



HISTÓRIA & ENSINO

V. 30
nº esp.
dez.
2024

Dossiê

60 anos do Golpe de 1964
e seus impactos no Ensino de História

Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social

ISSN: 2238-3018





História & Ensino
Programa de Pós Graduação em História – Mestrado em História Social
Londrina, v. 30, nº Especial, dez. 2024

Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor

Airton José Petris

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Dora Shellard Corrêa

Programa de Pós-Graduação em História Social

Coordenador

Cláudio DeNipoti

Editor-Chefe

Prof. Dr. Alexandre Fiuza,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Co-Editor

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim,
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

História & Ensino [Recurso eletrônico] : Revista do Programa de Pós-
Graduação em História Social – v. 1, n. 1 (abr. 1995). – Londrina :
UEL, 1995-.
Revista eletrônica.

Semestral.

Descrição baseada em: v. 30, n. especial (2024).

e-ISSN 2238-3018

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

1. História – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ciências Humanas –
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e
Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-
Graduação em História Social.

Editor Convidado

Vander Felipe Ortiz dos Santos

Pessoal Técnico – Bibliotecárias

Vilma Feliciano Sanglard

Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Conselho Consultivo

Ana Luiza Araújo Porto, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió
Aryana Lima Costa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal
Cristiano Gustavo Biazzi Simon, Universidade Estadual de Londrina
Edilson Aparecido Chaves, Instituto Federal do Paraná, Curitiba
Elison Antonio Paim, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati
Gilberto da Silva Guizelin, Universidade Federal do Paraná, Curitiba
Helena Ragusa, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Londrina
Jean Carlos Moreno, Universidade Estadual de Maringá
Juliana Pirola da Conceição, Universidade Federal da Integração Latino-americana, Foz do Iguaçu
Luciano de Azambuja, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis
Luis Fernando Cerri, Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcelo Fronza, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá
Maria Paula Costa, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava
Marlene Cainelli, Universidade Estadual de Londrina
Marisa Noda, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho
Rafael Saddi Teixeira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina
Wiliam Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas
Ronaldo Cardoso Alves, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis
Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina
Wiliam Junior Bonete, Universidade Federal de Pelotas

Consultores *ad hoc* do V.30, nº especial, de 2024

UEL Adriana Aparecida de Figueiredo Fiuza
UDESC Cristiani Bereta da Silva
UFGD Daniel Afonso da Silva
UEM David Netto Castro Antonio
UEG Eduardo Gusmão de Quadros
UNESPAR Fábio Alexandre da Silva
UEL Francisco César Alves Ferraz
UFRJ Gabriel Felipe Oliveira de Mello
UENP Geraldo Becker
UERJ Géssica Guimarães
SEEDF Herbert Gler Mendes dos Anjos
UFG Jiani Fernando Langaro
UCS José Edimar Souza
UEL José Miguel Arias Neto
UNILA Juliana Pirola da Conceição
CIEP Laura Vianna Vasconcellos
IFC Michel Goulart da Silva
UNIOESTE Paulino José Orso
UNILA Paulo Renato da Silva
UEPG Robson Laverdi
IFSP Sonale Diane Pastro de Oliveira
UERN Sonia Miranda
UFMT Thaís Leão Vieira
UNLP (Argentina) Viviana Pappier
UFJF Yara Cristina Alvim

Indexadores e Divulgadores

GOOGLE SCHOLAR
DOAJ
CLASE
Latindex
Sumários.org
Crossref
OpenAlex
Sudoc
Miguilim
Serianam
Diadorim
Road
The Keepers Registry - ISSN
ERIH PLUS
Wikidata
Zeitschriften-Datenbank



HISTÓRIA & ENSINO

A revista História & Ensino é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

A revista aceita contribuições inéditas em português, inglês ou espanhol.

Capa

Fotos de Gervásio Batista/Arquivo Público de São Paulo.

Fotografia da atriz e cantora Vanja Orico (1931-2015), no momento em que ela se ajoelha frente a um comboio da P.M. do Rio de Janeiro, protegendo estudantes de ataques de policiais, numa manifestação ocorrida em outubro de 1968 contra a ditadura.

Projeto gráfico e Diagramação

H2H Visual Media: Lila Thevenom e Raquel de Medeiros Deliberador

Site

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>

E-mail

labhis@uel.br

Londrina – Paraná

ISSN: 2238-3018

Sumário

Dossiê “60 anos do Golpe de 1964 e seus impactos no Ensino de História”

pág. 007

Editorial

Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim

Artigos

pág. 012

A DISCIPLINA ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS ENTRE TENSÕES E
CONSENTIMENTOS EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR DE 1964

Edilza Joana Oliveira Fontes e Davison Hugo Rocha Alves

pág. 034

CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA-CLASSE 107 SUL EM BRASÍLIA (1961-1970)

Juarez José Tuchinski dos Anjos

pág. 050

A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA
PUBLICADOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: NARRATIVAS EM CONTEXTOS DE
ABERTURA POLÍTICA

Waleska Cozac e Luiz Antonio Gomes Pinto

pág. 076

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CENA: PROBLEMATIZAÇÕES DE PRÁTICAS
ESCOLARES DE HISTÓRIAS

Eduardo Servo Ernesto e Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

pág. 103

A HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR EM UM BRASIL PARALELO

Amanda Santos Silveira e Eder Cristiano de Souza

pág. 127

HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA, A FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA E AS DISPUTAS
DE MEMÓRIAS SOBRE O 31 DE MARÇO DE 1964

Ana Lúcia da Silva e Angelo Priori

pág. 154

MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR: UMA PROPOSTA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA DE CRICIÚMA/SC

Morgana Vieira Modolon e Mônica Martins da Silva

pág. 181

POTENCIAIS EDUCATIVOS DAS VISITAS MEDIADAS AO PRÉDIO DO ANTIGO DOI-CODI/
SP. CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM GRAMSCIANA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS EM LUGARES DE MEMÓRIA RELACIONADOS AO PASSADO DITATORIAL
BRASILEIRO

Renan Ribeiro Beltrame

pág. 201

BOLSONARO E MILEI: QUANDO OS PROJETOS NEGACIONISTAS VISITAM O ENSINO DE
HISTÓRIA E O MUSEU NO BRASIL E NA ARGENTINA

Marcelo Henrique Leite

pág. 224

O ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA: ATUAÇÃO E TRAJETÓRIA DE MARIA EFIGÊNIA
LAGE DE RESENDE

João Victor da Fonseca Oliveira

Autora convidada

pág. 248

DITADURA MILITAR BRASILEIRA, A CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA

Maria Auxiliadora Schmidt

Summary

Dossier: "60 Years Since the 1964 Coup and Its Impacts on History Education"

Editorial Notes

p. 007

Alexandre Felipe Fiuza e Rivail Carvalho Rolim

Articles

p. 012

THE DISCIPLINE STUDIES OF BRAZILIAN PROBLEMS BETWEEN TENSIONS AND CONSENT DURING THE 1964 MILITARY DICTATORSHIP

Edilza Joana Oliveira Fontes e Davison Hugo Rocha Alves

p. 034

SCHOOL CULTURE OF ESCOLA-CLASSE 107 SUL IN BRASÍLIA (1961-1970)

Juarez José Tuchinski dos Anjos

p. 050

THE BRAZILIAN CIVILIAN-MILITARY DICTATORSHIP IN HISTORY TEXTBOOKS PUBLISHED IN THE 1980S AND 1990S: NARRATIVES IN POLITICAL OPENING CONTEXTS

Waleska Cozac e Luiz Antonio Gomes Pinto

p. 076

THE HISTORY TEXTBOOK ON SCENE: PROBLEMATIZATIONS OF SCHOOL HISTORIES PRACTICES

Eduardo Servo Ernesto e Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

p. 103

THE HISTORY OF THE MILITARY DICTATORSHIP IN A PARALLEL BRAZIL

Amanda Santos Silveira e Eder Cristiano de Souza

p. 127

BRAZILIAN POLITICAL HISTORY: THE FORMATION OF PUBLIC OPINION AND THE DISPUTES OF MEMORIES ABOUT MARCH 31, 1964

Ana Lúcia da Silva e Angelo Priori

p. 154

SUBTERRANEAN MEMORIES OF THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP: A PROPOSAL FOR THE TEACHING OF HISTORY IN CRICIÚMA/SC

Morgana Vieira Modolon e Mônica Martins da Silva

p. 181

EDUCATIONAL POTENTIALS OF MEDIATED VISITS TO DOI-CODI/SP BUILDING: CONTRIBUTIONS OF THE GRAMSCIAN APPROACH TO HUMAN RIGHTS EDUCATION IN SITES OF MEMORY RELATED TO THE BRAZILIAN DICTATORIAL PAST

Renan Ribeiro Beltrame

p. 201

BOLSONARO AND MILEI: WHEN DENIALIST PROJECTS VISIT HISTORY TEACHING AND THE MUSEUM IN BRAZIL AND ARGENTINA

Marcelo Henrique Leite

p. 224

THE TEACHING OF HISTORY UNDER THE DICTATORSHIP: THE WORK AND INTELLECTUAL TRAJECTORY OF MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

João Victor da Fonseca Oliveira

Invited Author

p. 248

THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP, THE CRISIS OF THE DISCIPLINARY CODE OF HISTORY DIDACTICS, AND TEACHER EDUCATION

Maria Auxiliadora Schmidt



Editorial

E lá se vão 60 anos desde o fatídico golpe de Estado levado a cabo pelos militares, com o apoio de setores da sociedade, que levou a implantação de uma ditadura no país. Depois de vinte e um anos vivendo sob o jugo de um governo ditatorial, o país encaminhou novamente sua volta à democracia. As pessoas se encheram de otimismo para superar um passado autoritário e construir um novo regime de liberdade, no qual os direitos fossem garantidos. Todavia, depois de quase quatro décadas vivendo num regime democrático, o cenário é de apreensão e incertezas, dado o avanço de segmentos sociais de direita e de extrema-direita que estão colocando em xeque o Estado democrático de direito que foi sendo constituído a partir do final da ditadura. Esses segmentos estão, por exemplo, procurando construir uma nova interpretação sobre a experiência histórica vivenciada pelo país entre 1964 e 1985 e conformando, até mesmo, um novo sentido ao passado com o intuito de negar, ora que tenha havido ditadura, ora de que fora necessário que os militares dessem um golpe de Estado, salvando, assim, o país daqueles que supostamente o ameaçavam.

É por conta desse movimento de se atribuir um novo sentido ao passado que estamos nos deparando com o rápido crescimento de apoio a uma intervenção militar, que instale novamente um regime ditatorial no país. Essa mudança tem causado certo espanto e temor entre aqueles que lutaram para pôr fim à ditadura no país. Diante disso, torna-se premente que continuemos nesse trabalho de produzir novas reflexões sobre o governo militar, para que possamos avançar no entendimento da ordem social constituída durante a ditadura. Afinal, prosseguir no entendimento de como os militares exerceram seu poder, permite que lancemos algumas luzes sobre como a sociedade hoje enxerga as práticas antidemocráticas e arbitrárias que estão ganhando mais e mais espaço em todos os cantos do país.

As pesquisas mais recentes sobre as ditaduras estão demonstrando que compreendê-las vai muito além de se desvendar a atuação de forças repressivas que causaram perseguições, torturas e mortes ou de mostrar a luta política e a resistência daqueles que gravitavam em torno das organizações de esquerda e progressistas. Expressão dessas ações diversas, a foto que escolhemos para a capa desta edição especial tem como intuito mostrar, justamente, que a luta contra a ditadura ocorreu de forma mais dispersa e até atomizada. Foi empreendida significativamente também por mulheres, como Vanja Orico (1931-2015). Como mostra a imagem, esta atriz, cantora e cineasta de renome internacional, que se destacou por atuar em vários filmes do Ciclo do Cangaço, ajoelhou-se em frente ao carro da polícia militar do Rio de Janeiro, tentando impedir sua passagem, protegendo os estudantes que se manifestavam em outubro de 1968.



Editorial

Novas pesquisas estão procurando evidenciar que as ditaduras foram longevas não somente porque adotaram práticas repressivas e manipulatórias para se manterem no poder. Estão demonstrando que, em muitas situações, tiveram apoio e legitimidade de vários segmentos sociais, ainda que seja difícil de mensurar a extensão deste apoio civil. Em sua obra *As universidades e o regime militar* (2014), Rodrigo Patto Sá Motta menciona os “jogos de acomodação” presente na cultura política para entendermos o modo de atuação de alguns atores para os quais as negociações foram necessárias. Quanto a isso, podemos asseverar que em toda a trajetória do regime republicano brasileiro uma cultura política autoritária sempre se fez presente. Diante disso, destacamos que, com um autoritarismo socialmente implantado no país, nem todos tinham aspirações democráticas no contexto da transição política.

Portanto, há um certo consenso de que para se entender os governos ditatoriais deve-se ir muito além de mostrar a violência e a repressão, por um lado, e a resistência dos grupos políticos organizados de outro, pois passaria, necessariamente, por compreender ainda a relação da sociedade com o regime que se iniciou em 1964 e que durou 21 anos. Pautando-se em parte nesta problemática, os artigos desse dossiê se voltam para uma reflexão sobre como o ensino de história foi afetado durante este período ou como o ensino de história e a história pública abordam e interpretam esta temática na contemporaneidade.

Quando as reflexões giram em torno de como as ditaduras constroem consensos e legitimidades, a educação formal e seu currículo encontram alguma centralidade. Sobre isso, o artigo *A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros: entre tensões e consentimentos em tempos de Ditadura Militar de 1964*, de Edilza Joana Oliveira Fontes e Davison Hugo Rocha Alves, toca justamente nos conflitos e acomodações presentes ao se ministrar uma disciplina que gerou diversas interpretações entre a juventude universitária. Por sua vez, trilhando nesta seara de se fazer uma reflexão sobre as disciplinas curriculares, o texto *Cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul em Brasília (1961-1970)*, de Juarez José Tuchinski dos Anjos, se volta para entender a cultura escolar num estabelecimento de ensino localizado na capital do país, entre 1961 e 1970, que combinava práticas que incutiam determinados hábitos e condutas nos estudantes, ao mesmo tempo em que difundia na comunidade valores cívico-patrióticos.

O período da transição política ainda continua sendo alvo de reflexão, inclusive para entendermos como foi sendo pensada a construção de uma sociedade democrática. Aqueles que participaram ativamente da luta contra a ditadura já apontavam para as dificuldades, haja vista as divergências sobre a definição de democracia, bem como os caminhos para sua implementação. Neste sentido, os trabalhos sobre os



Editorial

conteúdos presentes em livros didáticos que tratam como a ditadura foi abordada, imediatamente após o seu fim, podem nos trazer mais elementos para pensarmos os limites e possibilidades na constituição de um regime de liberdade. Assim sendo, em *A ditadura civil-militar brasileira nos livros didáticos de história publicados nas décadas de 1980 e 1990: narrativas em contextos de abertura política*, Waleska Cozac e Luiz Antonio Gomes Pinto focalizam as narrativas sobre a ditadura militar presente neste que é um dos suportes didáticos mais utilizados pelos professores do ensino básico. Em direção correlata, Eduardo Servo Ernesto e Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias, em *O livro didático de história em cena: problematizações de práticas escolares de histórias*, problematizam as recomendações metodológicas para o livro didático de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aludem como novos temas foram sendo contemplados neste início de um novo século, desta feita, com uma escrita performática e clivada por uma linguagem teatral e dialógica.

