

**Votação simbólica do projeto de revisão da Lei de Anistia:
uma experiência no ensino médio***

*Verena Alberti***

Neste texto descrevo uma experiência docente que tive oportunidade de desenvolver na Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro, com turmas do 2º ano do ensino médio, no ano de 2014.¹ Sou professora nessa escola desde 2002 e, a cada ano, como ocorre com todos os professores e professoras, me deparo com novos desafios e novas experiências.

O exercício da docência me encanta, entre outras coisas, por seu caráter contingente. Uma ex-colega, Evelyn Judith Kirstein, professora de inglês já aposentada e que, no seu doutorado, estudou T. S. Eliot (1888-1965), apresentou-me a famosa citação do poeta: “We had the experience but missed the meaning. And approach to the meaning restores the experience in a different form.”² Foi também Evelyn que me ensinou a aproximar essa citação do exercício da docência e subverter um pouco a frase inicial. Gosto de pensar as atividades em sala e fora dela relacionadas à seguinte reflexão: “I had de experience *and* missed the meaning”, algo como “Tive a experiência e o significado me escapou”. Isso acentua, a meu ver, o caráter radicalmente contingente da experiência docente.

Outra característica de nossa atuação como professores e professoras é a semelhança daquilo que fazemos com a atividade de pesquisa. É como se a cada nova ideia ou percurso tivéssemos um novo projeto, com objetivos, resultados esperados, etapas de trabalho e metodologia. Mas tudo isso se dá no turbilhão do cotidiano, entre uma aula e outra, nos poucos momentos que nos sobram por causa das muitas tarefas que

* A primeira versão deste trabalho foi apresentada no Seminário Internacional “O ensino das ditaduras em tempos democráticos”, organizado pelo Núcleo de Pesquisa História e Ensino das Ditaduras (NUPHED), no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense; Niterói, 26 a 28 de agosto de 2014.

** Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de Métodos e Técnicas de Ensino de História; pesquisadora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV) e professora de História da Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro. É licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), doutora em Teoria da Literatura pela Universität Gesamthochschule Siegen, Alemanha (1993), e pós-doutora em Ensino de História pelo Institute of Education da University of London (2009).

¹ Sobre a Escola Alemã Corcovado, ver <http://www.eacorcovado.com.br/>, acesso em 13/3/2015.

² Tradução minha, imperfeita: “Tivemos a experiência, mas perdemos o significado. E aproximar-nos do significado restaura a experiência de uma forma diferente”.

assumimos. “O que queremos que os alunos e as alunas aprendam?” e “Como saber que aprenderam?” são duas, entre várias, questões que nos assolam.³

E a contingência se apresenta escancarada ao final de cada percurso, quando definitivamente não sabemos até que ponto foram cumpridos os objetivos do projeto inicial. Será que os alunos e as alunas aprenderam aquilo que imaginávamos que iriam aprender? Como as injunções são muitas – a família, a classe, a escola, a rua, a TV, as redes sociais etc. – tudo o que projetamos pode, tranquilamente, ter passado despercebido, ou ter sido incorporado apenas em parte, ou ainda de modo enviesado. Por isso, às vezes é melhor pensar nas experiências sem seus significados, adotando radicalmente a perspectiva contingente. Os significados poderão, talvez, ser repensados com um ou outro, uma ou outra, estudante, ou um grupo deles e delas, em novas aulas, no corredor ou no recreio, ou ainda depois que já tiverem saído da escola e nos encontrarmos em outras paragens.

Mas enquanto estamos projetando os trabalhos e elaborando os materiais e recursos didáticos, acreditamos que tudo (ou quase tudo) vai dar certo.

1. A decisão de estudar o regime militar

No início de 2014, na primeira reunião da área de ciências humanas, nós, os professores e professoras de história, geografia, sociologia e filosofia discutimos algumas ideias de atividades para marcar os 50 anos do golpe de 31 de março de 1964. Tratava-se de um assunto em grande evidência nas mídias e muito comentado por historiadores, principalmente, com lançamento de livros, debates etc.

Nesse ano, todos meus 94 alunos e alunas eram das quatro turmas do 2º ano do ensino médio, que, pelo programa de história, estudariam 1964 apenas no 3º ano. Achei que seria uma espécie de esquizofrenia estudarmos Regência, Segundo Reinado e outros assuntos coetâneos, enquanto o debate em torno do golpe aflorava, do meu ponto de vista, de todos os cantos. Seria um desperdício não aproveitar o momento e não trazer essas discussões para dentro das salas de aula.

³ Venho escrevendo “professores e professoras” e “alunos e alunas”, neste texto, influenciada por comentários de Paulo Freire em *Pedagogia da esperança*. Posicionando-se contra a linguagem machista que adotara em *Pedagogia do oprimido*, Freire pergunta: “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados’?”. E defende: “Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (Freire, 2011[1992], p. 93 e 94)

Com apoio da coordenação da área de ciências humanas, decidi subverter esse programa e trazer para logo um estudo que só se daria um ano depois. Isso significava também subverter a ordem cronológica que supomos faça sentido no estudo da história: os alunos deixariam de estudar o Brasil no século XIX e na primeira metade do século XX, para passar logo ao período pós-ditadura do Estado Novo. Particularmente, não acho que isso seja prejudicial, pois mesmo nós, historiadores e professores, não dominamos todos os acontecimentos e conjunturas de determinadas histórias, e tampouco precisamos deles para compreender determinados assuntos. Por exemplo, muitos de nós não sabemos detalhes da história da França anterior à Revolução Francesa, tampouco da história do Japão anterior à era Meiji.

Mas eu não poderia, de maneira alguma, começar meu estudo imediatamente em 1964; era necessário recuar ao chamado “período democrático” para compreender o contexto do golpe, estudar as relações dos EUA com os demais países americanos, bem como aprender sobre a Revolução Cubana. Contudo, achei possível estudarmos a Revolução Cubana mesmo sem termos estudado a Revolução Russa ou a Revolução Chinesa, ainda que os alunos acabassem aprendendo um pouco de cada uma.

