meio dos grupos de WhatsApp, partilhando angústias e esperanças, fez uma significativa diferença no encarar essa situação.

Um fator que merece destaque é que em meio a tantas perturbações e instabilidades, podemos nos aprofundar mais nos recursos tecnológicos e desenvolver habilidades e metodologias que, outrora, não eram tão comuns, como a utilização de aplicativos e programas, bem como as famosas reuniões no “Meet”, o que me possibilitou realizar uma disciplina da Universidade Federal de Goiânia, que muito contribuiu para a minha formação, bem como aplicar na própria pesquisa as ferramentas virtuais, facilitando, de certa forma, a produção e o entendimento dos resultados.

Tais recursos foram aplicados, também, em sala de aula, ainda que de forma abrupta e obrigatória. Afinal, não havia outra alternativa, no auge da pandemia, tendo, inclusive, o material que norteia essa pesquisa sido elaborado nesse contexto.

Motivado pelas reflexões fomentadas nas aulas do ProfHistória e nos debates desenvolvidos na companhia dos companheiros e companheiras, inquietações surgiram e

possibilidades foram vislumbradas, o que denota a importância de se criar esses espaços de encontro e de troca de saberes teóricos e práticos dos docentes historiadores, tendo, o programa de mestrado em Ensino de História um papel fundamental, não somente de amparo, mas de fortalecimento da ciência e da profissão, sendo, o professor e a professora, também, um produto da dissertação.

Não um produto sob a ótica utilitarista que norteia o atual sistema econômico e social, mas a partir de um viés que compreende que aqueles que participam do ProfHistória são atravessados e transformados pela riqueza que é o pensar e refletir sobre o Ensino de História, o fazer docente e os impactos disso na sociedade.

Aqui, a ideia de Paulo Freire de que os homens se educam em comunhão ganha um sentido ainda mais sublime quando se está nas atividades do mestrado, devendo, portanto, haver uma ampliação das vagas ofertadas a fim de que tantos outros professores e professoras possam vivenciar essa experiência de profundo conhecimento de si, do outro e da História, repleta de desafios, possibilidades e esperança.

Por diversas vezes, o que se discutia nas disciplinas da pós-graduação, nas trocas com outros colegas e nas leituras sugeridas, no processo de orientação, foi levado até a sala de aula para os estudantes, fazendo, assim, a produção acadêmica alcançar, quase que de imediato, a sociedade, mostrando uma universidade viva, próxima, conectada com a realidade e não, simplesmente, perdida em abstrações e fechada em si mesma.

Motivado por essas análises teóricas iniciais, dentro da academia, acabei por colocar em prática um antigo sonho e uma outra inquietação: dar aula de História pelo centro de Fortaleza para o público em geral, ou seja, uma aula fora dos padrões tradicionais, totalmente diferente de um city-tour e, também, de um formato convencional de aula de campo, já desenvolvidas por algumas escolas.

É daí que surge o projeto “Vem Comigo?!”, divulgado somente pelo Instagram do professor Sandoval Matoso, o seu Professor de História, acompanhado de uma série de tantas outras reflexões e possibilidades para a pesquisa e para o fazer docente.

Nesse sentido, percebe-se que a inquietação inicial que motivou a investigação científica e a produção dessa dissertação partiu de uma vivência em sala de aula, revelando, assim, a importância do professor pesquisador, que interage, constantemente com o objeto de pesquisa que é o próprio Ensino de História, a sociedade e a si mesmo; dos estudos desenvolvidos pelo mestrado, que permitiram a formação de uma base teórica e de um entendimento mais científico do que se vive e se enfrenta em sala de aula; e da experiência do projeto “Vem Comigo?!”, que, além de motivar e trazer novas possibilidades de construção do conhecimento, promoveu

encontros criativos com estudantes em uma dinâmica sensorial, o que motivou a elaboração do produto dessa dissertação: um roteiro composto de um mapa, um inventário e um projeto de propostas de aulas preparatórias.