Saímos agora do ambiente escolar direcionando-se para o espaço público. Os dois artigos que se seguem têm como foco analisar os usos públicos da história, dos usos e abusos do passado em vídeos que estão disponíveis nas plataformas digitais. Em *A história da ditadura militar em um Brasil Paralelo*, Amanda Santos Silveira e Eder Cristiano de Souza analisam uma produção audiovisual que ganhou bastante expressão entre os segmentos de direita e de extrema direita, pois, adotou um revisionismo histórico para suavizar a memória da ditadura e, com isso, torná-la algo aceitável e necessária para o país. Por sua vez, em *História política brasileira: a formação da opinião pública e as disputas de memórias sobre o 31 de março de 1964*, de Ana Lúcia da Silva e Angelo Priori, o exame da fonte audiovisual alcança uma produção estatal, do período do governo de Bolsonaro (2019-2022). O material produzido tinha como intuito lançar dúvidas sobre a implantação de uma ditadura no país, tergiversando se o 31 de março de 1964 devesse ser considerada uma data cívica ou um golpe de Estado. Em ambos casos, a história pública não se resume a uma disputa de narrativas, mas igualmente como meio de ancorar interesses pela disputa de poder na atualidade, como mecanismo mobilizador e aglutinador.

Nesse movimento de observar espaços e lugares que vão além do ambiente escolar, os próximos artigos voltam suas atenções para espaços e monumentos que foram instituídos com o intuito de criar uma memória histórica. Nessa direção, o artigo *Memórias subterrâneas da ditadura civil-militar: uma proposta para o ensino de história de Criciúma/SC*, de Morgana Vieira Modolon e Mônica Martins da Silva, faz uma reflexão sobre as memórias obliteradas da ditadura em uma cidade no interior do Estado de Santa Catarina, a partir de lugares que foram palco de resistências, de repressão e de violação de direitos humanos. Com isso, procura-se assinalar que há



Editorial

possibilidade de se pensar outras formas de se ensinar a temática em sala de aula. Em *Potenciais educativos das visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-CODI/SP: contribuições da abordagem gramsciana para a educação em direitos humanos em lugares de memória relacionados ao passado ditatorial brasileiro*, Renan Ribeiro Beltrame assevera sobre as ações educativas empreendidas no Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, no antigo prédio do Doi-Codi/SP. Em seu texto, demonstra que tais experiências de ensino constituíram uma prática educativa que tende a superar o entendimento alicerçado no senso comum a respeito de nossa história recente e de nossa democracia. Encerrando esta produção que versou sobre espaços de memória, o artigo *Bolsonaro e Milei: quando os projetos negacionistas visitam o ensino de história e o museu no Brasil e na Argentina*, de Marcelo Henrique Leite, traz uma reflexão sobre como a ação docente tem sido afetada pelo crescimento das novas direitas radicais, que vinculam uma memória positiva às ditaduras recentes dos respectivos países. Assim, ao analisar um museu em São Paulo e outro em Buenos Aires, o autor demonstra as conexões existentes entre as conturbadas experiências históricas de Brasil e Argentina.

Os dois últimos artigos recobram outras duas perspectivas sobre o ensino de história. O DNA do ensino de história no Brasil é, definitivamente, feminino. Foram professoras as primeiras intelectuais a propugnam não apenas uma vasta produção didática e os desenhos curriculares, desde a segunda metade do século XX, mas também foram elas quem refletiram criticamente sobre as particularidades do ensino e da aprendizagem da história no Brasil. Sobre este protagonismo feminino, temos o texto *O ensino de história na ditadura: atuação e trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende*, de João Victor da Fonseca Oliveira, que analisa a trajetória intelectual de uma historiadora mineira e de como ela interpretou o conhecimento histórico na relação pedagógica, atuando em comissões estratégicas e no engajamento para a publicação de manuais didáticos. Finalmente, concluímos este número com o texto de nossa autora convidada, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, com seu trabalho intitulado *A ditadura militar brasileira, a crise do código disciplinar da didática da história*, em que faz uma análise dos documentos curriculares e manuais de didática destinados à formação de professores. Pautada na perspectiva da Didática da História, ela reflete sobre a “crise do código disciplinar” instaurada pela e na política educacional do período da ditadura militar brasileira.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer ao corpo de pareceristas pelas cuidadosas avaliações produzidas, que possibilitaram uma efetiva qualidade nos trabalhos publicados. Para a realização dessa publicação, contamos ainda com o decisivo apoio da equipe da Biblioteca da UEL, em especial, as bibliotecárias Vilma Feliciano Sanglard e Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino, da equipe de diagramação

da H2H e do editor convidado, o mestrando em História da UEL, Vander Felipe Ortiz dos Santos.

Enfim, esperamos que os artigos sejam lidos e partilhados pelas/os colegas para uma maior disseminação dos estudos aqui divulgados por este periódico, que, aliás, no próximo ano, irá completar 30 anos de existência.

Nossas sinceras saudações cordiais,

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim

A DISCIPLINA ESTUDOS DE PROBLEMAS BRASILEIROS: ENTRE TENSÕES E CONSENTIMENTOS EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR DE 1964

THE DISCIPLINE *STUDIES OF BRAZILIAN PROBLEMS: BETWEEN TENSIONS AND CONSENT DURING THE 1964 MILITARY DICTATORSHIP*

LA ASIGNATURA ESTUDIOS DE LOS PROBLEMAS BRASILEÑOS: ENTRE TENSIONES Y CONSENTIMIENTOS EN TIEMPOS DE DICTADURA MILITAR EN 1964

Edilza Joana Oliveira Fontes¹
Davison Hugo Rocha Alves²

Resumo: O presente texto é uma reflexão histórica da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB) a partir do campo da história das disciplinas curriculares tendo como viés a hermenêutica dentro desse campo. Com isso, apoiamos nossas ideias nas reflexões de Rüsen (2001a) através do conceito de consciência histórica, de Chervel (1988) e Bittencourt (2018) no campo da história das disciplinas escolares. Entendemos que a disciplina EPB é um produto social da ditadura militar no jogo de disputas sobre os problemas brasileiros entre tensões e consentimentos após o ano efervescente de 1968. Conclui-se que 60 anos depois do evento do golpe civil-militar de 1964, a disciplina EPB era vista como uma disciplina conflituosa dentro do espaço universitário, pois, gerou diversas interpretações no interior da juventude universitária, diante da falta de uma formação de professores de EPB e do intenso controle promovido pelos órgãos de repressão da ditadura militar.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Consciência Histórica; Estudo(s) de Problemas Brasileiros; Ensino de História; Juventude Universitária.

Abstract: The present text is a historical reflection of the discipline Study(s) of Brazilian



Problems (EPB) from the field of the history of curricular subjects with hermeneutics as a bias within this field. With this, we support our ideas in the reflections of Rüsen (2001a) through the concept of historical consciousness and of Chervel (1988) and Bittencourt (2018) in the field of the history of school subjects. We understand that the EPB discipline is a social product of the military dictatorship in the game of disputes over Brazilian problems between tensions and consents after the effervescent year of 1968. It is concluded that 60 years after the event of the civil-military coup of 1964, the discipline EPB was seen as a conflicting discipline within the university space, as it generated different interpretations within university youth, given the lack of training for EPB teachers and the intense control promoted by the repressive bodies of the military dictatorship.

Keywords: Military Dictatorship; Historical Awareness; Study(s) of Brazilian Problems; Teaching History; University Youth.

Resumen: Este texto es una reflexión histórica sobre la asignatura Estudio(s) de los Problemas Brasileños (EPB) desde el campo de la historia de las disciplinas curriculares, con un enfoque hermenéutico en este campo. Con esto, fundamentamos nuestras ideas en las reflexiones de Rüsen (2001a) a través del concepto de conciencia histórica, y de Chervel (1988) y Bittencourt (2018) en el campo de la historia de las disciplinas escolares. Entendemos que la asignatura EPB es un producto social de la dictadura militar en el juego de disputas sobre los problemas brasileños, entre tensiones y consensos tras el efervescente año de 1968. Se concluye que, 60 años después del golpe cívico-militar de 1964, la asignatura EPB se percibía como conflictiva dentro del espacio universitario, ya que generó diversas interpretaciones entre la juventud universitaria, dada la falta de formación del profesorado de EPB y el intenso control promovido por los órganos represivos de la dictadura militar.

Palabras clave: Dictadura Militar; Conciencia Histórica; Estudio(s) de Problemas Brasileños; Enseñanza de la Historia; Juventud Universitaria.



Revisitando a ditadura militar brasileira 60 anos depois

Em 2018, durante o período eleitoral, o candidato à presidência da república Jair Bolsonaro (candidato do PSL), afirmou que faria o Brasil semelhante ao que era quarenta ou cinquenta anos atrás³, pois, tinha como ponto de vista “um Brasil que respeita a família, que respeita a criança em sala de aula”⁴, ou seja, ele queria um Brasil anterior a constituição brasileira de 1988, quando vivíamos uma ditadura militar no Brasil.

Nesse mesmo período durante entrevista com candidatos a presidência da República a temática da ditadura militar entrou na pauta discutida pelos jornalistas William Bonner e Renata Vasconcelos no Jornal Nacional, tendo um ponto de vista em 2018 sobre a relação que os militares possuem dentro da política brasileira impondo a força em determinados momentos se for necessário, afirmando que “os historiadores sérios se referem a 1964 candidato com um golpe militar”⁵. Respondendo ao jornalista Jair Bolsonaro referindo-se ao general Hamilton Mourão diz “no meu entender foi um alerta que ele deu e deixem os historiadores para lá, participamos da revolução democrática de 1964”⁶. O candidato Jair Bolsonaro reafirma que “identificava-se com os anseios nacionais de preservação das instituições democráticas ameaçada pela radicalização ideológica”⁷. Fica evidente uma disputa pela memória da ditadura militar durante a entrevista de 2018, o candidato Bolsonaro (PSL) já demonstrava a negação de reconhecer o método de pesquisa dos historiadores, por exemplo, quando inclusive devolve a pergunta ao jornalista William Bonner indagando “repito a pergunta aqui, Roberto Marinho foi um ditador ou um democrata? É história?”⁸.

No início de seu mandato a matéria publicada no site *Exame*, o ministro da Educação e Cultura, na época Ricardo Vélez Rodríguez,³ queria retomar a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), bem como o Projeto Rondon – instituído na metade do século XX – fazendo a seguinte afirmação “estamos impulsionando de novo o Projeto Rondon em nível universitário para visitar as regiões menos desenvolvidas do país, que foram esquecidas pelo mercado e que precisam ser incorporadas à vida nacional”⁹.

No Brasil o movimento estudantil se contrapôs a ditadura militar. A reflexão historiográfica apresentada neste texto é resultado da tese defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA) quando se pretendeu a partir da hermenêutica das disciplinas curriculares fazer uma análise sobre a história desta disciplina acadêmica Estudo(s) dos Problemas Brasileiros em tempos autoritários (1964-1985).

O objetivo principal deste texto é analisar a História da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, portanto, enquadra-se dentro da história das disciplinas escolares, através dos conceitos de currículo, cultura universitária e disciplinas a partir de sua construção em tempos de ditadura militar, entendemos que o pesquisador

da história das disciplinas escolares ou curriculares preocupa-se compreender os processos nos quais resultam em uma cultura escolar ou universitária em diferentes tempos históricos (Gasparello, 2008, p. 198).

A abordagem da história das disciplinas escolares apresentou uma renovação historiográfica para o campo da História da educação, assumindo uma nova postura diante deste objeto de pesquisa afastando-se do seu etos religioso e apresentando a possibilidade de articular “a educação com aspectos da história econômica, social e política do país” (Galvão; Lopes, 2010, p. 26).

A historiadora Circe Bittencourt (2018, p. 15) nos indica os caminhos de pesquisa assumido por este campo, quando afirma que em diversos países existiu a preocupação de “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização”. Nessa mesma direção, o pesquisador André Chervel (1988, p. 87) possibilitou estudar o que foi estabelecido como finalidade para os conteúdos de ensino durante determinado período histórico.

Com esse texto, pretendemos: a) apresentar a historicidade da disciplina Estudos dos Problemas em tempos de ditadura militar; b) observar a guerra das narrativas em torno da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros durante os anos 1960; c) apresentar as tensões e consentimentos em torno da disciplina acadêmica com documentos sobre a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros.

A discussão em 2014 sobre a ditadura militar brasileira durante os 50 anos fez reverberar a produção de diversos trabalhos historiográficos. As produções de Reis (2014); Motta (2014); Ferreira e Gomes (2014); Napolitano *et al.* (2014), Abud e Schmidt (2014), Napolitano (2014) entre outros colocam a relação sociedade e estado autoritário como produto social. O nosso texto vem no sentido de compreender a disciplina EPB como instrumento de controle ideológico durante a ditadura militar (1964-1985), pois, existem muitos trabalhos historiográficos sobre Educação Moral e Cívica (EMC) e falta realizar uma pesquisa de fôlego sobre a disciplina acadêmica e o impacto no ensino de História pela disciplina EPB durante os 24 anos de vigência da mesma.

Olhando a ditadura militar brasileira pela ótica da disciplina EPB

O interesse pelo estudo da disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros surgiu quando participamos do projeto de pesquisa *UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)*. O objetivo do projeto era fazer o levantamento documental no arquivo central da Universidade Federal do Pará (UFPA), no acervo fotográfico da Biblioteca Central e do Museu da UFPA, bem como



fazer o registro de depoimentos de professores, ex-alunos e servidores que foram atingidos por atos dos governos militares ou por atos das administrações superiores da universidade que provocaram violações de direitos humanos (Fontes, 2014). O projeto de pesquisa possibilitou estabelecer a relação entre a ditadura militar e as administrações superiores da UFPA, observando o jogo de ambivalências dentro uma cultura educacional conservadora para as universidades brasileiras (Fontes; Alves, 2013). O referido projeto possibilitou aprofundar as discussões em torno das disciplinas autoritárias criadas em 1969, nesse momento um episódio marca a história da UFPA. Estamos nos referindo o assassinato do estudante universitário César Moraes Leite dentro do campus do Guamá, quando assistia nesta instituição amazônica uma aula da disciplina curricular Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

A disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros possui trabalhos acadêmicos referentes às experiências locais dentro das universidades brasileiras como: o trabalho de Samara Lerner (2013) que analisa a experiência do mestrado em EPB na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; a dissertação de Rudimar Bertotti (2015) que analisa a experiência da disciplina EPB na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no período de 1971 a 1984; a tese de Adolar Koch (2019) que estuda o caso da disciplina EPB na Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS) no período de 1970 a 1993; o artigo de Caio Derossi, Joana Hollerbach e Alvenize Ferenc (2019) que analisa a consolidação da disciplina EPB na Universidade Federal de Viçosa (UFV) no período de 1970 a 1991, sendo disciplina obrigatória nos cursos de graduação e de pós-graduação desta instituição de ensino; e a tese de Rudimar Bertotti (2020) que apresenta uma análise sobre os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) contidos em manuais didáticos da disciplina EPB no período de 1971 a 1992.

Não havia na historiografia da ditadura militar uma pesquisa de fôlego que desse conta da historicidade nacional da disciplina EPB. Davison Alves (2024) vem contribuir com esses estudos, fazendo uma análise da construção da disciplina e dos embates sociais que ele teve ao longo dos 24 anos de existência. Com isso, buscamos compreender os usos sociais das disciplinas em diferentes níveis de ensino que podem ser descritos como traços comuns de uma hermenêutica da história das disciplinas escolares (Gatti Júnior, 2008, p. 172).