A decisão de subverter o programa foi explicada em sala, com base em evidências que mostravam que o assunto era, então, extensamente discutido em diferentes setores da sociedade. Também o apoio da coordenação de área foi evidenciado, de modo a transmitir coesão institucional. Professoras e professores sabemos que sempre é bom reafirmar essa coesão diante dos alunos, para que confiem na existência de um projeto pedagógico coerente e consistente e acreditem que o caminho que trilham conosco faz sentido. No caso da disciplina história isso é talvez mais premente, pois não raro ela é considerada, pelos alunos e alunas, seus pais, e a própria estrutura escolar, como menos relevante do que outras. O professor e a professora de história passam, muitas vezes, boa parte de seu tempo fazendo propaganda de sua matéria diante de uma classe em princípio indiferente e descrente de que aquilo realmente é importante. E como se considera com frequência que o ensino de história tem que estar ancorado à realidade do aluno, nada melhor do que estudar 1964 no ano em que se discutiam os 50 anos do golpe.

2. Ensino de questões sensíveis

Já tive oportunidade de escrever sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas.⁴ Creio que podemos dizer, sem risco de errar, que há dois temas, no Brasil atual, que podem ser designados dessa forma: o ensino da história da ditadura militar e o ensino das relações étnico raciais.

Temas sensíveis ou controversos são aqueles que engendram possíveis disparidades entre o que é ensinado nas salas de aula e o que é transmitido nas histórias familiares ou comunitárias. São também aqueles que trazem consigo a ideia de que injustiças foram cometidas no passado contra pessoas ou grupos.

Para que tais temas sejam tratados na escola, é necessário que a sala de aula se apresente, para alunos e alunas, como lugar seguro no qual podem externar suas ideias sem receio. É preciso também que tanto a escola como os professores e as professoras estejam dispostos a correr riscos. Trata-se de trazer para dentro da sala de aula temas espinhosos, que podem provocar reações de pais, alunos e colegas e, por isso mesmo, convém contar com o apoio das coordenações e da direção escolar. Se tudo funcionar a contento, a escola e as aulas de história ganham, pois passam a ser vistas como relevantes por toda a comunidade escolar, uma vez que fornecem instrumentos a alunos e alunas para que participem de debates cruciais para a sociedade como um todo.

Mas todo cuidado é pouco. Muitas vezes os professores e professoras não estão preparados para lidar com tais temas e acabam reforçando, com sua atuação, equívocos que fazem parte de seus próprios pré-conceitos. Isso acontece com a ditadura militar e também com a questão racial no Brasil.

Se decidimos trazer essas questões para dentro das salas de aula, convém saber que precisamos de tempo e vontade, tanto dos alunos como dos professores, para entender assuntos complexos, que não podem ser reduzidos a uma polaridade simplificadora. Um bom começo pode ser lançar mão de fontes efetivas, atraentes e estimulantes, que chamem a atenção do aluno para a problemática a ser estudada e despertem nele o desejo de estudá-la.

Ao decidir subverter o programa e ensinar 1964 para meus alunos do 2º ano do ensino médio, pensei, desde o início, em realizar mais do que ajudá-los a entender o capítulo do livro didático sobre o assunto, ou apresentar algumas músicas de resistência,

⁴ Ver Alberti, 2011; 2013; 2014, e s/d.

ou mostrar um ou dois trechos de filme. Quis fazer tudo isso e mais alguma coisa: como sugere o título deste artigo, quis engajá-los num debate sobre a Lei de Anistia. Isso porque considere aqueles adolescentes de seus 16 anos, em média, tão cidadãos como quaisquer outros e achei que deveriam formar suas próprias opiniões e defendê-las, não só nas salas de aula, com outros colegas, como fora delas, naquele momento e em momentos futuros.

Mas é curioso como a visão da escola por parte de alunos, alunas e seus pais pode, muitas vezes, estar aquém disso tudo. Algumas vezes, não só durante a experiência aqui relatada, tive oportunidade de ouvir que não estava “dando” aula “de verdade”, ou “dando matéria”, numa evidente alusão (mesmo que não consciente) àquilo que há muitos anos, em 1968, Paulo Freire chamou de “educação bancária”, aquela na qual o professor nada faz além de “depositar” conhecimentos na “conta” do aluno.⁵

A necessidade de sairmos do enrijecimento do currículo tem sido destacada por muitas pessoas envolvidas academicamente no campo do ensino da história. Fernando Seffner, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, é enfático nesse ponto:

(...) o ensino de história não pode estar preso a um livro didático, e funciona em forte articulação com as demandas do tempo presente. Este ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história. Pensamos em um regime escolar em que o professor consiga permanecer um largo tempo num único tema, se isto for percebido como boa alternativa frente ao interesse da turma, não sendo obrigado a cobrir um programa enorme de tópicos, que necessariamente serão abordados de forma apressada. Em outras palavras, pensamos num professor com autonomia para eleger determinados temas em um programa, e a eles dedicar o que chamaremos de um “tempo suficiente” de estudo, saindo do epidérmico e permitindo mostrar a complexidade. Professores que seguem programas quilométricos, a partir de livros didáticos, certamente não encontrarão muitos espaços para produção de aprendizagens significativas.⁶

⁵ Freire, 2005[1968], cap. 2.

⁶ Seffner, 2013, p. 31.

Apesar desse clamor de muitos professores e professoras, ainda não temos espaço, em nossas escolas de hoje, para tais práticas. Tampouco dispomos de tempo e espaço suficientes para o ensino de questões sensíveis e controversas. Se uma pequena parte de tais questões “cai” nos vestibulares ou no Enem, ufa, é como se recebêssemos um pouco de legitimidade. Podemos, assim, entender os professores e professoras que preferem não arriscar, seja porque não recebem respaldo suficiente das escolas onde trabalham, seja porque a pressão que lhes chega de alunos, pais e outros membros da comunidade escolar não compensa o trabalho a mais que têm.