A ideia que surge de uma problemática – o ensino da ditadura militar, em um contexto de crescentes discursos negacionistas e relativizados - passa, então, a se transformar em um caminho científico e metodológico para a confecção de um produto, a partir das aulas e reflexões geradas pelo programa de mestrado e da orientação do professor Jailson Pereira, crucial para a construção não somente desse trabalho, mas, principalmente, do professor que tenho me tornado, com seus exemplos, suas reflexões, seu conhecimento, muito generosamente compartilhado, e o seu acreditar em mim, na juventude e na força da História.

O contato, portanto, com referenciais teóricos que trouxe subsídios necessários para o entendimento dos panoramas que envolvem o ensinar História e para o vislumbrar possibilidades de enfrentamento das questões concernentes ao ensino da ditadura militar no Brasil, foi de suma importância, visto que, permitiu-se analisar a minha prática - tanto as aulas tradicionais nas escolas, tanto pública, quanto particulares, em Fortaleza, bem como minhas andanças pelo centro histórico da cidade, no projeto "Vem Comigo?!" - a partir de uma perspectiva científica e potente para se utilizar como instrumento no processo de ensino dessa questão.

Para confirmar as hipóteses iniciais acerca do assunto, tais como: a dificuldade dos estudantes em associar a ditadura militar com conceitos históricos e com o próprio local em que se estão inseridos, utilizamos/elaboramos algumas fontes de pesquisa, como nuvens de palavras e formulários, que nos ofereceram meios para diagnosticar que, de fato, há uma dificuldade no estabelecimento dessa relação, dando-nos dados para prosseguir com o projeto.

Após a análise dos dados, percebeu-se a necessidade de se desenvolver um inventário de conceitos, o que nos fez elencar onze termos para se trabalhar e construir junto aos estudantes. Foi pensando os conceitos como elementos imprescindíveis ao Ensino da História que elencamos aqueles que apareceram listados nesse trabalho. Outros conceitos podem e devem ser acrescidos por colegas que queiram se aventurar nesse ato de “usar a cidade como texto”. O que fizemos foi tão somente listar os conceitos que serviam para a nossa própria experiência “ensinante”.

Produzir esse inventário despertou diversas reflexões, ocasionando, assim, conexões com outras possibilidades de roteiros pela cidade, porém, que seguem uma linha de pesquisa semelhante e uma base teórica-conceitual também.

Esse processo foi uma “virada de chave” nos estudos e na pesquisa, pois ampliou o entendimento sobre assuntos e temas que já eram trabalhados no cotidiano de sala de aula ou de

aulas de campo abertas ao público em geral, instigando-me a procurar aprofundar e refletir mais os conceitos, visto que o trabalho foi ganhando forma e ficando mais compreensível.

Percebi, dessa forma, a importância de o professor estar em constante estudo e reflexão sobre si, sobre sua prática, sobre a sociedade e sobre a História.

Colocando em prática as inspirações que a elaboração do inventário de conceitos gerou, desenvolveu-se o projeto “Nos porões da ditadura”, que visou sistematizar os conteúdos abordados no livro didático por meio de um fomento à pesquisa e ao protagonismo estudantil, tendo como culminância uma aula de campo pela cidade de Fortaleza, nos moldes do projeto “Vem Comigo?!”.

Tal projeto foi desenvolvido no ano de 2018, quando se pensou uma forma criativa e diferente de se trabalhar a ditadura militar no Brasil para jovens do nono ano do ensino fundamental, propondo-lhes uma investigação científica, por meio do desenvolvimento de pesquisas sobre cearenses torturados pelo regime antidemocrático (1964-85), seguido de uma apresentação artística na forma de um monólogo sobre as narrativas encontradas.

Sistematizou-se, então, o projeto e se pensou em uma aplicação que fosse capaz de unir tanto o conteúdo proposto pelas diretrizes do currículo, presente na maioria dos livros didáticos, quanto as experiências locais, que não estão nos manuais gerais, incrementando, nessa proposta, uma culminância: a aula de campo nos moldes do projeto “Vem Comigo?!”, ou seja, um circuito interativo, sensorial e itinerante pela cidade de Fortaleza.