Quando fazemos uma reflexão histórica sobre determinado tema, o historiador quer entender quais sentidos dados pelos sujeitos as suas escolhas. Nesse sentido, ao trabalharmos com a reflexão histórica essas perguntas não são completas. Faz-se necessário que o pesquisador durante a pesquisa reflita o processo de compreensão histórica apresentando uma maneira interna de arrumar as estruturas desses acontecimentos, apresentando uma narrativa que explique uma lógica envolvendo conceitos informado pelos protagonistas desse processo histórico (Rüsen, 2001b, p. 95).



Assim, estamos associando consciência histórica e hermenêutica através da história das disciplinas curriculares em tempos de ditadura militar. Nesse sentido, o presente texto quer apresentar as diferentes perspectivas sobre a disciplina EPB. Então, o historiador por um processo de hermenêutica organiza a reflexão a partir de um viés demonstrativo que faça sentido do ponto de vista argumentativo (Rüsen, 2001a, p. 96)

A cultura e o cotidiano universitário nos anos 70 do século XX podem ser analisadas através da documentação do Sistema Nacional de Informações (SNI), dos jornais da grande imprensa e universitários, das charges produzidas no período, bem como nas memórias dos sujeitos que vivenciaram a ditadura militar ao ter contato com a disciplina EPB. A opção por contar a história da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) deveu-se ao fato, como mencionado anteriormente, do assassinato do estudante universitário César Moraes Leite dentro de uma sala de aula de EPB, a priori, iríamos investigar a história da disciplina EPB na Universidade Federal do Pará (UFPA), no entanto, devido as questões sociais e pandêmicas, redimensionamos nosso objeto de pesquisa. Aproximamos nossas análises dentro da lógica histórica proposta por Thompson (1978, p. 99) quando evidencia existir o diálogo entre a teoria e empiria dentro da construção do conhecimento.

Os trabalhos mencionados contam a história curricular a partir das ações ocorridas pela disciplina dentro das universidades no que se refere à EPB. Exploram em seus trabalhos: os objetivos da disciplina; os professores que a ministravam e suas experiências enquanto docentes de EPB; a metodologia utilizada; os conteúdos ensinados; as atividades extraclasse; e os recursos didáticos para o ensino desta disciplina.

Consideramos que a discussão da disciplina curricular EPB está inserida em uma disputa de versões no contexto estudado, pois, ela é uma disciplina que possui múltiplos significados no interior da sociedade brasileira. Dependendo do contexto da ditadura militar muda-se a narrativa didática, altera-se o currículo no espaço universitário a ser trabalhado na disciplina EPB, assim como nos apresenta o historiador canadense Christian Laville quando realça as experiências da disciplina História em diferentes países ao redor do mundo, afirmando o jogo constante de ambivalências entre currículo e espaço de ensino e aprendizagem onde “todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas propostos e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino de história” (Laville, 1999, p. 127).

A disciplina EPB nos anos 1960 e 1970 e a pedagogia do cidadão-súdito no espaço universitário

A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros surgiu no currículo universitário

através do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Portanto, consideramos que ela é um produto social pensado pela ditadura militar (Rollemberg; Quadrat, 2010). Houve a tentativa de legitimar por 24 anos nas universidades brasileira o golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

Assim, o decreto-lei acima foi instituído pelo governo provisório através da junta militar formada pelos ministros militares da Marinha (Augusto Rademaker), da Aeronáutica (Aurélio de Lyra Tavares) e do Exército (Márcio de Souza e Mello). Foi colocada como disciplina obrigatória a Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino no país.

Conforme expressa a legislação federal de 1969 a disciplina EPB apresenta ao estudante universitário a realidade nacional pensada pela ditadura militar, esperava-se que o jovem ingressante no ensino superior se afastasse das chamadas “atividades subversivas” e fosse um “cidadão subserviente” ao Estado (Laville, 1999, p. 126), não questionasse as políticas implementadas no país pelos militares que assumiram o poder no dia 31 de março de 1964, em todas as esferas da sociedade (Alves, 2024, p. 8).

O historiador Rodrigo Motta (2014) nos evidencia que a EPB foi pensada para docilizar a juventude universitária, com isso, a sua obrigatoriedade deu origem a um novo filão editorial, onde alguns militares mais entusiastas escreveram pequenas brochuras ou panfletos para fixar a doutrina de moral e civismo EMC (Motta, 2014, p. 188). A disciplina EPB ocupou espaço de reflexão dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos órgãos de informação criadas em 1969. Por isso, a disciplina acadêmica analisada neste artigo era parte estratégica da ditadura militar para moldar a juventude universitária alinhada aos ideais da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, sendo que no início dos anos 1970 do século XX motivou a CNMC e o CFE a construírem pareceres sobre os fundamentos legais da disciplina EPB para as universidades brasileiras.

Havia uma vigilância real ou psicológica imposta pela ditadura militar que limitava inclusive o que se falar sobre o denominado “problema brasileiro”, tornando o ensino da disciplina EPB, por exemplo, acrítico e desprovido de ligação com a vivência real dos agentes históricos (Oliveira, 2009, p. 44). O MEC, a CNMC e o CFE consideravam que a universidade tinha um papel estratégico em tempos de ditadura militar através da disciplina ideológica EPB para solucionar os chamados “problemas brasileiros”, incluindo, neste caso, a participação da juventude universitária ao projeto de nação pensada após o ano efervescente de 1968. Apresentamos a seguir as diretrizes pensadas pelo dispositivo legal nº 869 de 1969 para a educação moral e cívica em todos os níveis de ensino,

a) defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1969).

Na concepção ideológica da ditadura militar a disciplina EPB, por exemplo, deveria aliar a chamada “democracia” com o etos religioso associada as discussões morais dentro da sociedade brasileira (Alves, 2024, p. 128). A disciplina EMC no ensino superior ficou conhecida como EPB. Com isso, esperava-se que a disciplina EMC em todos os níveis tivessem a intenção de divulgar os valores e não realizar no espaço de sala de aula em todos os níveis de ensino propaganda do movimento de “31 de março de 1964” (Alves, 2024).

Em suas memórias autobiográficas Jarbas Passarinho faz a defesa da EMC e da “democracia” pensada pelos militares que assumiram o poder em 1964, assim ele afirma “Daí por que não posso entender que, uma vez que vivendo em regime democrático pleno, possamos dispensar os estudantes de estudar (...) Problemas Brasileiros” (Passarinho, 1996, p. 409-410). Ainda assim, o ministro complementa “trata-se de um lastimável retrocesso, quando vemos, patente em todas as ocasiões, a falta de civismo do nosso povo e a fragilização dos valores morais na sociedade” (Passarinho, 1996, p. 409-410).

Tem um paradoxo dentro da discussão pensada pelo retorno da EMC em todos os níveis de ensino (inclusive no ensino superior), pois, as convicções políticas de Jarbas Passarinho (1969-1972) mesclavam o catolicismo social e o nacionalismo (Motta, 2014, p. 191). Para o Ministro da Educação e Cultura existia uma crise de moral e civismo na sociedade brasileira e o papel das ações do MEC, do CNMC e do CFE é

construir um caminho para a discussão do retorno da disciplina EMC, apesar de que em determinados momentos havia também embates dentro da gestão de Jarbas Passarinho no que tange a execução da disciplina de moral e civismo.

O Jornal do Brasil publica em 1972, após 3 anos do normativo legal de 1969 uma fragilidade em torno da discussão de moral e civismo, e assim, ainda não tinha se definido dentro do currículo escolar e universitário no Brasil. A disciplina EMC ganhou uma roupagem renovada, ela estava sendo adequada aos objetivos nacionais pretendidos pelo regime militar de 1964. A intenção era tornar a disciplina parte integrante da vida do estudante. A discussão da Educação Moral e Cívica para o ensino superior foi denominada de Estudo(s) de Problemas Brasileiros e foi introduzida nas universidades a partir de duas perspectivas: em dado momento ela aparecia como componente curricular; em outro momento ela aparecia como prática educativa.

Posteriormente a Comissão Especial do CFE, no dia 4 de fevereiro de 1971, produziu o Parecer nº 94/71, fixando os Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino do país incluindo a disciplina EPB – o documento elaborado pela CNMC ficou em segundo plano. A professora Maria Aparecida destaca que o CFE procurou não impor conceitos ou programas dogmáticos em face de sua impotência quanto a evitar o estabelecimento da EMC enquanto disciplina, embora pressionado pela conjuntura política e pela CNMC. O embate continuava dentro da ditadura militar, Rudimar Bertotti (2020, p. 108) afirma que o CFE procurava filtrar do texto final as medidas legais que embasaram os currículos e programas básicos para EPB, sendo as manifestações de temas com elevado teor ideológico, elas estavam presentes nas propostas da CNMC.¹⁸²


É necessário caracterizar o conteúdo da disciplina EPB, pois, está presente no programa curricular da disciplina elaborado pelos intelectuais do Conselho Federal de Educação. O jornal Correio do Amanhã (RJ) publica a estrutura curricular da disciplina EPB, assim:

Unidade I) Panorama geral da brasilidade brasileira

- Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional.
- O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica.
- As instituições sociais, políticas e econômicas.
- O comportamento social; estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

Unidade II) Problemas morfológicos

- As estruturas econômicas; análise do sistema econômico brasileiro.



- As estruturas sociais. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil.

- A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Unidade III) Problemas de desenvolvimento econômico

- A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia.

- Povoamento do solo.

- A Amazônia e seus problemas.

- O Nordeste e seus problemas.

- Os transportes e a economia.

- Desenvolvimento agrário e pecuário.

- Reforma agrária. Problema energético.

- Desenvolvimento industrial.

- Comércio interno e internacional.

- Disparidades regionais e integração econômica setorial e nacional.

- Política monetária, creditícia e fiscal. Planejamento econômico, Trabalho e Previdência Social.

- Mercado de capitais.

Unidade IV) Problemas socioeconômicos

- Habitação

- Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação.

- Saneamento básico e erradicação das endemias.

- Educação, diagnóstico e soluções.

Unidade V) Problemas políticos

- Filosofias e ideologias políticas.

- O poder nacional: suas expressões.

- Representação popular.

- Partidos políticos: organização e funcionamento.

- Evolução política nacional.



- Problemas geopolíticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.
- Política econômica.
- Política social.
- Política externa.
- Organismos políticos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA).


Unidade VI) Segurança Nacional

- Segurança externa e interna.
- Responsabilidade do cidadão.
- Guerra Revolucionária.
- As Forças Armadas: Marinha, Exército e Aeronáutica.
- Formulação de uma doutrina e execução de uma política de Segurança Nacional: conselho de Segurança Nacional, Estado-Maior das Forças Armadas e Escola Superior de Guerra. (Fonte: Jornal Correio da Manhã, 1972)

Fica expresso acima que a disciplina EPB queria colocar os seus chamados “problemas brasileiros” em torno de algumas diretrizes gerais, que são: a moral, o civismo, o desenvolvimento nacional e a questão econômica, social e política. A tensão estabelecida por exemplo dentro do MEC em torno da discussão dos chamados “vultos históricos” acabou não tendo espaço dentro da disciplina EPB (Alves, 2024).

A construção da política educacional pensada pelos governos militares tinha um problema para resolver: o estudante universitário. A disciplina EPB serviria para intervir no jogo político dos anos 1960 e 1970 do século XX, pois, o estudante estava fazendo críticas ao processo de modernização-conservadora e autoritária implementada após o golpe civil-militar de 1964. As ações intervencionistas do governo militar, no primeiro momento, colocaram os estudantes universitários como oposição ao regime desde 1968, isto fica bem claro diante das imposições feitas, seja no que se refere à reforma universitária ou seja no que se trata da publicação do decreto-lei nº 477, de 1969 e do decreto-lei nº 869, de 1969. As tensões e contradições dentro das políticas educacionais durante a ditadura militar só aumentavam. A disciplina EPB seria uma estratégia de reaproximar o estudante universitário do projeto de sociedade pensada pelos militares no poder central.

Compreendemos que não havia uma uniformidade quanto ao sentido ideológico da disciplina EPB, considerando-se a percepção da heterogeneidade de formação que pensam o significado da disciplina acadêmica. Havia espaço para juristas,




filósofos, políticos, religiosos, mas não havia lugar para pedagogos e professores das humanidades pensarem a disciplina EPB. Fica-se evidenciado que a disciplina EPB estava sendo pensada a partir do projeto doutrinário da Escola Superior de Guerra (ESG) para ser aplicado no ensino superior brasileiro. Aluno e professor não tinham voz no MEC, e sem diálogo desde os anos 1960 deveriam aceitar a política educacional da ditadura militar. Era uma forma de controle da juventude brasileira e do papel social do professor de EMC em todos os níveis. O que parecia ser uma contradição dentro do contexto dos anos 1960, era uma forma de controle do pensamento educacional. Uma imposição a ser ideologicamente posta por dentro do MEC e das instituições correlatas, chegando a apresentar um conteúdo curricular pronto e acabado para o espaço universitário.

Questionando a ditadura militar por dentro da disciplina EPB na redemocratização

O historiador Rodrigo Motta (2014, p. 192) destaca que dentro das universidades o impacto efetivo da disciplina EPB foi considerada limitada, pois, os grupos de esquerda tinham bastante prestígio entre os estudantes universitários. Durante os anos 1970 e 1980 do século XX ocorreu no Brasil a impopularidade do movimento de “31 de março de 1964”, e assim, os estudantes e professores universitários começaram a questionar por dentro da disciplina EPB a ditadura militar.

O movimento estudantil universitário fazia diversas críticas à disciplina EPB. Foi vista com desconfiança pelos discentes, pois não possuía uma seriedade científica. Os partidos políticos de oposição como o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), durante o contexto das *Diretas-Já*, começaram a questionar a ditadura militar e usavam a disciplina EPB para debater os problemas nacionais e as consequências da política educacional implementada desde os anos 1960. Por exemplo, Luís Carlos Prestes foi convidado para realizar uma palestra na Universidade Federal de São Paulo (USP) sobre a política nacional, sendo convidado pelo professor de EPB José Carlos Martins, e com isso, critica a política econômica da ditadura militar afirmando “os generais doutrinam seus soldados a crer que o comunista é um marginal e que os soldados se tornam imbecis acreditando nessas ideias”¹⁰.

Foi nesse contexto que ocorreu a propagação da ideia de socialismo moreno no Rio de Janeiro a partir do primeiro mandato de governo Leonel Brizola, no período de 1983-1987. Os partidos políticos queriam afastar-se da ideologia doutrinária da ESG e apresentavam a discussão de cidadania, de democracia e do debate de proposição de uma nova constituinte no centro curricular da disciplina EPB, estavam se aproximando dos ideais de Paulo Freire, bem como construir um caminho para o futuro do Brasil que alcançasse os direitos sociais e os direitos humanos para todos os brasileiros.



A esquerda assume um protagonismo importante por dentro da disciplina EPB para critica as ações políticas, sociais e econômicas da ditadura militar. A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) promoveu entre os dias 9 e 13 de maio de 1983 um seminário sobre marxismo. Durante o seminário a vida e obra de Karl Marx foram realçadas, bem como evidenciadas as teorias defendidas por ele como solução para as crises econômicas provocadas pelo capitalismo, em especial, relacionando-as à realidade brasileira¹¹.