3. O que estudamos no semestre

Com o auxílio do livro didático e de outros muitos recursos, estudamos, primeiro, alguns temas fundamentais para compreender o golpe de 1964 e o regime militar, antes mesmo de nos debruçarmos sobre ambos: os conceitos de cidadania e de direitos civis, políticos e sociais; a política externa dos EUA em relação à América Latina; o período democrático no Brasil (1946-1964) e o conceito de populismo, e a Revolução Cubana. Nesse contexto, os alunos e as alunas tiveram condições de conhecer uma série de acontecimentos, conjunturas, personagens e conceitos, importantes tanto para nosso projeto como para os exames vestibulares que os esperavam no ano seguinte.⁷ Algumas vezes, porque tinha de pensar nos dois objetivos do curso de história – o ensino daquela questão sensível e também da “matéria” que cai nos vestibulares –, acabei optando pelo estudo de assuntos não diretamente vinculados ao contexto do golpe. Assim, por exemplo, no que diz respeito à política externa dos EUA em relação à América Latina, decidi recuar

⁷ Retiro da folha de revisão para a primeira prova, realizada em 8 de abril, a seguinte lista que deveria ser checada e trabalhada: “Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais, direitos culturais, direitos ambientais; Doutrina do Destino Manifesto; Wasp (White, Anglo-Saxon and Protestant); Theodore Roosevelt; Franklin Delano Roosevelt; Big Stick; Emenda Platt; Base naval de Guantanamo; prisão de Guantanamo; Canal do Panamá; Intervenção dos EUA na América Central e no Caribe; Política da Boa Vizinhança; Doutrina Truman; Macarthismo; Aliança para o Progresso; John F. Kennedy; Lyndon Johnson; Política dos Direitos Humanos; Oligarquia; Populismo; Surgimento das massas como ator social; Estado de compromisso; Reforma; revolução; Fidel Castro; Fulgencio Batista; Ataque ao quartel de Moncada; Che Guevara; Granma; Revolução Cubana (1959), tentativa de invasão da Baía dos Porcos (1961), alinhamento de Cuba à URSS (1961), crise dos mísseis de 1962; Governos durante o período democrático (1946-1964); Reflexos da Doutrina Truman no Brasil, durante o governo Dutra; rompimento com URSS; ilegalidade PCB; cassação deputados PCB; Principais partidos políticos durante o período democrático; Constituição de 1946; Canção ‘Retrato do velho’; Criação da Petrobras; Remessa de juros; Crise de agosto de 1954 e suicídio de Vargas; carta testamento; Movimento do 11 de novembro de 1955; Governo JK e Plano (ou Programa) de Metas; construção de Brasília (inaugurada em 21/4/1960); Política externa independente – Jânio Quadros; Crise de agosto de 1961; Campanha da Legalidade; Parlamentarismo; Plebiscito; Reformas de base.”

até o Destino Manifesto, uma vez que a oportunidade aí se apresentava, e vir estudando as diferentes conjunturas até a Aliança para o Progresso.

Paralelamente examinamos matérias que foram publicadas no jornal *O Globo* entre 16 e 19 de março de 2014, na série “50 anos do golpe”. Os alunos e alunas receberam cópias dessas matérias, junto com um quadro a ser preenchido após sua leitura, composto dos seguintes campos: “Data da reportagem”, “Título da reportagem”, “Páginas, nesta seleção”, “O que chamou minha atenção? Por quê? Registre aqui informações e aspectos que chamaram sua atenção.” (Figura 1).

Seleção de matérias publicadas em <i>O Globo</i> sobre os 50 anos do golpe de 1964 nos dias 16 a 19 de março de 2014			
As reportagens foram reproduzidas duas vezes, nesta seleção: uma vez em <i>fac simile</i> e outra vez em texto corrido, para facilitar a leitura. O <i>fac simile</i> tem a vantagem de preservar a diagramação e as imagens publicadas.			
Leia as notícias/reportagens e preencha o quadro a seguir.			
Data da reportagem	Título da reportagem	Páginas, nesta seleção	O que chamou minha atenção? Por quê? Registre aqui informações e aspectos que chamaram sua atenção.

Figura 1: Apostila de 19 páginas contendo uma seleção de matérias publicadas em *O Globo* entre 16 e 19 de março de 2014, sobre os 50 anos do golpe.

Pela primeira vez, os alunos se depararam com nomes como Rubens Paiva; com organismos como o Destacamento de Operações e Informações (DOI), a Comissão Geral de Investigações, a Justiça Militar e o Serviço Nacional de Informações; com a realidade de alunos que, durante a ditadura, eram obrigados a estudar Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira; com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), e com temas como o Atentado ao Riocentro e a Comissão Nacional da Verdade.

Os assuntos eram trabalhados em grupo, elucidados em sala e eventualmente revistos fora da escola. Não raro alunos e alunas comentavam comigo: “Vi uma reportagem sobre o Riocentro no Fantástico”, ou coisa parecida. O que era trabalhado em

sala começava a fazer sentido fora dela, e eu ficava contente de poder situá-los nesse debate.

O trabalho com jornais tem suas limitações, ainda mais se a fonte é uma só, como foi o caso nessa atividade, restrita ao que foi publicado no *O Globo* em alguns dias de março. Contudo, como observa Daniel Willingham, professor de psicologia da Universidade da Virginia que tem se dedicado ao aprendizado, as informações constantes nos jornais fazem parte de um conjunto mínimo de conhecimentos que se pressupõe que as pessoas dominem. Por isso, diz ele, a leitura de jornais deve fazer parte daquilo que os alunos deveriam aprender, pois, quando leem o que quer que seja, precisam conhecer as informações que os autores pressupõem que eles conheçam e que, por isso mesmo, omitem.⁸

Estudamos também o golpe e o regime militar. Ainda em abril tivemos a oportunidade de receber, para uma palestra, a professora Angela de Castro Gomes, que acabara de lançar, junto com o professor Jorge Ferreira, o livro *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*.⁹ A professora discorreu não só sobre o golpe e o período da ditadura, mas também sobre as formas como hoje esses assuntos vêm sendo lembrados, isto é, sobre a memória que deles se formou.