Para isso, desenvolvemos um mapa sensorial interativo e ilustrado que propõe uma rota pela ditadura militar no Ceará, a partir de experiências de reflexão com memórias, patrimônios, narrativas, materiais didáticos, músicas, textos e encontros, dentro de uma dinâmica poética que envolve o Pavão Mysterizo, canção do cantor cearense Ednardo que propõe o Pavão como um símbolo de luta e de resistência contra a ditadura militar.

Esse momento da pesquisa e da produção foi fundamental, pois, em meio às leituras e ao cansaço, vislumbrar algo prático e possível fez renovar os ânimos. Enxergar ilustrado, pelas mãos e mente da brilhante Cleo Freire, aquilo que, inicialmente, era uma complexa ideia, mostrou-me a beleza e a força da História. Pensar em cada interação, disponibilizadas por meios dos QR Codes, à luz do mapa pronto, fez-me vivenciar a História e renovar a esperança em relação a nossa luta por um ensino afetivo, libertador e apaixonante.

Entrega-se, então, não somente uma proposta de aula, acompanhada de um inventário de conceitos e um mapa sensorial e interativo para a aplicação em uma aula de campo, nessa dissertação, mas um professor transformado e atravessado por tamanha beleza que é o ato de construir, lutar e viver, junto ao coração da juventude, principalmente, o ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ADILSON FILHO, José. **O Brasil em tempos sombrios**. São Paulo: Editora Liber Ars, 2020.
- ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **Por um ensino que deforme**. In: PINHEIRO, Aurea da Paz e PELEGRINI, Sandra. **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. Teresina: EDUFPI, 2010, p. 55-72.
- ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. **História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”** in XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. 2013. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUHNA TAL_HistoriaPublica_2013.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.
- ANDRADE, Everardo Paiva de. **História pública e ensino de história: convergências entre a escrita da história e o ensino em contexto** in Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 1-6, maio.-ago. 2021 | e-40294. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/40294/26786>. Acesso em 21 jan. 2023.
- ARAÚJO, Valdei. KLEM, Bruna Stutz. PEREIRA, Mateus (org.). **Do fato ao fake: (des) atualizando Bolsonaro**. Espírito Santo: Milfontes. 2020.
- BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In: BARCA, Isabel (org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BÉDARIDA, François. **Tempo presente e presença da história**. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. Usos e abusos da história oral. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de Historia**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BITTENCOURT, Circe. **Método de Ensino**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. Acesso em: 06 fev. 2023, 2018.
- BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro. Zahar. 2001.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 5. ed. (Trad.). Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

_____, 1909. **Dicionário de política I** Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

_____. **Igualdade e liberdade**. 2ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 14ª ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as Lições dos clássicos/** Norberto Bobbio; Organizado por Michelângelo Bovero. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2000.
BORBA, Julian. **Ciência política**. 3. ed. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em: 01 abr. 2016.

BRESCIANI, Estella. **Cidade e história**. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi (org.) **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 16-35.

CARDOSO, Oldimar. **Didática da História**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica/** Luís Fernando Cerri. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

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

CHUVA, Márcia. **Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

COSTA, Aryana. **História Local**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DAHL, Robert. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 1997.

FARGE, Arlete. **Lugares para a História**. São Paulo: Autentica Editora, 2011.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará/** Airton de Farias. 2ª reimp. 6. ed. Ver. E ampl. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Testemunhos**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. GANDUM, Ana; GUEDES, André; GUERREIRO, António; SARDO, Delfim; Et al. **O que é o arquivo?** Lisboa: Arquivo Municipal de Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Memória**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural**. In: *Historiæ*, Rio Grande, 3 v.p. 27-46, 2012.

GONTIJO, Rebeca. **Cultura Histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HALBWACHS, Maurice, **Memoria individual y memoria colectiva**. *Reis*, v.69, p. 209-219, 1993.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de História e História Pública: um começo de conversa *in Revista História Hoje*, v.8, nº 15, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/559/296>. Acesso em 12 fev. 2023.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