A disciplina EPB encontrava-se nesse terreno de crítica política, econômica e social como espaço de resistência e de reflexão por meio dos intelectuais, especialmente ligados ao campo da esquerda. A disciplina acadêmica tornou-se espaço para contestar as políticas educacionais pensadas pela ditadura. Nesse contexto, os partidos políticos de oposição e a sociedade civil mobilizam-se contra a visão economicista do MEC, o engessamento do currículo universitário, a presença do porte de armas e da vigilância dentro das universidades brasileiras e contra a legislação educacional da ditadura militar do ano de 1969 e implementada a partir dos anos 1970 em todas as unidades de ensino superior do país. Havia espaço para debater outros “problemas nacionais” dentro da realidade brasileira, por exemplo, como a questão do racismo, a questão da constituinte de 1988, a desigualdade social e o valor da liberdade de expressão e da democracia no Brasil. Por isso, os intelectuais brasileiros possuíam uma postura ambivalente em relação à política.

O SNI fazia constantemente vigilância em torno de EPB. A documentação dos órgãos de repressão evidenciam uma constante intervenção no ensino desta disciplina nas universidades brasileiras em relação à sua didática, ao material didático utilizado e a falta de formação de professores. Assim, nos dizem que o movimento estudantil universitário fazia uma crítica a ditadura militar por dentro da disciplina EPB. Usaremos a atuação dos discentes na resistência à política educacional do período.

Em suas diversas assessorias regionais, o Sistema Nacional de Informações (SNI) solicitava informações em relação à disciplina EPB. Por exemplo, a vigilância dos professores que ministravam a disciplina na UFRGS e as deficiências no ensino de moral e civismo no ensino superior foram assim interpretadas pela Assessoria de Segurança e Informações (ASI), era considerado um problema global pertinente a disciplina EPB no que se referia às críticas ao corpo docente, a formação de professores e a sua didática.

Demonstra-se as deficiências em torno da disciplina EPB na Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹². O mesmo caso ocorria, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria¹³ quando são apresentadas pelos órgãos da repressão as dificuldades em torno da didática e a aprendizagem da disciplina EPB. Inclusive sugerindo a CNMC que se pensasse em uma obra doutrinária como livro básico da disciplina, para que os fundamentos da “revolução democrática de 1964” pudessem ser ensinados. Esses dois exemplos destacam que havia uma pulverização no que tange a discussão dos

ARTIGO

problemas brasileiros para serem abordados nas universidades, a falta de uma diretriz curricular em virtude das disputas de narrativas em torno da discussão de moral e civismo através do CFE e da CNMC contribuíram para que a disciplina EPB não fosse vista com seriedade científica no espaço universitário.

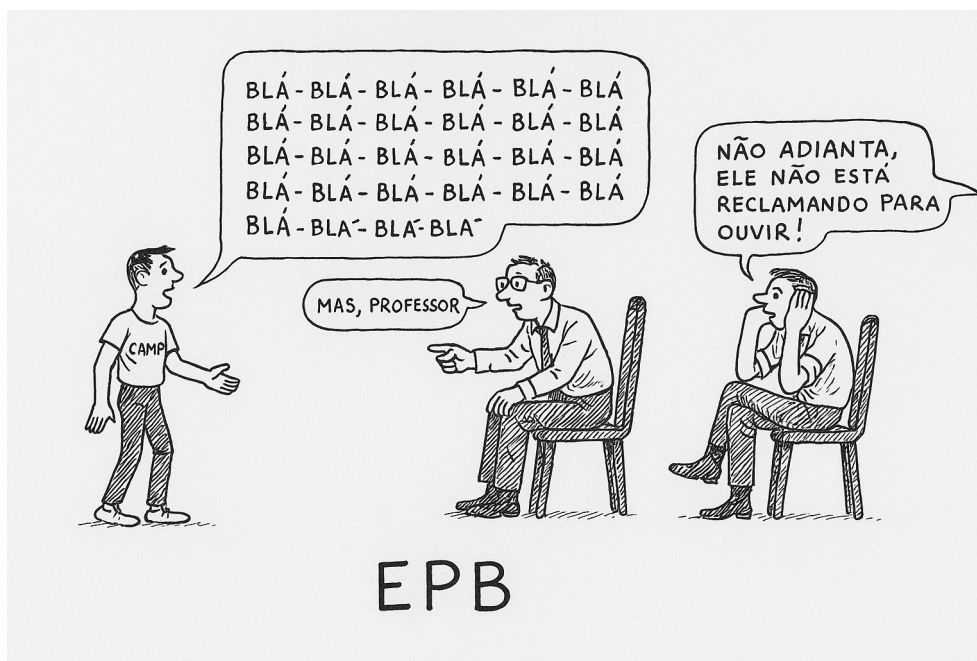
A disciplina EPB estava no centro da disputa de versões sobre os “problemas brasileiros” dentro e fora das universidades. As críticas ao regime militar durante o período de Anistia e redemocratização só faziam crescer a repulsa ao sentimento nacionalista e a política educacional pretendido pela ditadura militar. A crise no ensino das disciplinas autoritárias foi ressaltada tanto dentro das instituições como nas instituições militares.

Por exemplo, o jornal O Universitário da UFRGS fazia críticas a disciplina EPB destacando a experiência acadêmica que os calouros universitários teriam logo no início do curso de graduação, sendo usada de forma pejorativa com o nome de “O famigerado E.P.B”¹⁴, informando aos discentes ingressantes que teriam contato com a disciplina EPB, neste jornal eles afirmam “que [...] o contingente discente da universidade gerou neste as maiores manifestações de repulsa, reuniu o maior número de chacotas, e formou um dos maiores acervos de imbecilidades já ouvidas em sala de aula”¹⁵.

A ditadura militar, segundo as interpretações do jornal universitário, mascarava as discussões dos verdadeiros problemas brasileiros. Era necessário inverter a lógica ideológica pensada pela ESG, pelo CFE e pela CNMC, por isso, o jornal universitário acaba destacando quais são os problemas brasileiros importantes, reafirmando que a disciplina EPB expressava uma violência simbólica dentro do espaço universitário. O movimento estudantil destaca que a disciplina EPB era construção social dentro do espaço de sala de aula de uma política do não- dizer. Segundo Pierre Bourdieu (1989, p. 11) a violência simbólica pode ser caracterizada como a imposição da ideologia à classe dominada.

O jornal O Universitário constrói uma charge de crítica a ditadura militar dentro dessa edição, simulando uma aula de EPB dentro das universidades brasileiras, o professor de EPB, que geralmente era um militar ou palestrando convidado explorando algum tema relacionado aos problemas brasileiros na sala de aula, e os alunos universitários enfileirados tentando construir um diálogo com o professor universitário, no entanto, sem obter sucesso, fazem crítica ao monólogo construído dentro das salas de aulas de EPB em todo o Brasil.

Imagem I – charge de EPB



Fonte: Porto Alegre (1978).

Percebemos na charge acima que os alunos acabaram não concordando com o “blá-blá-blá” do professor universitário, assim, questionando o primeiro aluno retruca, “mas, professor” e o segundo aluno complementa, “não adianta, ele não está programado para ouvir”. Portanto, reforma a ideia de uma educação tecnocrata e bancária dentro do espaço universitário, conforme destaca as reflexões de Paulo Freire (2020) dentro do seu trabalho clássico *Pedagogia da Autonomia*. A falta de diálogo colocava a discussão em torno dos problemas brasileiros ser considerada como disciplina EPB vazia e sem importância para o estudante universitário.

Portanto, a disciplina EPB era considerada importante para fazer com que os estudantes universitários deixassem claro a sua disponibilidade em trabalhar pela nação, assim seriam responsáveis pela formação da elite nacional, com a missão de olhar para o futuro do Brasil, esquecendo-se de fazer uma reflexão sobre o presente. Segundo Ilmar Mattos (1998, p. 112-113) além de não olvidar os grandes problemas nacionais e internacionais, concentra seus esforços no aperfeiçoamento do Ensino Superior no Brasil, sobre o ponto de vista intelectual.

Por fim, o jornal universitário convidava os alunos calouros a boicotarem a disciplina EPB nas universidades. Seria uma forma de protesto contra a ditadura militar, pois, ela serviria mais para ser uma propaganda do regime do que apresentar os problemas brasileiros dentro e fora da sala de aula com a extensão universitária. A interpretação feita pelos estudantes era que a disciplina EPB possuía uma discussão rasa e cheia de

eufemismo, tendo a finalidade de desviar o foco da realidade brasileira.

Era vista como uma “colcha de retalhos” e que não tinha nenhuma relação com a realidade nacional vivida pelo povo brasileiro. A disciplina EPB precisava ser repensada na década de 1980. Neste contexto, a disciplina acadêmica também estava se alinhando no tempo de redemocratização, a EPB deveriam ter um olhar científico segundo o movimento científico, fazer uma mudança no currículo da disciplina e na didática do professor da disciplina dentro do espaço universitário. Começaram-se a surgir diversas pressões para que a discussão de moral e civismo tivesse que extinta do currículo universitário, portanto, diversos professores, intelectuais, protagonistas dos partidos políticos estavam exigindo o fim da Educação Moral e Cívica. Foi o eco estabelecido por exemplo nos jornais veiculados na grande imprensa dos anos 80 do século XX.

No dia 20 de outubro de 1985 foi publicado no *Jornal do Brasil* (JB) pelos professores de Geografia e de História as suas interpretações sobre a revogação do Decreto-Lei nº 869, de 1969 e pelo Decreto-Lei nº 68.065, de 1971, bem como todos os seus corolários jurídicos- institucionais: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros e a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Os professores afirmavam que a disciplina EMC era “de caráter exclusivamente político e doutrinário, despojada de qualquer documentação científico-pedagógica”¹⁶ e que seus “vários desdobramentos resultaram na descaracterização da Geografia e da História [...]”¹⁷.

A movimentação da juventude universitária brasileira em torno da mudança de currículo da disciplina EPB foi bastante divulgado nos noticiários, por exemplo, durante o período da redemocratização o jornal Diário do Pará, no dia 17 de janeiro de 1986 evidenciou que a UNE destacou a aprovação no meio estudantil do projeto de lei do senador Alfredo José de Campos Melo (PMDB/MG) alterando o currículo da disciplina EPB. Pelo projeto tramitado na Câmara dos Deputados a disciplina acadêmica deveria conter os “temas relevantes concernentes ao Poder Constituinte”.²⁴¹ Portanto, há uma mudança de orientação curricular durante o período de redemocratização, pois, a disciplina EPB deveria enfatizar o estudo da Constituição do Brasil, bem como evidenciar as tarefas a serem desenvolvidas pela Constituinte¹⁸. Por exemplo, a mudança de orientação foi implementada na UFPA com a palestra do presidente da Ordem dos Advogados do Brasil, em sua seção Pará, o advogado Ophir Filgueiras Cavalcante, no dia 27 de novembro de 1986, ocorrida às 9 horas, no Centro de Ciências da Saúde da UFPA. O tema escolhido para o debate foi “constituinte e constituição” tendo como público os discentes da disciplina EPB. A ação promovida pela UFPA fazia parte do programa da disciplina EPB durante a redemocratização¹⁹.

A disciplina EPB estava sendo questionada pelo meio acadêmico e na sociedade brasileira. Durante a redemocratização exigiu-se um novo currículo que atendesse as demandas da sociedade brasileira. No entanto, percebemos que a disciplina

EMC resistia no interior da sociedade brasileira, a interpretação dos jornais sobre os caminhos da disciplina autoritária após o fim da ditadura militar e o início da redemocratização. Percebemos que a partir dos jornais impressos há uma leitura de que a universidade deveria estar alinhada com o processo de redemocratização que culminou com a eleição indireta do presidente Tancredo Neves no ano de 1985, e com isso, novos tempos estavam surgindo no interior da sociedade, dos movimentos sociais e da universidade. Era o espaço para rediscutir qual ensino deveria ser pautado no espaço escolar. Era o ensino que levasse o cidadão a ser reflexivo e crítico diante dos acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Considerações Finais

A história da disciplina EPB ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoa e como nação, foi uma disciplina controlada e vigiada pela ditadura militar. Pensar sobre a EPB é uma maneira de repensarmos nosso lugar em um mundo em rápida transformação, pois, é uma disciplina concebida no CFE, na CNMC, no MEC e efetivada durante a gestão do ministro da Educação Jarbas Passarinho para construir uma identidade nacional no espaço universitário para juventude brasileira. Era considerada uma disciplina conservadora, com moldes nacionalistas e cívicos para pensar o Estado-Nação entre tensões e consentimentos dos sujeitos que vivenciaram essa disciplina acadêmica.

A disciplina EPB forjou-se no interior da sociedade produzindo uma memória social. É essa memória, muitas vezes confundida com dever cívico, uma prática nacionalista que a disciplina acadêmica acaba formando uma identidade coletiva no interior dos governos, das universidades e do jovem universitário que estuda esta disciplina acadêmica. No entanto, a memória social da disciplina EPB construída pelos diversos sujeitos ao longo deste trabalho é conflituosa, pois, conforme foi sendo gerada no interior dos diversos ministros da educação assumem a pasta durante a ditadura militar. A disciplina EPB foi perdendo a sua identidade original construída pelo CFE, por exemplo, e foi apresentada outras formas de olhar os problemas brasileiros.

Os donos do poder queriam “domesticar” a juventude brasileira em todos os níveis de ensino. A documentação do SNI demonstra que nem sempre conseguiram êxito dentro do projeto nacional pensado pela ditadura militar. A disciplina EPB, diga-se de passagem, era motivo de chacota, carregada de eufemismo era apresentada pelo movimento estudantil como espaço propagandístico da realidade nacional criada pela ditadura e sendo implementada pelos professores militares, pelos diversos órgãos ligados ao regime como a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), tendo oferecidos palestras aos professores de EPB, com a finalidade de “integrar para não entregar”.

Novos ventos estavam ecoando em torno dos partidos políticos de esquerda na década de 1980. As críticas desenvolvidas pelo projeto educacional da ditadura militar foram implementadas na secretaria estadual do Rio de Janeiro durante a gestão do secretário de educação Darcy Ribeiro, ocorridas na gestão do governo Leonel Brizola (PDT). Ainda havia vigilância e controle em torno das ações desenvolvidas pelos partidos de esquerda, como podemos perceber através das interpretações assumidas pela documentação do SNI que estão sobre a guarda do Arquivo Nacional. Na gestão brizolista foi implementado uma espécie de “socialismo moreno”. Durante a redemocratização os partidos de esquerda assumiram determinado protagonismo e começaram a realizar críticas ao projeto político implementado pelos militares que assumiram o poder em 1964.

Em 1985, o projeto de poder em todos os níveis sociais, implementado pela ditadura militar, já estava enfraquecido, nesse contexto ocorreu a eleição indireta de Tancredo Neves, que por motivo de saúde não assumiu o poder, o vice-presidente José Sarney (MDB) assumiu a difícil tarefa de remover pouco a pouco o entulho autoritário construído ao longo dos anos 1960 do século XX. Em 1993, um Projeto de Lei colocou um ponto final dentro da disciplina EMC e com ela também a disciplina EPB. A leitura interpretativa que fazemos sobre esse processo é que durante a redemocratização não havia espaço para disciplinas consideradas acrílicas e de cunho ufanista no currículo. Havia mudado o regime, por isso, mudou-se a perspectiva de educação na sociedade brasileira. Os professores de História e Geografia estavam reivindicando outros espaços formativos e de construção da cidadania no interior da sociedade brasileira. repensados currículos universitários precisavam ser repensados para os novos tempos democráticos durante os anos 1990.