Sabemos que o estudo da história, e seu ensino, devem levar em conta as interpretações sobre o passado, que também são objeto da história. Por que determinado evento ou conjuntura é lembrado de tal forma e não de outra, por tais e tais grupos? E como essa lembrança muda (ou não) com o tempo? Nas matérias publicadas em *O Globo* os alunos já tinham podido, de alguma forma, perceber que as memórias sobre esse período estão em disputa. A palestra da professora Angela foi uma nova oportunidade de perceber essa questão.

Um dos objetivos do livro que acabara de lançar com Jorge Ferreira era o de desfazer a ideia, construída paulatinamente no pós-64, de que o golpe era inevitável, em parte porque o presidente João Goulart era fraco e seu governo, mau avaliado pela população. A professora Angela procurou mostrar como a pesquisa histórica permitia questionar essas opiniões largamente difundidas, chamando a atenção para o fato de que o golpe poderia não ter ocorrido se os grupos e os atores políticos tivessem tomado

⁸ Willingham, 2009, p. 47

⁹ Ferreira & Gomes, 2014.

decisões e assumido posições diferentes das que tiveram. Não se pode afirmar que não houvesse outro tipo de crise, mas o importante era destacar a capacidade de ação dos indivíduos e grupos e sua influência no curso da história, que poderia ter sido outro.

Não pude avaliar se os alunos e as alunas aproveitaram essas reflexões. Sabemos que muitas outras coisas acontecem no auditório da escola em que cerca de cem alunos estão reunidos, durante dois tempos seguidos, “sem aula”.

Em conformidade com o que eu ouvira na palestra da professora Angela, procurei trazer para as aulas de história uma noção do que foram alguns dos projetos em curso no período anterior ao golpe. Dois recursos (ou documentos) foram usados com esse propósito. A trágica morte de Eduardo Coutinho, em fevereiro de 2014, colocara o cineasta e seus filmes em evidência na mídia. Mais uma vez, um assunto considerado de conhecimento geral passou a fazer parte das aulas. Eu dizia para as turmas: “Não dá pra não saber o que é *Cabra marcado pra morrer*”. De início, alguns acharam que havia aí um erro de concordância: se era uma cabra, ela tinha de ser “marcada”! O filme foi visto em parte na sala de aula e em parte em casa. O segundo recurso foi a entrevista que Francisco Julião concedeu a Aspásia Camargo em 1977 e que faz parte do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.¹⁰ O filme de Coutinho e a entrevista de Julião foram “matéria” de teste.

Novamente com o auxílio do livro didático, de apostilas e de muitos outros recursos,¹¹ pudemos dar conta do “conteúdo” do período do regime militar: os atos institucionais, as políticas econômicas, o “milagre”, o bipartidarismo, a longa abertura e muito mais.¹²

¹⁰ Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/historal/arg/Entrevista101.pdf>.

¹¹ Entre os quais os documentários “O dia que durou 21 anos”, de Camilo Tavares, e “Cidadão Boilesen”, de Chaim Litewski.

¹² A lista (incompleta) de assuntos a serem estudados para a segunda (junho) e a terceira (agosto) provas dá ideia da dimensão desse conteúdo: “Golpe de 1964; Atos Institucionais n.1, 2, 3 e 5; Show Opinião (década de 1960); Serviço Nacional de Informações (SNI); Os cinco generais presidentes e seus respectivos mandatos; Comando Supremo da Revolução; Inquéritos Policiais Militares (IPMs); Cassado ≠ caçado; expurgos; Repressão à UNE, às Ligas Camponesas; intervenção nos sindicatos; Doutrina de Segurança Nacional; Guanabara; Eleições para governadores (1965); Arena e MDB (bipartidarismo); Fundação (1965) e influência da TV Globo; Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg); I (1971) e II (1974) Plano Nacional de Desenvolvimento (PNDs) (governos Médici e Geisel); Correção monetária; Estatuto da Terra (1964) ≠ Estatuto do Trabalhador Rural (1963); Constituição de 1967 e Emenda Complementar de 1969; Frente Ampla (out 1966-abr 1968); Greves de Osasco (SP) e Contagem (MG) (1968); Morte de Edson Luiz (28/3/1968); Passeata dos Cem Mil (26/6/1968); 30º Congresso da UNE, Ibiúna (SP) ; Discurso de Márcio Moreira Alves e AI-5; Prisão de Rubens Paiva (janeiro 1971); Censura; “milagre econômico” (1968-1973) e concentração de renda – ‘fazer crescer o bolo para depois dividir’; Empréstimos externos - conjuntura internacional favorável *versus* conjuntura pós- crise do Petróleo e guerra do Yom Kippur (p. 554); Guerrilha

Sem dúvida, eu poderia ter dado a tarefa por terminada. Mas, em maio, tive a ideia de trazer para a sala de aula a questão sensível e controversa mais do que visível em torno desse assunto, e envolvi as quatro turmas no projeto de discussão da Lei de Anistia.

4. O projeto sobre a Lei de Anistia

Tínhamos pouco tempo, pois em 11 de junho o semestre seria encerrado: era o ano da Copa do Mundo, e o primeiro jogo fora marcado para 12 de junho, início das férias escolares no Rio de Janeiro. Preparei uma extensa apostila sobre a Lei de Anistia, aproveitando material que já vinha utilizando em outros anos sobre o assunto, e, nas primeiras páginas, descrevi o projeto (Figura 2).

do Araguaia; Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB); linha soviética, linha maoísta de revolução socialista; Dissidência; Abertura política x “linha dura”; Eleições legislativas 1974 e 1978; Vladimir Herzog (out 1975) e Manuel Fiel Filho (jan 1976); Lei Falcão (1976); Pacote de abril de 1977; Senadores biônicos; Greves do ABC e novo sindicalismo; Lei da Anistia (28/8/1979); Fim do AI-5, fim do bipartidarismo; partidos criados a partir de 1979; Bombas na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, na sede da OAB (1980) e no Riocentro (1981); Eleições diretas para governador (1982); Emenda Dante de Oliveira e campanha das Diretas Já; Candidatura da chapa da Aliança Democrática e disputa com Paulo Maluf; Eleição de Tancredo Neves; posse de José Sarney; Características do regime militar; Diferenças entre totalitarismo e autoritarismo; Interpretações da Lei de Anistia e julgamento do assunto pelo STF; Comissão Nacional da Verdade; comissões estaduais e municipais da verdade; projeto de revisão da Lei de Anistia; Distinguir entre quem foi contemplado pela Lei de Anistia de 1979; quem estava no caso do § 2º, ‘Excetuam-se dos benefícios da anistia...’ e quem acabou sendo incluído como tendo cometido ‘crimes conexos’; Saber usar expressões como “agentes públicos civis ou militares; ‘graves violações dos direitos humanos’; Declaração dos Direitos Humanos (1948) e Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); Estado de direito e estado de exceção; Betinho e Henfil; música ‘O bêbado e a equilibrista’; Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp); Henning Albert Boilesen.”