HUYSSSEN, Andreas. **Passados presentes: mídia, política, amnésia**. In: *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LAGOA, Pedro. **Arquivo de destruição**. In DIAS, Inés Sapeta; DUARTE, Susana Nascimento; FAZENDA, Maria do Mar (ed.) **O que é o arquivo? Laboratório arte/arquivo**. O livro reúne um conjunto de textos que resultam das intervenções no primeiro laboratório do ciclo de encontros "O que é o Arquivo?", que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian, nos dias 23, 24 e 25 de março de 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LIDDINGTON, Jill. **O que é História Pública: os públicos e seus passados**. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência Histórica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MULLER, Helena Isabel. **História do Tempo Presente: algumas reflexões.** In: PÔRTO, Gilson Jr. (org.) História do tempo presente. Bauru (SP): Edusc, 2007. p. 358.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas.** Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **História local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas.** VII Encontro Estadual de História. ANPUH-BA, Feira de Santana, 2016.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Inventários, espaço, memória e sensibilidades urbanas.** Educar em Revista, n. 58, Curitiba, 2015, p. 37-53.

_____. **O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação.** Antíteses, vol. 7, núm. 14, julho-diciembre, 2014, pp. 45-67
Universidade Estadual de Londrina Londrina, Brasil.

_____. **Patrimônio cultural e novas políticas de memória.** In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org.). Em tempo: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 319-330.

NORA, Pierre. **Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux.** In: Pierre Nora (org). Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, [1984]. Vol 1 La République. p. 24.

_____. **Les lieux de mémoire.** Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto.** Esboços: histórias em contextos globais, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. pp. 25-30, jan. 2004. ISSN 2175-7976. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334>. Acesso em: 03 jun. 2022.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 24 de junho de 1944): mito e político, luto e senso comum.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A análise e o arquivo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SILVA, Jailson Pereira da. **"Que horas ela (a democracia) volta? In: O Brasil em tempos sombrios / organizado por José Adilson Filho.** São Paulo: Editora Liber Ars, 2020.

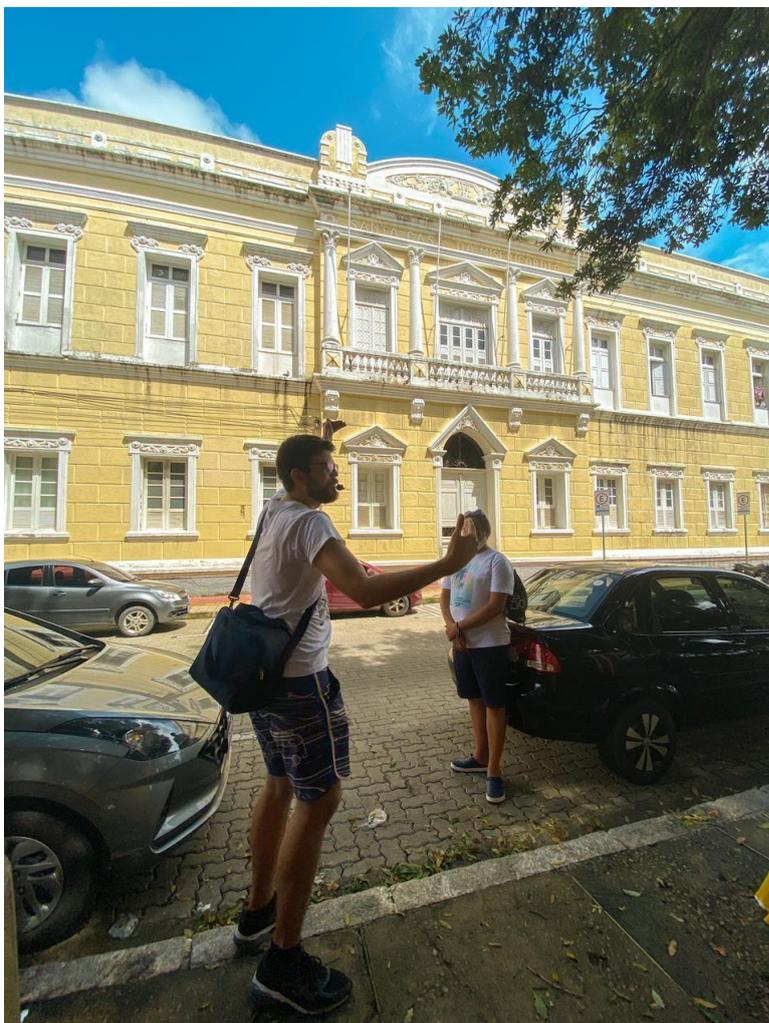
SILVA, Jailson Pereira da. **O arquivo e o tempo: as artimanhas da imaginação de Clio.** In: João Paulo Rodrigues; Vitale Joanoni Neto (org.). **Os 40 anos de Faire de l'histoire e a historiografia brasileira.** IV Seminário Internacional de História e Historiografia (UFMT-2015). 1ed. Cuiabá: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 2016, v. p. 235-246.