Por fim, cabe destacar que a disciplina EPB era vista como uma disciplina conflituosa dentro do espaço universitário, pois, ela gerou diversas interpretações no interior da juventude universitária, diante da falta de uma formação de professores de EPB e do intenso controle promovido pelos órgãos de repressão da ditadura militar. Fazer uma reflexão sobre as interpretações da disciplina EPB no interior da sociedade brasileira requer olhar para o passado, apresentando os argumentos, as possibilidades de entender a realidade brasileira a partir de diversos olhares e de construir um caminho para as políticas educativas no Brasil recente. São dois pontos de vistas desse olhar sociológico sobre os problemas brasileiros em tempos de ditadura militar.

De um lado, o CFE, a CMNC e o MEC tinham um olhar direcionado para disciplina EPB a partir da lógica de desenvolvimento e modernização conservadora pela ditadura militar no espaço universitário. De outro lado, os estudantes universitários, os partidos políticos de esquerda e os professores de EPB que contestavam por dentro da ditadura militar os chamados “problemas brasileiros” pensados pela caserna, e com isso, começaram a pautar questões como: racismo, direitos das mulheres, a constituinte,

o meio ambiente, entre outros temas dentro da disciplina EPB. Finalizamos dizendo que a disciplina EPB era considerada um “entulho autoritário” pensado pela ditadura militar, por isso, ela precisava ser extinta do currículo universitário, ocorrendo somente através do decreto-lei nº 8.666 de 1993 por parecer do CFE.

Referências

ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria. *50 anos da ditadura militar*: capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Belo Horizonte: W.A. editores, 2014.

ALVES, Davison. *Estudo(s) de problemas brasileiros*: uma disciplina conflituosa e vigiada (1969-1993). São Paulo: Paco Editorial, 2024.

BERTOTTI, Rudimar. *Preceitos da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento contidos em manuais didáticos da disciplina estudo de problemas brasileiros*: apropriações e representações (1971- 1992). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BERTOTTI, Rudimar. *Caráter, amor à pátria e obediência a lei?* Disciplina Estudo de Problemas Brasileiros na Universidade Federal do Paraná (1971- 1984). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7769, 15 set. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 6 ago. 2025

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*: introdução, organização e seleção. Tradução de Sérgio Miceli. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

CHERVEL, André. L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l’éducation*, Paris, n. 38, p. 59-119, mai 1988.

DEROSSI, Caio; HOLLERBACH, Joana; FERENC, Alvenize. A disciplina estudos de problemas brasileiros (EPB) na Universidade Federal de Viçosa (UFV): em foco o projeto educacional do regime civil-militar para as universidades brasileiras. *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 152-172, set./dez. 2019.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela. 1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs

fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FONTES, Edilza. O dever de memória e a documentação sobre a ditadura civil-militar na Universidade Federal do Pará (UFPA). *Revista Acervo*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 280–292, 2014.

FONTES, Edilza; ALVES, Davison. A administração do reitor Silveira Netto em tempos de ditadura militar (1960-1969). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 258–294, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALVÃO, Ana Maria; LOPES, Marta. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GASPARELLO, Arlette. O ensino de história em diálogo com a história da educação. In: ANDRADE, João; STAMATTO, Maria. *História ensinada e a escrita da História*. Natal: EDURFN, 2008. p. 193-200.

GATTI JÚNIOR, Décio. História da educação e ensino de história: a história das disciplinas escolares. In: CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir; OLIVEIRA, Margarida. *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDURFN, 2008. p. 171-182

KOCH, Adolar. *A disciplina de EPB – Estudos de Problemas Brasileiros na ditadura militar e civil brasileira – 1970/1993: o caso da UFRGS*. 2019. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

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

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. *A pós-graduação em estudos de problemas brasileiros na UERJ: uma reflexão sociológica sobre um projeto de socialização política no Brasil*. 2013. 446 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MATTOS, Ilmar. *História do ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MOTTA, Rodrigo. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. (Coletânea 1964: 50 anos depois).

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. Rio de Janeiro: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Carlos; LUZIVOTTO, Caroline; LOSNAK, Célio; GOULART, Jeferson. *O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.



OLIVEIRA, Margarida. Anotações acerca da constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. In: ANDRADE, João; STAMATTO, Maria. *História ensinada e a escrita da História*. Natal: EDURFN, 2009. p. 41-60

PASSARINHO, Jarbas. *Um híbrido fértil*. Brasília: Expressão Cultural, 1996.

REIS, Daniel. *Ditadura e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha. *A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX - Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RUSEN, Jorn. *História viva: teoria da História III - formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Ed. Unb, 2001a.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica: teoria da História - os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001b.

PORTO ALEGRE. Secretaria de Segurança Pública. Departamento Central de Informações. *Jornal O Universitário*. Porto Alegre: Secretaria de Segurança Pública, 1978, p. 14. Confidencial.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

Notas

¹Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente titular da Universidade Federal do Pará, do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST).

²Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Integrante do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

³Bolsonaro diz que objetivo é fazer o Brasil semelhante 'ao que tínhamos há 40, 50 anos'. *Jornal Globo*, Rio de Janeiro, 15 out. 2018.

⁴Bolsonaro diz que objetivo é fazer o Brasil semelhante 'ao que tínhamos há 40, 50 anos'. *Jornal Globo*, Rio de Janeiro, 15 out. 2018.

⁵Entrevista do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL) ao Jornal Nacional no dia 28 de agosto de 2018.

⁶Entrevista do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL) ao Jornal Nacional no dia 28 de agosto de 2018.

⁷Entrevista do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL) ao Jornal Nacional no dia 28 de agosto de 2018.



⁸Entrevista do candidato à presidência Jair Bolsonaro (PSL) ao Jornal Nacional no dia 28 de agosto de 2018.

⁹Ministro da Educação quer retomar educação moral e cívica. Estadão Conteúdo, 5 fev. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/5aeavpw6>.

¹⁰Brasil. Ministério da Aeronáutica. Informe nº 761/A-2/IV COMAR. [S. l.]: RECISA – AFA, PMESP, 23 de agosto de 1984. Confidencial. Assunto: Presença de Luiz Carlos Prestes em São Carlos. p. 1.

¹¹Serviço Nacional de Informações. Agência de Porto Alegre. Informe nº 084/16/APA/83. Porto Alegre, 1983. Confidencial. Assunto: Seminário sobre marxismo na Unisinos, em São Leopoldo/RS. p. 1.

¹²Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 159/ASI/UFRGS DSI/MEC/77. Porto Alegre: Assessoria de Segurança e Informações/UFRGS, Divisão de Segurança e Informações/MEC, 25 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1.

¹³Universidade Federal de Santa Maria. Assessoria de Segurança e Informações. Informação nº 465/ASI/UFSM/MEC/77. Santa Maria: Assessoria de Segurança e Informações/UFMA/MEC, 31 de outubro de 1977. Assunto: Deficiências no ensino de Estudos de Problemas Brasileiros. p. 1-2.

¹⁴Porto Alegre. Secretaria de Segurança Pública. Departamento Central de Informações. Assunto: Impresso “O Teodolito” – O famigerado EPB. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. p. 17. Confidencial.

¹⁵Porto Alegre. Secretaria de Segurança Pública. Departamento Central de Informações. Assunto: Impresso “O Teodolito” – O famigerado EPB. Porto Alegre, 13 de novembro de 1978. p. 17. Confidencial.

¹⁶O Fim da Educação Moral e Civismo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 out. 1985. Livros. Caderno B/Especial, p. 11.

¹⁷O Fim da Educação Moral e Civismo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 out. 1985. Livros. Caderno B/Especial, p. 11.

¹⁸Aprovação. *Diário do Pará*, Belém, 17 jan. 1986. p. 7.

¹⁹Aprovação. *Diário do Pará*, Belém, 17 jan. 1986. p. 7.



CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA-CLASSE 107 SUL EM BRASÍLIA (1961-1970)

SCHOOL CULTURE OF ESCOLA-CLASSE 107 SUL IN BRASILIA (1961-1970)


CULTURA ESCOLAR DE LA ESCOLA-CLASSE 107 SUL EN BRASILIA (1961-1970)

Juarez José Tuchinski dos Anjos¹

Resumo: O artigo tem por objetivo investigar a cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul em Brasília, entre os anos de 1961 e 1970, tomando por fontes notícias veiculadas no jornal diário *Correio Braziliense*. O recorte temporal vai de 1961 – ano da inauguração da Escola-Classe 107 Sul e da primeira notícia relativa a ela nas páginas do *Correio* – e vai até o ano de 1970, data da última notícia encontrada sobre a instituição. Apesar de ser uma escola nova – como novas eram, afinal, todas as escolas da recém-inaugurada capital federal – a cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul tinha por vetores práticas comuns ao ensino primário brasileiro à época – como festas escolares e campanhas e concursos escolares –, mas com significados específicos, advindos da singularidade do contexto, da instituição e seus sujeitos. De fato, ao festejar, a escola o fazia para marcar aniversários da cidade e do próprio estabelecimento de ensino, combinando práticas cívicas com práticas celebrativas, fazendo das festas “educativas” em duplo sentido: incutiam determinados hábitos e condutas nos estudantes, mas, também, difundiam na comunidade os valores cívico-patrióticos que marcavam a escolarização naqueles anos de Ditadura Civil-Militar no país. Por sua vez, as campanhas e os concursos escolares propiciavam às crianças um envolvimento com os problemas da comunidade – tanto a escolar como a da cidade em que viviam – indo ao encontro das propostas educativas do período que queriam conferir centralidade à participação infantil nos processos educativos, como propugnava, dentre outras correntes pedagógicas em circulação, aquela do PABAE.

Palavras-chave: História da educação; cultura escolar; Escola-Classe 107 Sul; Brasília; século XX.


ARTIGO




Abstract: The article aims to investigate the school culture of Escola-Classe 107 Sul in Brasília, between the years 1961 and 1970, taking as sources news published in the daily newspaper *Correio Braziliense*. The time frame goes from 1961 – the year of the inauguration of Escola-Classe 107 Sul and the first news about it in the pages of *Correio* – and goes up to 1970, the date of the last news found about the institution. Despite being a new school – as new were, after all, all the schools in the recently opened federal capital – the school culture of Escola-Classe 107 Sul had as their vectors practices common to Brazilian primary education at the time – such as school parties and campaigns and school competitions – but with specific meanings, arising from the uniqueness of the context, the institution and its subjects. In fact, when celebrating, the school did so to mark anniversaries of the city and the educational establishment itself, combining civic practices with celebratory practices, making the parties “educational” in a double sense: they instilled certain habits and behaviors in students, but also, disseminated in the community the civic-patriotic values that marked schooling in those years of Civil-Military Dictatorship in the country. In turn, school campaigns and competitions provided children with involvement in community problems – both at school and in the city in which they lived – in line with the educational proposals of the period that wanted to give centrality to children’s participation in educational processes, as advocated, among other pedagogical currents in circulation, that of PABAE.

Keywords: History of education; school culture; School-Class 107 Sul; Brasília; 20th century.

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la cultura escolar de la Escola-Classe 107 Sul de Brasília, entre los años 1961 y 1970, tomando como fuente noticias publicadas en el diario *Correio Braziliense*. El horizonte temporal va desde 1961 – año de la inauguración de la Escola-Classe 107 Sul y de las primeras noticias sobre ella en las páginas de *Correio* – hasta 1970, fecha de las últimas noticias encontradas sobre la institución. A pesar de ser una escuela nueva – como lo eran, después de todo, todas las escuelas de la recién inaugurada capital federal – la cultura escolar de la Escola-Classe 107 Sul tenía como vectores prácticas comunes a la educación primaria brasileña de la época – como las fiestas escolares y campañas y concursos escolares, pero con significados específicos, que surgen de la singularidad del contexto, la institución y sus sujetos. De hecho, al celebrar, la escuela lo hacía para conmemorar aniversarios de la ciudad y del propio establecimiento educativo, combinando prácticas cívicas con prácticas celebrativas, haciendo que las fiestas fueran “educativas” en un doble sentido: inculcaban ciertos hábitos y comportamientos en los estudiantes, pero además, difundió en la comunidad los valores cívico-patrióticos que marcaron la escolaridad en aquellos años de Dictadura Cívico-Militar en el país. A su vez, las campañas y concursos escolares brindaron a los niños una implicación en los problemas comunitarios – tanto en la escuela



ARTIGO



como en la ciudad en la que vivían – en línea con las propuestas educativas de la época que querían darle centralidad a la participación de los niños en los procesos educativos, como propugnó, entre otras corrientes pedagógicas en circulación, la del PABAE.

Palabras clave: Historia de la educación; cultura escolar; Escola-Classe 107 Sul; Brasília; siglo 20.

Introdução

A Escola-Classe 107 Sul, em Brasília, foi inaugurada em “15 de março de 1961 [e] iniciou suas atividades neste mesmo dia, tendo como diretora a professora Lydia Diglio Cardoso” (FEDF, 1985, p. 45). Desde então, de acordo com o plano educacional elaborado para a nova capital por Anísio Teixeira (1961) em diálogo com o planejamento urbanístico de Lúcio Costa (1991), recebeu estudantes moradores da quadra que a abrigava (a 107 da Asa Sul), com idades entre 7 e 14 anos e ofereceu a eles o que se considerava, à época, uma educação de vanguarda, pautada no ideário da Escola Nova que, por essa época, confundia-se com a genérica definição de “pedagogia moderna”. Parte dessa educação ocorria na Escola-Classe – cujo ensino era equivalente ao primário daquela época – em um turno; no outro, as crianças eram enviadas à Escola Parque, onde aprendiam artes, educação física e ensino industrial, ver a respeito Teixeira (1961), Anjos (2022b).


Já se produziu considerável conhecimento histórico sobre as práticas educativas desenvolvidas na Escola Parque, como é o caso dos trabalhos de Eva Pereira e Lúcia Rocha (2011); Ingrid Wiggers (2023) e Juarez dos Anjos (2024b). Nenhum estudo, porém, foi empreendido sobre as práticas educativas ocorridas na Escola-Classe 107 Sul, no turno em que era frequentada para o aprendizado dos saberes previstos para o curso primário, sendo essa uma lacuna historiográfica que esta investigação intenta preencher.

Diante do exposto, este artigo, parte de um projeto de pesquisa mais amplo em desenvolvimento², tem por objetivo investigar a cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul em Brasília, entre os anos de 1961 e 1970.

Por cultura escolar estou entendendo, aqui, com Dominique Julia, aquele conjunto de “[...] normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas que podem variar segundo as épocas” (Julia, 2001, p. 10). Para apreensão dessa cultura, assumo que se pode recorrer, adotando a categoria proposta por Dario Ragazzini (2001), tanto a fontes *da escola* – produzidas no seu interior e por seus atores – como fontes *para a história da escola* – produzidas fora dela, mas que falam dela. É um exemplar desse segundo tipo de fonte que interrogarei para o estudo da cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul: notícias sobre ela e suas práticas escolares publicadas no jornal diário *Correio Braziliense*.