Caro aluno, cara aluna,

No final do 1º semestre de 2014 faremos uma simulação de votação no plenário do Senado do Projeto de Lei PLS-237 (ver p.3 desta apostila).

A turma será dividida em 5 grupos:

1. Defensores do projeto
2. Opositores ao projeto
3. Mesa diretora da Casa
4. Demais senadores
5. Jornalistas

Finalizados os debates, todos, à exceção dos “jornalistas”, terão de votar, e o voto terá de ser aberto, como ocorre no Senado Federal.

O objetivo desta apostila é fornecer informações a respeito do assunto e argumentos que possam ser úteis a todos os grupos. É claro que vocês podem e devem pesquisar outros argumentos e informações em fontes diferentes das que estão aqui arroladas.

1. Tarefas dos grupos

Todos os grupos deverão conhecer o assunto a ser discutido e votado, bem como saber reconhecer a boa argumentação.

Grupos 1 e 2: devem preparar-se para argumentar a favor e contra a revisão da Lei de Anistia.

Grupo 3: com base no exame do Regimento interno do Senado, disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/>, o grupo deve estabelecer as regras do debate e da votação que será empreendida. Especial atenção deve ser dada às regras referentes ao uso da palavra (quando e durante quanto tempo o aluno poderá falar), às medidas disciplinares; às atribuições da mesa; ao funcionamento das sessões deliberativas; à discussão e à votação. Os componentes do Grupo 3 também deverão exercer o papel de mesa diretora durante o debate e a votação.

Grupo 4: arrumar o espaço físico de maneira a propiciar um bom andamento do debate e da votação e providenciar meios de registro dos votos nominais e abertos de todos os membros dos grupos de 1 a 4; deliberar se cabe atrair eleitores para o debate, isto é, espectadores sem direito a voto, os quais, ao final da sessão, expressarão intenção de voto em alunos que se destacaram no debate.

Grupo 5: realizar a cobertura da mídia antes, durante e depois do debate; deliberar de que forma se dará a cobertura – escrita e/ou registrada em vídeo; com ou sem artigos de fundo com vistas a formar a opinião dos eleitores.

Outros conhecimentos

Além da leitura do material disponibilizado nesta apostila, será necessário entender bem:

1. As diferenças entre os três poderes e as especificidades do processo legislativo (ver o exercício sobre a divisão de poderes e a folha intitulada “Congresso Nacional”);
2. Como reconhecer um argumento (ver apostila em forma de slides intitulada “O que é um argumento?”).

Figura 2: Início da apostila “Sobre a Anistia”, entregue aos alunos no início de maio.

No dia em que entreguei a apostila determinei que até a aula seguinte os alunos e as alunas teriam de definir a qual dos cinco grupos gostariam de pertencer. Estabeleci um número limite por grupo e, se houvesse divergências, elas seriam resolvidas por sorteio.

Também nesse dia as turmas receberam, como dever de casa, o exercício que eu havia preparado sobre o Congresso Nacional, com perguntas que só poderiam ser respondidas consultando-se os *sites* da Câmara e do Senado. Na mesma aula recapitulamos, com ajuda de um esquema que foi preenchido em sala, quais instituições integram o Executivo, o Legislativo e o Judiciário nos âmbitos federal, estadual e municipal. O projeto sobre a Lei de Anistia implicava, pois, situar o Legislativo federal no quadro dos poderes da República e compreender o funcionamento do Legislativo, já que a proposta de revisão da lei seria votada numa sessão simulada do Senado.

Na aula seguinte estudamos as cinco informações constantes da apostila “Sobre a Anistia”: a Lei de Anistia de 1979 (Figura 3); o julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) que manteve a interpretação da Anistia (Figura 4); a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) (Figura 5); a criação de comissões estaduais e municipais da verdade (Figura 6), e o projeto de revisão da Lei de Anistia de autoria do senador Randolfe Rodrigues (Figura 7).

INFORMAÇÃO 1: Lei da Anistia (1979)

LEI Nº 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979.

Concede anistia e dá outras providências.

(...) Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de Fundações vinculadas ao Poder Público, aos servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

§ 1º Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

§ 2º Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. (...)

Figura 3

INFORMAÇÃO 2: O STF interpreta a Lei da Anistia

Síntese do julgamento disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=SxCzcrldFcM>.¹

- 29/4/2010: STF mantém a validade da Lei da Anistia, por 7 votos a 2², no julgamento de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que propunha excluir do perdão os crimes hediondos praticados pelos militares, tais como tortura, estupro e desaparecimento forçado, por serem crimes comuns e não políticos.³

Figura 4

INFORMAÇÃO 3: Comissão Nacional da Verdade (CNV)

Informações sobre a CNV estão disponíveis em <http://www.cnv.gov.br>.