STOPPINO, Mario. **Ditadura.** In: BOBBIO, Norberto. (org.). **Dicionário de política.** Brasília: Editora UnB, 2010.

TRAVERSO, Enzo. **A emergência da memória**. O passado, modos de usar: história, memória e política. Lisboa: Edições UNIPOP, 2012.

VIANA, José Ítalo Bezerra. **História Local**. INTA. Sobral, 2016.

ANEXO A – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: SANTA CASA DE MISERICÓRDIA.



Fonte: Acervo pessoal, 2023. Santa Casa de Misericórdia, inaugurada em 1856, cinco anos após a sua construção. Local de reflexão sobre o acesso aos serviços de saúde em Fortaleza e no Ceará.

ANEXO B – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: ESTAÇÃO DAS ARTES BELCHIOR.



Fonte: Acervo pessoal, 2023. Estação das Artes Belchior na Praça da Estação, local em que se reflete sobre a Revolução Industrial e o uso da locomotiva como sinal de progresso no Ceará. A estrada de ferro foi construída pelos retirantes, que serviram como mãos-de-obra barata. A ideia era escoar a produção agrícola da região de Baturité. A estrada também ficou conhecida como estrada de ferro da seca. Os retirantes que buscavam chegar em Fortaleza para escapar da seca eram obrigados a descer dos trens ao longo do caminho, ficando retidos nos chamados campos de concentração.

**ANEXO C – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: PRAÇA DO FERREIRA
E A COLUNA DA HORA.**



Fonte: Acervo pessoal, 2023. Praça do Ferreira, ao lado da coluna da hora, local em que refletimos sobre o tempo histórico e a contradição entre o Cronos e o Kairós. Ao fundo, o cineteatro São Luiz, importante referência da cultura e marca das desigualdades sociais da época. A praça, que já recebeu diversos nomes, é espaço ideal pra reflexões como a do Cajueiro da Mentira e os usos da Fake News nos dias de hoje, a do bode Ioiô e a política local e a Padaria Espiritual e sua visão modernista do Brasil.

ANEXO D – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: EMCETUR.

Fonte: Acervo pessoal, 2023. Emcetur, antiga cadeia pública. Local da degustação da limonada cearense e de uma reflexão extremamente importante sobre machismo e a sociedade patriarcal. Aqui também se faz uma observação das estruturas sociais e urbanas e da divisão de Fortaleza: a Aldeota e o grande Pirambu.

ANEXO E – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: PRAÇA DOS MÁRTIRES.



Fonte: Acervo pessoal, 2023. Passeio Público ou Praça dos Mártires, local de concentração e organização da turma e ponto de importantes reflexões como a da Independência do Brasil, a da Confederação do Equador e a morte por seus ideais, o Baobá e as culturas africanas na formação do Ceará e as divisões sociais de Fortaleza, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX. A experiência se encerra também nesse lugar, possibilitando a quem quiser almoçar no Café Passeio ou visitar o Museu da Indústria.

ANEXO F – FOTOGRAFIAS DO PROJETO VEM COMIGO: PRAÇA DOS LEÕES.

Fonte: Acervo pessoal, 2023. Praça dos Leões, ou Praça General Tibúrcio, ponto bastante especial da aula, local em que se trabalham as heranças culturais africanas, a divergência entre as estátuas de Rachel de Queiroz e do general Tiburcio, a questão literária cearense, a partir da Academia Cearense de Letras, as brincadeiras sobre as estátuas dos leões e suas problemáticas, a importância da Igreja do Rosário, primeira igreja da cidade, construída por africanos escravizados, e o Museu do Ceará com os símbolos imperiais nas portas.