O *Correio Braziliense* – em circulação até nossos dias – é um órgão dos *Diários Associados*, que, nos anos 1960, constituía-se no maior conglomerado de mídia da época (Anjos, 2022c). Teve seu primeiro número impresso por ocasião da inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960 e, desde então, acompanhou o processo de

ARTIGO




consolidação e afirmação da cidade como nova capital do país. Conservador e governista, como definiu José Salomão d' Amorim (1993) acerca de seu posicionamento editorial nas primeiras décadas de existência, teve importante papel na defesa dos interesses e das necessidades de Brasília e de seus moradores, oferecendo-lhes, observou Ana Morelli (2002), um jornalismo de serviço. Um tema que teve ampla cobertura pelo periódico foi a educação local, seja em quadros editoriais dedicados a denunciar as contradições e carências da nova capital, como o assinado por Ari Cunha (Anjos, 2022a) ou em colunas especificamente voltadas a assuntos de educação e cultura, como foi o caso das mantidas pela jornalista Yvonne Jean (Anjos, 2024a; Anjos; Ribeiro; Sá, 2023; Barbosa, 2021). Por essa razão, mesmo tendo sido produzido fora da Escola-Classe 107 Sul, o *Correio Braziliense* permite acessar “instantâneos” do seu cotidiano e de seus fazeres ordinários (Chartier, 2000) e, por meio das “teias de significados” (Geertz, 2008) das práticas que descreve, a cultura escolar ali em movimento.

Em termos metodológicos, na pesquisa mais ampla em que se abriga este estudo, consultaram-se todas as edições do jornal *Correio Braziliense* da década de 1960, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, por meio da busca pela palavra-chave “escola”. O rastreio retornou mais de 15 mil ocorrências, que foram lidas uma a uma até se chegar no corpus documental que integra o banco de dados com o qual tenho trabalhado desde então, no qual estão catalogadas/ transcritas 423 notícias relativas à escola e a escolarização primárias no Distrito Federal. Para este estudo, foram selecionadas algumas relativas à Escola-Classe 107 Sul e que formam o corpus documental interrogado para a construção desta narrativa historiográfica. O recorte temporal da pesquisa, por essa razão, vai de 1961 – ano da inauguração da Escola-Classe 107 Sul e da primeira notícia relativa a ela nas páginas do *Correio* – e vai até o ano de 1970, data da última notícia encontrada sobre a instituição, já às vésperas da aprovação da Lei 5.692 de 1971, que operaria mudanças no ensino primário, nível de atuação da instituição investigada.

O artigo divide-se em três partes. Na primeira, serão analisadas algumas festas escolares realizadas na Escola-Classe 107 Sul. Na segunda, as práticas educativas promovidas por meio de campanhas e concursos escolares. Na última parte, são tecidas algumas considerações, a modo de conclusão.

A escola festeja

As festas, como demonstrado em um balanço recente (Oliveira; Anjos, 2022), são um tópico recorrente na historiografia da educação contemporânea. Elas têm sido tomadas como momentos reveladores de sentidos e significados da vida social, expressos no gesto de celebrar e comemorar. Podem ser entendidas, parafraseando o que escreveu Emmanuel Le Roy Ladurie acerca do Carnaval de Romans, como



ARTIGO

acontecimento pontual, “[...] que reflete as culturas e os conflitos de uma época” (Ladurie, 2002, p. 385).

Dois tipos de festas escolares – *acontecimentos pontuais* – realizadas na Escola-Classe 107 Sul tingiram as páginas do *Correio Braziliense* no recorte temporal deste estudo: os festejos em comemoração ao aniversário da cidade e aniversário da escola.

Na edição de 20 de abril de 1968, deu-se destaque à várias comemorações realizadas em Brasília em alusão ao 8º aniversário de fundação da cidade. Dentre eles, as festas levadas à cabo nas escolas, com destaque para a Escola-Classe 107 Sul:

Numerosas escolas desta Capital, dentre as quais jardins de infância, comemoraram ontem o 8º aniversário da cidade que transcorre amanhã, através de palestras, explicações e cânticos. Na Escola Classe da SQ 107 o programa foi variado (foto) lembrando as datas cívicas do mês com a presença da coordenadora do Ensino Primário (Vários [...], 1968, p. 16).

Após a gestão JK e até o golpe civil-militar de 1964, a permanência da nova capital em Brasília foi motivo de grande apreensão. Jânio Quadros não gostava do fato da sede do poder ficar afastada do litoral; havia pressões para que ela retornasse ao Rio de Janeiro e muitas obras foram paralisadas (Leme, 1999). Oito anos depois, porém, o quadro era diverso: a ditadura havia elegido a manutenção de Brasília como uma das bandeiras do novo regime e a sua condição de capital já não era mais questionada (Leme, 1999). Daí, um dos sentidos de comemorar seu aniversário: celebrar a concretização de um projeto mudancista e modernizador do país.

A data escolhida para a inauguração da cidade já era ocupada por uma efeméride republicana: o 21 de abril, dia de Tiradentes. Unir a memória desse herói da pátria à sua nova capital fora uma escolha hábil de JK para estabelecer relações entre passado e presente no processo de fundação de Brasília. Por essa razão é que os festejos do seu aniversário, em 1968, na Escola-Classe 107 Sul, além de “palestras, explicações e cânticos” contavam também com a comemoração das “datas cívicas” do mês, bem ao gosto do civismo promovido pelo regime e da coincidência de datas que marcava o aniversário da inauguração da nova capital. Ao mesmo tempo que as crianças celebravam mais um ano de vida da jovem cidade, tinham oportunidade de relacionar a comemoração aos valores cívicos e patrióticos dos que lutaram pelo país. Essa, segundo Mona Ozouf, é uma das características da festa: “[...] não existe festa sem reminiscência, repetição do passado, frequentemente anual, a festa traz consigo uma memória” (Ozouf, 1976, p. 217). Memória alimentada na Escola-Classe 107 Sul no ato de festejar mais um ano da jovem capital.

A nota sobre o festejo era acompanhada de um registro fotográfico (Figura 1)

Figura 1 – Estudantes da Escola-Classe 107 Sul



Fonte: Correio Braziliense (Vários [...], 1968).

O momento capturado pelo fotógrafo parece ser o de apresentação dos temas cívicos que foram agregados à festa do aniversário da cidade, como se infere das figuras em destaque nos cartazes, que as crianças empunhavam e apresentavam a um possível público que ficou fora do campo fotográfico (dentre o qual estava a coordenadora do ensino primário da capital). As posturas, em seus detalhes, apresentam algumas variações: uns com os braços cruzados, outros com os braços atrás do corpo, outros com os braços em posição de “descanso”. Mas, no seu conjunto, a pose flagrada expressa certa unidade e harmonia – todos uniformizados – na apresentação preparada e oferecida à comunidade escolar. É a escola celebrando com aquilo que ela faz: a educação. A comemoração, desse modo, não deixava de ser em certa medida uma vitrine, em que se expunha aos participantes um pouco daquilo que a escola fazia naqueles anos de Ditadura Civil-Militar, a transmissão de valores cívico-patrióticos, manifesta, também, no ato de celebrar mais um ano de história da nova capital.

Outra data que apareceu celebrada foi o aniversário da Escola-Classe 107 Sul. Em 14 de março de 1970, quando ela completava nove anos de funcionamento, o jornal deu a seguinte nota, na coluna *Ensino e Cultura*: “Com hasteamento da bandeira e canto do Hino Nacional terão início, amanhã, às 10h30 horas, as comemorações do aniversário da escola Classe 107 sul” (Ensino [...], 1970, p. 11). Novamente, ritos cívicos dão o tom de uma comemoração no estabelecimento de ensino, embora a brevidade da descrição não nos permita maiores considerações. Um ano antes, porém, em 16 de março de 1969, o jornal apresentou aos leitores uma descrição mais detalhada do funcionamento da escola e dos festejos alusivos ao seu aniversário. Sobre o

funcionamento da escola, destacou:

A Escola-Classe da Superquadra 107 comemorou, ontem, pela manhã, seu oitavo aniversário de fundação, ocasião em que reuniu todos os seus alunos e professores para festejar o acontecimento. Uma das primeiras escolas fundadas no Plano Piloto, a escolinha da 107 conta, no momento, com uma média de 400 alunos, sob a direção da professora Lydia Diglio Cardoso e ministra desde a 1ª fase primária até a 5ª além de possuir a 6ª fase, correspondente ao 1º ano ginásial e dois turnos de pré-primário para alunos de seis anos (Escola [...], 1969, p. 16).

Conforme o plano educacional de Brasília, a educação primária devia ocorrer em espaços distintos: o jardim de infância, para crianças de 4 a 6 anos e o par escola-classe/ escola parque para as de 7 a 14 anos (Anjos, 2022b; Teixeira, 1961). Era um avanço no cenário brasileiro de então, já que a educação pré-primária ainda era vista como privilégio de poucas crianças, sobretudo das classes mais abastadas (Luz; Anjos, 2022). Em Brasília, onde se queria uma educação democrática, esses espaços seriam instalados em todas as quadras, preparando os pequenos para o ensino primário regular. Todavia, passados 7 anos de inauguração da cidade, a situação era diversa: a Escola-Classe 107 Sul, na falta de um jardim de infância na quadra, acolhia também dois turnos de pré-primário além do 5º e 6º anos do ensino primário que, sob influxo das recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública do Bureau Internacional de Educação e da Unesco (Brasil, 1965), realizava a paulatina extensão da educação primária em 5 anos e um 6º ano que contava como 1º do ginásial. Assim, era bem heterogênea a clientela de 400 alunos atendida pela escola: ia desde crianças pequenas até quase a adolescência, representada pelos alunos do 6º ano. Eram todos estes estudantes, junto de seus professores, que assistiram naquele ano de 1968 os festejos do 7º aniversário da Escola-Classe 107 Sul e era uma história de adaptação de um modelo educativo a sempre rebelde realidade que a escola comemorava.

Sobre os festejos propriamente ditos, estes constaram das seguintes atividades:

As comemorações de aniversário da escolinha contaram com a presença de todos os alunos, da Diretora, da vice-diretora, Prof. Maria Helena Ferreira da Cunha, das orientadoras primárias Inge Strake e Taurina Zacarias (...) Iniciadas as festividades com a entoação do hino nacional, regido pelo maestro Levino, seguiu-se um histórico da escola, desde sua fundação a 15 de março de 1961 até hoje.

Depois disso os alunos da professora Shirley entoaram um canto, seguido por uma poesia declamada pelas alunas Jane Alves e Leanara Araújo Pinto. Após o canto "Tim-Tim" a cargo dos alunos da professora Dilma a classe da professora Marlene declamou uma poesia. Os alunos do pré-primário sob a direção das professoras Terezinha e Ivonete, apresentaram um canto

ARTIGO

enquanto a 6ª série levou a efeito um coro falado e um canto em inglês. Ouviu-se depois um número das 4as séries, uma poesia em coro pelos alunos da profa. Magdalena, um canto pelos alunos da profa. Aparecida e um grupo regido pelo maestro Levino Alcantara. O encerramento das comemorações deu-se ao meio-dia, quando todos os pequenos estudantes cantaram o Hino à Escola (Escola [...], 1969, p. 16).

Em meio à cânticos e coros – alguns deles regidos pelo Maestro Levino Alcântara, um dos precursores do ensino musical em Brasília (Abreu, 2018) – o modo de festejar adotado foi a expressão artística, numa demonstração coletiva do amor à escola, mas, também, do amor à Pátria, representado pelo Hino Nacional que abriu as comemorações. A festa, mais uma vez, era a vitrine de exibição das dimensões educativas da instituição, da qual participavam todas as turmas – inclusive o pré-primário, instalado na escola à revelia do plano educacional. Dos pequenos aos mais velhos, todos tiveram sua oportunidade de contribuir para que a festa pudesse acontecer. Para encerrar a notícia, uma foto posada dos alunos da escola ilustrava o que fora dito no decorrer da matéria (Figura 2)

Figura 2 – Estudantes da Escola-Classe 107 Sul



Fonte: Correio Braziliense (Escola [...], 1969).

Impossível não notar, na foto posada, a centralidade que se quis conferir à bandeira do Brasil, numa clara demonstração dos valores cívicos presentes no cotidiano escolar, inclusive em suas festas, lembrando aos expectadores ter sido ela capturada numa época em que a escola estava embebida num ideal cívico-patriótico alimentado pelo regime militar. De um e outro lado, crianças uniformizadas acompanhadas de sua professora, imortalizando no registro fotográfico também um ideal de escola que comemorava mais um ano de existência: uma escola que valoriza sua própria história e a celebrava junto com os que ajudavam a construí-la, a cada ano, por ocasião do seu aniversário.

A educação através de campanhas e concursos escolares

Além das festas escolares, outra dimensão da cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul sobre a qual o *Correio Braziliense* joga alguma luz é a realização de campanhas e concursos escolares, com finalidades educativas.

As campanhas escolares parecem estar relacionadas a conteúdos difundidos na disciplina dos Estudos Sociais. Conforme um dos manuais traduzidos pelo PABAE – Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, realizado entre 1956 e 1964 e do qual participaram várias professoras de Brasília (Anjos, 2024a; Melo, 2016), o que torna plausível que, no campo das possibilidades históricas (Davis, 1987), se possa aventar que tenham buscado nele inspirações para suas práticas – “[...] uma das grandes necessidades da infância no mundo de hoje, é a oportunidade de participar de trabalhos socialmente significativos” (Preston, 1965, p. 149), para o que o autor Ralph C. Preston recomendava que as crianças se envolvessem com problemas relativos à escola, desempenhando, dentre uma gama de atividades, campanhas escolares (Preston, 1965). Outro autor contemporâneo e cujo manual também foi posto em circulação no Brasil por força dos acordos do PABAE, John U. Michaelis (1963), incentivava que a dimensão do serviço à comunidade fosse ensinada às crianças através de campanhas de limpeza, beneficência, segurança, dentre outras. Segundo esse educador norte-americano,

Ao empreender projetos de serviço, as crianças adquirem compreensão das necessidades da comunidade, do planejamento cooperativo, dos processos de grupo e da importância dos serviços prestados aos outros. Seu trabalho nos estudos sociais será vitalizado e ganhará maior significação em resultado das atividades de serviço à comunidade. Estimular-se-á o uso das facilidades e serviços oferecidos por esta e os laços entre a escola e a comunidade se tornarão mais estreitos (Michaelis, 1963, p. 241).

Ao que parece, era em diálogo com esse tipo de concepção pedagógica que a Escola-Classe 107 Sul realizava muitas campanhas, sendo dado destaque, na coluna da jornalista Yvonne Jean de 2 de outubro de 1962, à Campanha do Cadeado e do Vidro, para qual a aluna Sandra Nardelli escreveu uma redação no jornal da escola-classe, que foi reproduzida nas páginas do *Correio Braziliense*:

ESCOLA 107

Publicamos no domingo a reportagem sobre a universidade de Brasília, realizada pela antiga equipe da redação da “Gazeta Escolar” da escola-classe 107 e aludimos às numerosas campanhas dos alunos. Eis, agora, um artigo de Sandra Nardelli, encaminhando as campanhas do cadeado e do



vidro:

SONHO EXTRAORDINÁRIO

Essa noite eu tive um sonho. Sonhei que eu era diretora da Escola Classe 107 e toda manhã, quando chegava, as crianças vinham me beijar e abraçar dizendo:

- Bom dia, dona Sandra! Bom dia!