- Em 20/5/2010 o Poder Executivo apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei PL-7376/2010, criando a Comissão Nacional da Verdade, com o objetivo de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.
- Em 18/11/2011, a Lei n. 12.528, que cria a Comissão da Verdade, foi sancionada pela presidente Dilma, depois de ser elaborada pelo Congresso Nacional.
- Em 16/5/2012, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instalada em cerimônia no Palácio do Planalto, a que estiveram presentes os ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva, Fernando Henrique Cardoso, José Sarney e Fernando Collor de Mello (política de Estado, e não de governo). A CNV é composta por sete membros e tem um prazo de dois anos, contado da data de sua instalação, para a conclusão dos trabalhos, devendo apresentar, ao final, relatório circunstanciado contendo as atividades realizadas, os fatos examinados, as conclusões e recomendações.
- Em 20/8/2012, a resolução n. 2 da CNV resolveu que cabe à comissão “examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado (...) por agentes públicos, pessoas a seu serviço, com apoio ou no interesse do Estado”.
- Em 24/12/2013, a Medida Provisória n. 632 determinou, entre outros assuntos, a prorrogação do mandato da CNV, que terá prazo até 16 de dezembro de 2014 para a conclusão dos trabalhos.

Figura 5

INFORMAÇÃO 4: Algumas Comissões Estaduais e Municipais

Nome da comissão	Criação	Página, na internet
Comissão Estadual da Verdade de São Paulo	Resolução da Alesp de 10/2/2012	http://www.comissaodaverdade.org.br/
Comissão Municipal da Verdade de São Paulo	Maio 2012	Publicou relatório em dezembro de 2012 ⁴
Comissão Estadual da Verdade de Pernambuco	1/6/2012	
Comissão Estadual da Verdade do Rio Grande do Sul	Lei estadual de 17/7/2012	http://www.comissaodaverdade.rs.gov.br
Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro	Lei estadual de 24/10/2012	http://www.cev-rio.org.br/
Comissão Estadual da Verdade da Paraíba	Decreto de 31/10/2012	http://www.cev.pb.gov.br/
Comissão Estadual da Verdade do Paraná	Lei estadual de 27/11/2012	http://www.dedihe.pr.gov.br

Figura 6

INFORMAÇÃO 5: Revisão da Lei da Anistia

- Em 18/6/2013, o senador Randolfe Rodrigues (AP-PSol) apresentou ao Senado o Projeto de Lei PLS-237, alterando o Art. 1º da Lei de Anistia (1979), “para dispor que não se incluem entre os crimes conexos aqueles cometidos por agentes públicos, militares ou civis, contra pessoas que, de qualquer forma, se opunham ao regime de governo vigente no período por ela abrangido”⁵.
- Em 9/4/2014 o PLS-237 foi aprovado na Comissão de Direitos Humanos do Senado,⁶ tendo sido encaminhado, no mesmo dia, para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional.

Figura 7

Nas demais 14 páginas da apostila, as turmas podiam encontrar argumentos a favor e contra o julgamento do STF; a criação da CNV e das comissões estaduais e municipais e a revisão da Lei de Anistia. Na última página, quem quisesse ainda encontrava uma lista de indicações de leitura, vídeos, *sites* etc.

As turmas pareciam animadas com o projeto, ainda que estivessem muito ocupadas com tarefas das outras disciplinas. O semestre mais curto implicava provas e trabalhos em todas as matérias. Por isso, percebi que o melhor seria marcar a simulação da votação no Senado para o último dia de aula. Era hora de agir institucionalmente e solicitar aos professores, às coordenações e à direção escolar a permissão para trabalhar com as quatro turmas nos cinco primeiros tempos de aula do dia 11 de junho. Essa solicitação já se justificaria no caso de qualquer projeto ou atividade. Nesse, em especial, cujo tema poderia causar curiosidade de pais e professores, era necessária toda cautela. Com efeito, procurei deixar todos bem a par do que se tratava e, com isso, acabei contando com o apoio institucional necessário para o desenvolvimento da atividade. Para selar o apoio e demonstrá-lo também aos alunos obtive da direção uma gentil cortesia: que fosse oferecido às quatro turmas um lanche durante o primeiro recreio, quando estivéssemos no meio da “sessão”. As turmas se sentiram contentes e valorizadas, e o lanche permitiu que nos mantivéssemos no auditório durante o recreio, o que evitava que nos desviássemos de nossos objetivos.

Apreendi com meus colegas da área de ciências humanas que, em projetos como esse, é sempre bom que alunos e alunas pensem como será seu personagem. Pedi então que elaborassem um perfil do personagem, definindo algumas de suas características (no caso dos senadores, partido a que era filiado e estado que representava; no caso dos jornalistas, veículo de comunicação para o qual trabalhava), sua opinião sobre a Lei de Anistia e como seria sua atuação no dia da votação. Também poderiam dar um nome fictício ao personagem. Com isso, muitos se sentiram mais à vontade no dia da votação, pois não precisavam se expor frente a seus colegas; bastava que representassem um papel.

Paralelamente estudamos o que é um argumento e como podemos reconhecer um bom argumento – para que, no debate simulado, os “senadores” pudessem seja convencer os demais, seja rebater um argumento mal construído. Elaborei uma apresentação, que foi também passada aos alunos e alunas, com base em estudo do professor Arthur Chapman,

especialista em ensino de história.¹³ Dedicamos uma aula a esse assunto, que, creio, foi bem aproveitada. Também cobrei essa discussão como “matéria de prova”.

Havia que criar condições para que os grupos se preparassem para o dia da votação. Isso tinha de ser feito fora das aulas de história, visto que cada um dos cinco grupos reunia alunos e alunas das quatro turmas do 2º ano do ensino médio. Em primeiro lugar, elaborei um quadro com os componentes de todos os grupos e, em cada turma, foi escolhido um representante do grupo, responsável pela interlocução com os colegas das outras turmas e comigo. Em seguida, defini, também num quadro, as tarefas que cada grupo teria de cumprir antes, durante e depois do dia da votação (Figura 8). Todos os grupos teriam de elaborar um relatório, a ser entregue logo após o retorno das férias. O conteúdo do relatório também foi definido por mim.