E aquele bom dia para mim era uma fonte de alegria.

Certo dia, quando cheguei, vi todo mundo triste, e sem perguntar nada a ninguém, deixei passar e fui para o meu gabinete.

De lá, fui correr as salas de aulas e que decepção ao ver que as carteiras estavam quebradas e os vidros rachados!

E pensando achei que devíamos ensinar às crianças a amar a sua escola, porque assim saberiam respeitá-la.

Cada aluno tomaria conta dela como seu lar, porque na verdade a escola é deles.

Nisto ouvi que me chamavam e já ia ver o que era, quando acordei, com minha irmã despertando-me e aí vi que não era diretora e sim aluna da 107, que a ama e a quer de todo coração.

Tudo não passou de um simples, mas extraordinário sonho.

Como me senti tão tristonha ao ver diante dos meus olhos, ainda que sonhando, aquelas cenas dolorosas, com nossa escola destruída por aqueles que, mais do que ninguém, deveriam zelar por ela.

Nossa escola é como se fosse o nosso lar. Compete-nos amá-la e defendê-la e não destruí-la (Jean, 1962, p. 9).

O texto do jornal escolar veiculado pela colunista Yvonne Jean apresenta os significados atribuídos pela estudante Sandra Nardelli à conservação do edifício que abrigava sua escola. Usando de licença poética, imagina um sonho no qual era a diretora que via as necessidades da instituição, com suas carteiras quebradas e vidros rachados. Ao final, reconhecendo não ser ela diretora, mas, sim, uma aluna, revela um esforço literário para sensibilizar seus colegas sobre as atitudes de zelo e cuidado que deviam alimentar para com a Escola-Classe que frequentavam, endossando, a seu modo, a campanha para a compra de vidros e cadeados. Era uma forma por meio da qual a estudante sentia-se parte das medidas tomadas naquela campanha, dando sua contribuição para seu êxito, bem de acordo com o sentido pedagógico que os educadores norte-americanos que vimos linhas atrás atribuíam a essa prática educativa.



ARTIGO

Outra prática com objetivos educativos eram os concursos escolares. No período em tela, foram encontrados concursos realizados em várias escolas e um deles, em especial, envolvendo os alunos da Escola-Classe 107 Sul. O assunto foi tema de matéria publicada em 15 de novembro de 1961:

Denise Vivaldi Ribeiro, 10 anos, 4ª série, da escola classe 107 e aluna da professora Mirtes Cardoso teve seu trabalho classificado em 1º lugar no Concurso Escolar de Cartazes, segundo veredito da Comissão Julgadora, após reunião realizada ontem, às 16h, no salão do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Cento e sessenta e oito crianças das escolas primárias de Brasília participaram do Concurso numa demonstração expressiva do sucesso da Campanha “Ajude sua Cidade” e do interesse despertado entre os escolares. O trabalho classificado em primeiro lugar servira de base à confecção do cartaz institucional da campanha e até dia 10 do corrente deverá estar afixado em todos os pontos de interesse da cidade [...]

NÍVEL EXCELENTE

[...] O trabalho classificado em 1º lugar tem uma simplicidade monumental e um equilíbrio de cores que demonstra uma sensibilidade já bem apurada [...]

EXPOSIÇÃO DE ARTE INFANTIL

Todos os trabalhos apresentados farão parte da 1ª Exposição de Arte Infantil, a se realizar proximamente, no saguão do ministério da Marinha [...] (Classificado [...], 1961, p. 8).

O concurso escolar em questão – uma disputa entre estudantes para ver quem produziria o melhor cartaz para uma Campanha da Prefeitura do Distrito Federal, intitulada “Ajude sua cidade” – foi apenas mais um tipo de competição realizada entre os escolares em Brasília na década de 1960, indicando como a fé no talento e na emulação infantil alimentavam práticas educativas do ensino primário à época. No concurso que examinamos, sobressaiu-se a aluna Denise Vivaldi Ribeiro, da 4ª série da Escola-Classe 107 Sul. Competiu com outras 167 crianças, o que demonstra o grande envolvimento que esse tipo de concurso promovia entre os estudantes.

O tema, sem dúvida, era de mote educativo: ilustrar formas de ajudar a cidade em que viviam e que era, naquele momento, uma cidade nova e cuja afirmação dependia também da adesão de seus moradores a ela. O cartaz elaborado pela aluna, selecionado por um júri que afirmou que o trabalho “tem uma simplicidade monumental e um equilíbrio de cores que demonstra uma sensibilidade já bem apurada”, revela dotes artísticos da autora, que podem ter sido desenvolvidos na sua frequência à Escola-Classe e Escola Parque. Ele serviria de base à elaboração do cartaz oficial da campanha

ARTIGO

– e aqui, de fato, duas práticas escolares se cruzam, o concurso e a campanha – e ainda seria exposto junto aos demais no saguão do Ministério da Marinha. Ao mesmo tempo em que o concurso educava os escolares, dava a ver à sociedade o que a escola fazia quando estava trabalhando para educá-los, manifestando um profundo compromisso da instituição escolar com as necessidades e interesses da comunidade local.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo investigar a cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul em Brasília, entre os anos de 1961 e 1970, tomando por fontes notícias veiculadas no jornal diário *Correio Braziliense*.

Apesar de ser uma escola nova – como novas eram, afinal, todas as escolas da recém-inaugurada capital federal – a cultura escolar da Escola-Classe 107 Sul tinha por vetores práticas comuns ao ensino primário brasileiro à época – como festas escolares e campanhas e concursos escolares –, mas com significados específicos, advindos da singularidade do contexto, da instituição e seus sujeitos.

De fato, ao festejar, a escola o fazia para marcar aniversários da cidade e do próprio estabelecimento de ensino, combinando práticas cívicas com práticas celebrativas, fazendo das festas “educativas” em duplo sentido: incutiam determinados hábitos e condutas nos estudantes, mas, também, difundiam na comunidade os valores cívico-patrióticos que marcavam a escolarização naqueles anos de Ditadura Civil-Militar no país. Por sua vez, as campanhas e os concursos escolares propiciavam às crianças um envolvimento com os problemas da comunidade – tanto a escolar como a da cidade em que viviam – indo ao encontro das propostas educativas do período que queriam conferir centralidade à participação infantil nos processos educativos, como propugnava, dentre outras correntes pedagógicas em circulação, aquela do PABAE.

Certamente, não era só o que vimos aqui que a Escola-Classe 107 Sul fazia no seu dia a dia. Mas, sem dúvida, esses aspectos foram aqueles que o jornal *Correio Braziliense* destacou aos olhos dos seus leitores no período aqui investigado, evidenciando, uma vez mais, seu alinhamento ao poder e seu caráter chapa-branca. Estudos futuros, que tomem por fontes documentos produzidos na própria instituição escolar – caso ainda existam – poderão ampliar e/ou matizar essas primeiras interpretações que o presente estudo permitiu elaborar.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Maestro Levino Ferreira de Alcântara e a gênese

da educação musical no Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2018. p. 115-142.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Ari Cunha e as críticas ao sistema de ensino de Brasília na coluna visto, lido e ouvido (Correio Braziliense, 1960-1965). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 26, p. 1-25, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/120337>.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962-1964). *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 24, n. 80, p. 318-331, abr. 2024a. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.AO09>.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O Inep e o planejamento do sistema público de ensino de Brasília nos anos 1950. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 103, n. 263, p. 87-94, jan./abr. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.5283>.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. O jornal 'correio braziliense' como fonte para a história das culturas escolares em Brasília (1960-1971). In: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; ZIMMERMAN, Tânia Regina (org.). *Fontes históricas em perspectivas situadas: limiares de pesquisas e ensinabilidades em educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022c. p. 37-54.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Práticas escolares da escola Parque de Brasília nas colunas da jornalista Yvonne Jean (1962-1963). *Ponto de Vista*, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 1-13, abr. 2024b. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i1.17510>.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; RIBEIRO, Betânia Laterza de Oliveira; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. Festas escolares em Brasília: o olhar da jornalista Yvonne Jean. *Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-23, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n70id34015>.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Notícias da pré-escola no Distrito Federal: apontamentos de Yvonne Jean (1960-1964). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75364>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Conferências internacionais de instrução pública: recomendações 1934-1963*. Brasília, DF: INEP, 1965. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>.

CLASSIFICADO o cartaz da campanha: apresentados 168 trabalhos infantis. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 8, 15 nov. 1961.

COSTA, Lúcio. *Relatório do plano piloto de Brasília*. Brasília, DF: GDF, 1991.

D'AMORIM, José Salomão. Correio Braziliense: a força e a fraqueza de um jornal. In: SINDICATO DOS JORNALISTAS PROFISSIONAIS DO DF (org.). *Jornalismo em Brasília: impressões e vivências*. Brasília, DF: Lantana Comunicação, 1993. p. 92-107.

DAVIS, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENSINO e cultura. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 11, 14 mar. 1970.

ESCOLA da 107 festeja aniversário. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 16, 16 mar. 1969.

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal. *Escolas da FEDF*. Brasília, DF: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1985. v. 1.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JEAN, Yvonne. Correio estudantil: ensino dia a dia. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 9, 2 out. 1962.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

LADURIE, Emmanuel le Roy. *O carnaval de Romans: da candelária à quarta-feira de cinzas 1579-1580*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEME, Maria Cristina da Silva. Brasília e seu plano piloto. In: LEME, Maria Cristina da Silva (coord.). *Urbanismo no Brasil 1895-1965*. São Paulo: Studio Nobel, 1999. p. 230-241.

LUZ, Alana Souza; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Financiamento e usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília (1960-1970). *Entreideias*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 39-58, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v11i3.48535>.

MELO, Valéria R. *Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília: contribuições do INEP*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/2016.04.D.20901>.

MICHAELIS, John U. *Estudos sociais para crianças numa democracia*. Porto Alegre: Editora Globo, 1963.

MORELLI, Ana Lúcia. *Correio Braziliense: 40 anos: do pioneirismo à consolidação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação,

Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37772>.

OLIVEIRA, Aline Ribeiro de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Um balanço da historiografia sobre festas escolares (2000-2021). *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 25, n. 3, p. 180-197, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i3.64445>.

OZOUF, Mona. A festa: sob a revolução francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alvez, 1976. p. 216-232.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães; ROCHA, Lúcia Maria de Franca (org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2011. p. 161-178.

PRESTON, Ralph C. *Ensinando estudos sociais na escola primária*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, p. 13-28, dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>.

VÁRIOS festejos marcam o 8. aniversário da cidade. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 16, 20 abr. 1968.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. *Memórias da Escola Parque*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2023.

Notas

¹Doutor em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto de História da Educação e História da Educação Brasileira no Departamento de Teoria e Fundamentos e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

²Trata-se da pesquisa “História das culturas escolares em Brasília (1960-1971)”.



A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PUBLICADOS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: NARRATIVAS EM CONTEXTOS DE ABERTURA POLÍTICA

THE BRAZILIAN CIVILIAN-MILITARY DICTATORSHIP IN HISTORY TEXTBOOKS PUBLISHED IN THE 1980S AND 1990S: NARRATIVES IN POLITICAL OPENING CONTEXTS

LA DICTADURA CÍVIL-MILITAR BRASILEÑA (1964-1985) EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA PUBLICADOS EN LAS DÉCADAS DE 1980 Y 1990: NARRATIVAS EN CONTEXTOS DE APERTURA POLÍTICA

Waleska Cozac¹

Luiz Antonio Gomes Pinto²

Resumo: Este artigo focaliza narrativas sobre a ditadura militar brasileira, em livros didáticos utilizados nas escolas de Ensino Médio do Espírito Santo nas décadas de 1990 e 2000. Considerando-se o movimento de transição democrática iniciado ao final da ditadura civil-militar (1964-1985), objetiva identificar e analisar de que modo o processo de abertura política refletiu na composição e apresentação dessas narrativas aos estudantes de ensino médio, especialmente no que se refere aos conteúdos propostos, às abordagens teórico-metodológicas e às compreensões sociopolíticas – subjacentes às escolhas e ao tratamento dos temas selecionados. Para tanto, foram selecionados três livros (Florival Caceres, *História do Brasil*, 1993; José Jobson de Arruda e Nelson Piletti, *Toda a História: História Geral e do Brasil*, 1999; e Patrícia Braick e Miryam Mota, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2002). Para responder às questões levantadas, nos utilizamos do método indiciário e do jogo de escalas para compreender as fontes em seus contextos de produção. Percebemos que as obras comportam narrativas que analisam criticamente o período ditatorial, mas não explicitam a presença de nenhum paradigma teórico-metodológico.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar; História; Livro Didático de História; Narrativas.

Abstract: This article focuses on narratives about the Brazilian military dictatorship, in textbooks used in high schools in Espírito Santo in the 1990s and 2000s. Considering the democratic transition movement initiated at the end of the civilian-military regime (1964-1985), it aims to identify and analyze how the process of political openness reflected in the composition and presentation of these narratives to high school students, especially with regard to the proposed contents, theoretical-methodological approaches and sociopolitical understandings – underlying the choices and treatment of the selected themes –. For this purpose, three books were selected (Florival Caceres, *História do Brasil*, 1993; José Jobson De Arruda and Nelson Piletti, *Toda a História: História Geral e do Brasil*, 1999; and, Patrícia Braick and Miryam Mota, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2002). To answer the questions raised, we used the indicia method and the game of scales to understand the sources in their production contexts. We noticed that the works contain narratives that critically analyze the dictatorial period. Without, however, making explicit the presence of some theoretical-methodological paradigm.

Keywords: Civilian-Military Dictatorship; History; History Textbook; Narratives.

Resumen: Este artículo enfoca narrativas sobre la dictadura militar brasileña, en libros didácticos utilizados en las escuelas de enseñanza media de Espírito Santo en las décadas de 1990 y 2000. Considerando el movimiento de transición democrática iniciado al final del régimen civil-militar (1964-1985), objetiva identificar y analizar de qué modo el proceso de apertura política reflejó en la composición y presentación de esas narrativas a los estudiantes de enseñanza media, especialmente en lo que se refiere a los contenidos propuestos, a los abordajes teórico-metodológicos y a las comprensiones sociopolíticas – subyacentes a las elecciones y al tratamiento de los temas seleccionados –. Para ello, se seleccionaron tres libros (Florival Cáceres, *História do Brasil*, 1993; José Jobson de Arruda y Nelson Piletti, *Toda a História: História Geral e do Brasil*, 1999; y, Patricia Braick y Miryam Mota, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2002). Para responder a las cuestiones planteadas, utilizamos el método indiciario y el juego de escalas para comprender las fuentes en sus contextos de producción. Percibimos que las obras comportan narrativas que analizan críticamente el período dictatorial. Sin embargo, sin explicitar la presencia de algún paradigma teórico-metodológico.

Palabras clave: Dictadura Cívico-Militar; Historia; Libro de texto de Historia; Narrativas.

Introdução

Ao analisar livros didáticos de História, do ensino médio, adotados por escolas públicas capixabas, deve-se fazer algumas considerações sobre o objeto e os contextos de desenvolvimento de pesquisas relacionados ao tema. A primeira dessas considerações é a periodização, ou seja, dividir em dois momentos, as décadas de 1970 e 1980 e pós-1980, quando a introdução do PNLD, em 1985, reorientou a elaboração dos materiais didáticos incorporando as mudanças políticas em curso, isto é, o processo de (re)democratização. Na primeira “fase”, as pesquisas se voltavam para os aspectos ideológicos que envolviam a elaboração e produção dos livros didáticos.