	Grupo 1 Defensores do projeto	Grupo 2 Opositores ao projeto	Grupo 3 Mesa diretora da Casa	Grupo 4 Demais senadores	Grupo 5 Jornalistas
Antes de 11/6/2014	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar, com os membros do Grupo 1, das demais turmas, como será a atuação do grupo. • Estudar a apostila “Sobre a Anistia” e completar as tarefas das p. 8 e 17. • Preparar o “perfil do personagem” (entrega em 3/6) • Pesquisar informações sobre a Anistia e sua revisão nas indicações listadas na p. 18 da apostila “Sobre a Anistia” e em outras fontes. • Preparar a estratégia de argumentação, com base na apostila “O 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar, com os membros do Grupo 2, das demais turmas, como será a atuação do grupo. • Estudar a apostila “Sobre a Anistia” e completar as tarefas das p. 8 e 17. • Preparar o “perfil do personagem” (entrega em 3/6) • Pesquisar informações sobre a Anistia e sua revisão nas indicações listadas na p. 18 da apostila “Sobre a Anistia” e em outras fontes. • Preparar a estratégia de argumentação, com base na apostila “O 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar, com os membros do Grupo 3, das demais turmas, como será a atuação do grupo. • Estudar a apostila “Sobre a Anistia” e completar as tarefas das p. 8 e 17. • Preparar o “perfil do personagem” (entrega em 3/6) • Levantar possíveis regras do debate, pesquisando como são realizadas votações no Senado.¹ • Junto com o Grupo 4, estabelecer como será o registro dos votos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar, com os membros do Grupo 4, das demais turmas, como será a atuação do grupo. • Estudar a apostila “Sobre a Anistia” e completar as tarefas das p. 8 e 17. • Preparar o “perfil do personagem” (entrega em 3/6) • Estabelecer como serão armados os grupos no 1º tempo de 11/6 e cuidar para que todos os grupos saibam onde irão se reunir, providenciando a sinalização, se necessário. • Junto com o Grupo 3, estabelecer como será o 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar, com os membros do Grupo 5, das demais turmas, como será a atuação do grupo. • Estudar a apostila “Sobre a Anistia” e completar as tarefas das p. 8 e 17. • Preparar o “perfil do personagem” (entrega em 3/6) • Cuidar da divulgação do evento pela EAC; decidir se haverá cartazes, pequenas notícias, divulgação eletrônica. • Providenciar o equipamento de gravação em áudio e vídeo.

Figura 8

No dia da votação, o primeiro tempo de aula foi dedicado ao encontro dos grupos, que discutiram suas estratégias e tomaram as últimas decisões, com base no que já havia sido estabelecido por mim (Figura 9). Só no segundo tempo de aula nos reunimos todos no auditório.

¹³ Parti de uma apresentação do professor Chapman intitulada “Never mind your opinion or your point of view: what’s your argument?”, apresentada em maio de 2011, em Manchester, na Historical Association Annual Conference, e também de artigo que publicou em *Educar em Revista*, publicação da Universidade Federal do Paraná (Chapman, 2011).

	Grupo 1 Defensores do projeto	Grupo 2 Opositores ao projeto	Grupo 3 Mesa diretora da Casa	Grupo 4 Demais senadores	Grupo 5 Jornalistas
Em 11/6/2014, 1º tempo	<ul style="list-style-type: none"> Definir a estratégia de argumentação e as atribuições dos membros do grupo. Definir como serão registrados os dados para a elaboração do <u>avaliação final</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir a estratégia de argumentação e as atribuições dos membros do grupo. Definir como serão registrados os dados para a elaboração do <u>avaliação final</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir as regras do debate e estabelecer como elas serão divulgadas, no início da plenária. Definir o tempo necessário para cada etapa da sessão plenária (início, apresentação dos argumentos a favor, dos argumentos contra, votação, contagem dos votos, participação dos convidados, trabalho da imprensa, entrevistas, lanche etc.) Definir como serão registrados os dados para a elaboração do <u>relatório final</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Cuidar para que todos os grupos estejam reunidos nos espaços a eles destinados. Preparar os votos e a "urna". Preparar os instrumentos de avaliação a serem usados pelos convidados. Definir como serão registrados os dados para a elaboração do relatório final. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir como será feita a cobertura da imprensa e dividir as tarefas. Definir como será feita a edição do material colhido, em texto e vídeo.

Figura 9

Fiquei muito contente que tudo correu conforme o esperado. Eu havia atribuído aos alunos a maior parte da responsabilidade pelo andamento do dia e eles tomaram para si a tarefa com muita propriedade. A “mesa diretora” viabilizou a votação, os “demais senadores” organizaram as reuniões, os “jornalistas” cuidaram da divulgação do evento e da “cobertura da imprensa” e os senadores pró e contra procuraram sistematizar seus argumentos. De certo modo, foi bom termos feito essa culminância no último dia de aula, misturando as tarefas com o prazer de estar ali com os colegas e desempenhar um papel. Juntar as quatro turmas do 2º ano também foi profícuo. Se a “votação” fosse limitada a cada turma, talvez não tivesse havido tanto empenho dos alunos e alunas. Alguns, que inicialmente me haviam avisado que não estariam presentes, fizeram um esforço e compareceram. No total, 11 alunos faltaram.

O resultado da votação, computado pela “Mesa Diretora”, deu ampla vantagem aos que eram favoráveis à revisão da Lei de Anistia: 39 votos a 18, com 7 abstenções. A esses 64 “senadores” juntaram-se, no dia do evento, 19 “jornalistas”, que fizeram entrevistas, fotografaram e tomaram nota durante toda a sessão. Na volta das férias, entregaram-me um jornal (Figura 10) e uma compilação das imagens gravadas em vídeo.

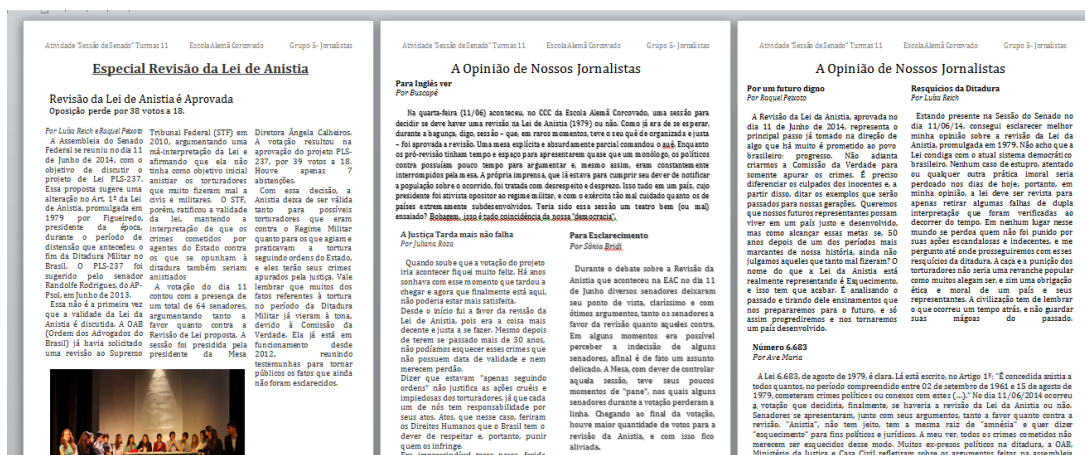


Figura 10

5. Apesar da contingência, a busca do significado

Poderíamos ter tido essa experiência e não nos importar com seu significado, rendendo-nos ao caráter radicalmente contingente da prática pedagógica. Afinal, todos estávamos felizes, com a sensação de dever cumprido, e, além de tudo, de férias! Contudo, quando cheguei em casa, resolvi folhear os formulários de auto-avaliação e de avaliação da atividade que eu tinha pedido aos alunos e alunas que preenchessem – anonimamente, se quisessem – e percebi que muitos não processaram aquela experiência do modo como eu imaginara. O que tinha ficado do projeto não era tanto identificar os argumentos contra e a favor da revisão da Lei de Anistia, e saber usá-los, mas sim a *performance* de alguns “senadores”, o uso de artifícios para persuadir o adversário ou as reclamações de uma suposta “parcialidade” da “Mesa Diretora”.

Fiquei preocupada com esse resultado e me senti responsável por ele. Afinal, não podia permitir que alguns alunos e alunas repetissem a ideia de que a anistia não poderia valer apenas para “um lado” e que os torturadores, o “outro lado”, também deveriam ser anistiados. Esse argumento, usado pelos “senadores” contrários à revisão da Lei, tivera ressonância principalmente naqueles que, a meu ver, não estudaram o material como eu esperava. Seria preciso retornar, depois das férias, a alguns pontos, como, por exemplo, ao § 2º da Lei de 1979, que excetuava dos benefícios da anistia “os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal”.¹⁴

¹⁴ “Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências.” Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm.

Escrevi um texto para os alunos em que externava essas e outras preocupações, propondo a eles que nos debruçássemos ainda sobre alguns aspectos importantes. Esse estudo nos tomou ainda umas três semanas, durante as quais também concluímos o “conteúdo” relativo ao regime militar (ver nota12). No cômputo geral, fomos bem-sucedidos no estudo que realizamos desde o início do ano e aprendemos um bocado de “conteúdo”, ao mesmo tempo em que nos engajamos no projeto sobre a Lei de Anistia. Mas houve alunos e alunas que acharam esse estudo excessivo.

Decisões como as que tomei em 2014 com as turmas do 2º ano do ensino médio pressupõem, como já pude observar, uma grande disposição de correr riscos. Teria sido talvez mais fácil seguirmos o programa e não nos metermos em questões espinhosas. Mas decididamente essa opção não se coloca para professores e professoras inquietos com a realidade social.

Neste ano de 2015, as turmas já estão no 3º ano, e continuo sendo sua professora de história. Uma das turmas recebeu um aluno que já havia sido da escola e a ela retornou. O conteúdo do primeiro bimestre – Regência e Segundo Reinado – já era do seu conhecimento, pois no colégio de onde veio não se subverteu o programa de história. Quando conversamos sobre isso em sala e contamos a ele que já havíamos estudado 1964 e o regime militar, os colegas se dirigiram a ele, num misto de superioridade e de brincadeira: “Você sabe o que é Anistia? Sabe o que é Comissão da Verdade?” Resolvi então voltar ao ensinamento de T. S. Eliot e não me importar com o que exatamente os alunos e alunas haviam retido de todo nosso estudo. Bastava que se lembrassem, naquele momento, de que ele tinha existido.

Referências bibliográficas

Alberti, Verena. “Oral history interviews as historical sources in the classroom.” *Words & Silences*. The Journal of the International Oral History Association. The Workings of Oral History. Vol 6, No 1, December 2011, p. 29-36. ISSN 1405-6410 Online ISSN 2222-4181; disponível em <http://wordsandsilences.org/index.php/ws/issue/view/4/showToc>.

_____. “História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos”, artigo no prelo a ser publicado na trilogia “História, memória e o ensino das ditaduras do século XX”, coletânea organizada por Samantha Viz Quadrat, Denise Rollemberg e Alessandra Carvalho, da Universidade Federal Fluminense. s/d.

- _____. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira.”
In: Pereira, Amílcar Araujo; Monteiro, Ana Maria. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 27-55.
- _____. Controversies around the Teaching of Brazilian ‘Black History’. In: Kidd, Jenny; Cairns, Sam; Drago, Alex; Ryall, Amy & Stearn, Miranda (org.). *Challenging history in the museum: international perspectives*. Surrey, England, Ashgate Publishing Limited, 2014, p.201-214.
- Chapman, Arthur. “Taking the perspective of the other seriously: understanding historical argument.” In: *Educar em Revista*. Universidade Federal do Paraná, n. 42, out-dez 2011, disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25886/17277>.
- Ferreira, Jorge & Gomes, Angela de Castro. *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2014.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. [1968] Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17ª edição [1ª edição 1992], São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- Seffner, Fernando. “Aprender e ensinar história: como jogar com isso?” In: Giacomoni, Marcello Paniz & Pereira, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre, Editora Evangraf Ltda, 2013, p. 25-45. Disponível em <http://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/>.
- Willingham, Daniel T. *Why Don't Students Like School*. São Francisco, Jossey-Bass, 2009.