Munakata (2012) aponta que houve uma mudança no panorama das pesquisas didáticas, no Brasil, a partir da tese defendida por Circe Maria Bittencourt (1993) e também com a introdução de novas abordagens teórico-metodológicas que buscavam compreender os processos de produção, elaboração, redação, editoração, mercado editorial relacionados ao livro didático³. Choppin (2004), verifica os mesmos fenômenos em escala mais ampla, ou seja, associados às transformações acadêmicas e políticas em diferentes países. Isto significa que o livro didático foi pensado como um espaço atravessado por diversos aspectos e que, como se observa nos livros analisados nesse artigo, apontam para abordagens mais críticas e, conseqüentemente, menos meramente descritivas do período ditatorial. Assim, aproxima-se da proposta apresentada por Rüsen (2006) sobre o compromisso do ensino de história no processo de construção de uma consciência histórica⁴. Assim, o que se observa nessa “guinada” histórica é a perspectiva de promover um ajuste de contas com o passado, ou seja, lançar um olhar mais crítico e buscar as raízes desse movimento, o que não significa um resgate do “mito das origens”, criticado por Bloch (2001), mas compreender a ditadura civil-militar enquanto acontecimento histórico.

Munakata (2012) afirma que a produção dos livros didáticos pode, ao mesmo tempo, incorporar as diretrizes curriculares e serem influenciados pelas demandas mercadológicas. Sobre o livro didático e as pesquisas desenvolvidas:

[...] para Chervel (1990), a própria disciplina constitui a sua metodologia. Além disso, uma disciplina escolar é indissociável das finalidades do ensino escolar, sem o que não teria razão de ser. Para cumprir essas finalidades, uma disciplina compõe-se, além dos conteúdos, dos exercícios e das provas. Cabe, então, examinar como se selecionam e se organizam os conteúdos em cada momento da configuração de uma disciplina; como tal configuração implica uma metodologia; que modalidades de exercícios são propostas; e o que visam a aferir as provas e as avaliações. O livro didático é uma fonte privilegiada dessas indagações, na medida em que contém, por extenso, os conteúdos de cada disciplina e, eventualmente, as atividades e os exercícios (Munakata, 2012, p. 190).

ARTIGO

Isto aponta a inserção do livro didático no contexto de produção, como também apresenta possibilidades de escapar ao controle mais estrito das autoridades educacionais. Em relação a este ponto, podemos inferir que os conteúdos que constam nos livros didáticos dependem, em boa medida, daqueles que os trabalharão em sala de aula, e a receptividade dos estudantes. Neste ponto, Munakata afirma: “A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados” (Munakata, 2012, p. 184). Essa materialidade transparece nos três livros didáticos analisados nessa pesquisa, pois as narrativas sobre o período ditatorial procuram cultivar nos estudantes uma maior criticidade em relação àquele momento histórico. A materialidade dos livros didáticos e como isso está relacionada às relações sociais contribuiu para a elaboração de pesquisas que pautaram o livro didático como instrumento de inculcação ideológica e em favor do grupo dominante. Esse cenário é assim descrito por Bittencourt:

Nos anos de 1980 e início de 1990, as análises sobre as produções didáticas de História recaíam, majoritariamente, nas denúncias do caráter ideológico de que era revestido o conjunto da literatura escolar. Em uma primeira fase das análises, [...] a identificação de uma falsa ideologia – a burguesa – que se impunha nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, dentre eles a produção didática. [...] A denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda as *pressões dos movimentos sociais* que atuavam no cenário político do final dos anos de 1970 e início da década de 1980 (Bittencourt, 2011, p. 495-496).

Assim, na leitura dos livros analisados, percebemos que os autores enfatizaram o protagonismo dos movimentos sociais e de grupos não organizados da sociedade. Esse dado ganha relevância quando vemos as datas de publicação dos livros didáticos: 1993, 1999, 2002. Ao traçar uma historicidade em cada uma dessas datas, nos chamou a atenção os acontecimentos históricos e as eventuais mudanças teórico-metodológicas. Mas também confirma o que percebemos nas narrativas dos livros didáticos. Assim:

A concepção de livro didático de Ferro como um dos veículos mais significativos de criação e comunicação de uma *memória histórica* embasou e ainda fundamenta muitas das investigações centradas nos conteúdos históricos entre os pesquisadores nacionais (Bittencourt, 2011, p. 498, grifo nosso).

Sobre a constituição de uma memória histórica, Bittencourt (2011, p. 499) cita uma crítica de Henri Moniot, que compreende essa tentativa de construção somente

como um sustentáculo da ideologia dominante. Porém, uma memória histórica⁵, não necessariamente, responde somente aos interesses do grupo no poder. Ela pode ser tomada simplesmente como uma reflexão sobre o passado e nesse sentido, o modo como a ditadura militar é trabalhada nos livros didáticos analisados.

Os Livros Didáticos de História e as narrativas sobre a Ditadura Militar

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) e focaliza as narrativas sobre a ditadura militar brasileira, encontradas em Livros Didáticos de História utilizados nas escolas de Ensino Médio do Espírito Santo nas décadas de 1990 e 2000. Em relação à escolha dos livros didáticos, nossa opção seguiu dois caminhos. O primeiro deles, o uso no ensino médio, visto que nessa fase escolar os estudantes estão começando a tomar contato com abordagens mais complexas dos temas históricos, o que significa um aprofundamento dos conteúdos ministrados em sala de aula, além de representar a fase imediatamente anterior ao ingresso no ensino superior. O segundo caminho, os anos de publicação dos livros (Cáceres, 1993; Arruda; Piletti, 1999; Braick; Mota, 2002), ou seja, antes e depois da aprovação da LDB 9.394/1996 e na consolidação da democracia, e mudanças no referencial teórico-metodológico, com a presença mais expressiva da historiografia francesa dos *Annales* e a utilização de novos conceitos como, por exemplo, *representações* e *mentalidades*⁶.

Dessa maneira, as referências teórico-metodológicas são determinantes para compreender a estrutura narrativa. Porém, essas referências não aparecem explicitamente nos textos. Somente algumas categorias e conceitos são citados e não operacionalizados nos textos. Neste sentido, o método indiciário (Ginzburg, 2012; Levi, 2000, 2020) é uma ferramenta para perceber eventuais fissuras existentes nas superfícies aparentemente homogêneas e niveladas das fontes. Para a compreensão dos contextos de produção do livro didático, empregamos o *jogo de escalas*, que estabelece um múltiplo movimento de aproximação e distanciamento em relação ao objeto para tentar capturá-lo em suas diferentes dimensões (Revel, 2010). Assim, os autores selecionados, Florival Cáceres (1993); José Jobson Arruda⁷ e Nelson Piletti⁸ (1999) e Patrícia Braick⁹ e Myriam Mota¹⁰ (2002), traduzem as mudanças no campo da historiografia, principalmente no que concerne ao período abordado neste estudo.

O tema ditadura militar foi considerado um tabu durante muito tempo, principalmente no período imediatamente posterior à (re)democratização. Esse momento deve ser considerado como uma *transição política* e não como *ruptura política*, ou seja, o processo resultou de um acordo entre militares e civis, temerosos com o que consideravam como possível tentativa de revanche com o objetivo de identificar os responsáveis pelas torturas e desaparecimentos de opositores do regime.

ARTIGO

O período autoritário que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985 recebeu diferentes denominações, sempre refletindo a atmosfera política vigente. Enquanto houve um maior controle estatal na elaboração e circulação de livros didáticos, o regime era denominado de *Revolução*. Esse conceito, embora remeta à situações de ruptura política, é aplicado no sentido de um movimento de retorno às origens, ou seja, o governo Goulart (1961-1964) estaria conduzindo o Brasil em direção ao comunismo – nos discursos dos militares e seus aliados civis – e a intervenção dos militares teve por objetivo retomar a “rota original”, tanto que o argumento utilizado foi a “defesa da democracia”, conceito sempre acompanhado, no pensamento conservador, da palavra “ordem”, ou na definição de Florestan Fernandes como “democracia restrita” (Fernandes, 1980, p. 77).

Com a distensão política e o processo de abertura, no final do governo Geisel (1974-1979) e durante o governo Figueiredo (1979-1985), o principal objetivo dos atores políticos foi evitar a ruptura na ordem e garantir a transição política como definiu Geisel: *lenta, gradual e segura*. Esse momento da história é explorado nos três livros a partir da ideia de ampla participação dos movimentos sociais. Entretanto, o regime, apesar de enfraquecido pela crise iniciada em 1974, estabeleceu as regras da transição política a partir do diálogo com a oposição moderada e com os setores da sociedade interessados no processo de abertura política. Com a mudança de regime, em 1985, o novo governo tomou o cuidado de elaborar uma narrativa que o distanciaria do período anterior, empregando o termo “Nova República”, ou seja, o recurso de classificar o passado como algo ultrapassado e que precisava ser relativizado. Para reforçar o distanciamento entre o novo governo e o anterior e não abrir espaços para questionamentos quanto à participação dos civis na preparação do golpe e participação no governo, o período era simplesmente denominado como “regime” ou “ditadura” militar. A partir dessa observação, as fontes analisadas neste artigo utilizam o termo *ditadura militar* para designar o período, seguindo a narrativa adotada pelas forças políticas civis a partir de 1985. No livro de Braick e Mota (2002), a ação que derrubou o governo João Goulart é denominada de *golpe militar*, ou seja, não há uma referência à participação dos civis no golpe, embora a historiografia registre uma significativa cooperação dos setores empresariais e outros da sociedade civil na organização do golpe (Dreifuss, 1987).

Nota-se, nos três livros didáticos, a ênfase dada aos movimentos sociais. O espaço de uma década, entre a publicação do livro de Cáceres (1993) e o livro de Braick e Mota (2002), aponta para um contexto de mudanças sociais e políticas, mas com o protagonismo defendido pelos autores. No livro de Cáceres, a influência dos movimentos sociais nas ações que levaram ao *impeachment* de Fernando Collor (1990-1992), contribuiu para que o autor deslocasse a participação nas manifestações contra o presidente da República para o processo de (re)democratização do país. Dessa maneira, afirmamos que a opção do autor é de ordem política, ou seja, ao indicar

o protagonismo dos movimentos sociais na narrativa, a intenção é apresentar aos estudantes que demonstrações de massa têm o poder de alcançar objetivos políticos.

O livro de Braick e Mota, acrescenta ainda o papel da resistência de intelectuais e artistas às políticas repressivas do regime. Neste sentido, a narrativa não assume a dimensão política presente no livro de Cáceres, visto que o contexto de produção, final dos anos 1990 e início dos anos 2000, já se apresenta como mais estável em termos políticos. Assim, na leitura do texto, nota-se o avanço das teorias pós-críticas e da História Cultural (Burke, 2005).

No intervalo entre os dois livros, *Toda a História: História Geral e História do Brasil*, de José Jobson Arruda e Nelson Piletti (1999), estrutura a narrativa a partir de referências marxistas ou indicar a *teoria da dependência* sem, no entanto, aplicar seus pressupostos teórico-metodológicos.¹¹ E como isso ocorre? Os autores apontam para o contexto favorável ao governo brasileiro para contrair empréstimos externos para a expansão das atividades econômicas, no bojo do milagre econômico brasileiro. Porém, essa política ampliou a dependência do Brasil em relação às economias capitalistas, ampliando a definição de “periferia do capitalismo” (Arruda; Piletti, 1999, p. 435).

Promovendo uma breve descrição dos momentos, podemos apontar para os acontecimentos que representaram um teste para as instituições democráticas, em momento de consolidação, com o *impeachment* de Fernando Collor, em 1992. Em 1999, o cenário acadêmico era caracterizado por mudanças teórico-metodológicas. No ano de 2002, o cenário político acenava para a consolidação das instituições democráticas e de maior participação dos movimentos sociais nos processos decisórios. Isso se refletiu na predominância dos estudos culturais nas universidades e também como reflexo das prescrições derivadas da LDB 9.394/1996, que definiu os rumos de uma educação básica mais afinada com o novo contexto de democratização da sociedade.

Na sequência, o artigo segue uma ordem cronológica, obedecendo os anos de publicação dos livros, visto que fornece um panorama das mudanças políticas ocorridas no intervalo de uma década, como também aponta para as mudanças no campo da teoria e da metodologia nas pesquisas históricas. Em relação ao período analisado, os 21 anos de ditadura civil-militar, também optamos por seguir a cronologia. O período é marcado por fases, e estas guardam características que são exploradas numa mesma linha pelos livros didáticos. Além disso, na estrutura narrativa dos livros didáticos, e que seguimos no artigo, a linearidade permite um entendimento sobre os avanços e recuos do regime, desde o golpe até o processo de (re)democratização. No reforço da análise dos livros, alguns entrecruzamentos foram feitos com obras de referência sobre o período.

A abordagem aos Livros Didáticos de História

O primeiro livro didático analisado foi *História do Brasil*, publicado pela Editora Moderna, em 1993, escrito por Florival Caceres¹². Em termos gráficos, o livro apresenta poucas imagens e alguns mapas. A característica mais evidente é a estrutura da narrativa, que explicita o posicionamento político do autor, contrário à ditadura. No livro o tema é tratado nos capítulos: 39 – *Os militares no poder* (p. 324-327); 40 – *A montagem do Estado autoritário* (p. 328-336); 41 – *O auge do autoritarismo* (p. 337-343); e, 42 – *A distensão lenta e gradual do regime e a abertura política* (p. 344-358).

No contexto do golpe de Estado, o discurso da ameaça comunista era a resposta dos setores conservadores às agitações das massas e dos sindicatos. A década de 1960 reforçava os argumentos utilizados por militares, empresários e Igreja, visto que a Guerra do Vietnã (1955-1975), a Revolução Cubana (1959) e os movimentos sociais pressionavam por mudanças estruturais em diferentes sociedades. Este ponto é explorado na referida obra para explicar o golpe e o pós-golpe. Assim:

No Nordeste a repressão foi extremamente severa. Ali, as forças nacionalistas e de esquerda estavam mais bem organizadas. [...] Centenas de militantes foram torturados com choques elétricos, “cadeiras do dragão”, “telefones” e outras “técnicas” do regime. [...] Alguns líderes sindicais e de esquerda foram mortos (Caceres, 1993, p. 330, grifo nosso)¹³.

A passagem acima revela dois elementos essenciais na narrativa apresentada pelo autor. O primeiro é a distinção entre os grupos políticos no momento do golpe. A utilização do termo “nacionalistas” indica o objetivo do autor em classificar os golpistas como integrantes de setores que visavam seus interesses em detrimento dos interesses do país. O segundo é o destaque dado ao cenário de sistemática negação dos direitos civis e políticos, ou seja, embora a alegação, com a derrubada do governo Goulart, fosse a defesa da democracia, as ações que se seguiram ao golpe tomaram caminho bem distinto.

Ao estabelecer uma sequência cronológica dos eventos, Cáceres propõe a contraposição entre os períodos (ditadura e democracia), o aprofundamento do regime ditatorial com a implementação do Ato Institucional Nº5 e os esforços, nos anos finais da ditadura, de mobilização da sociedade em torno do tema *democratização*. Assim, o texto não se ocupa somente da transmissão dos acontecimentos históricos aos estudantes, mas procurou promover aquilo que foi denominado de *memória coletiva da sociedade* (Ferro *apud* Bittencourt, 2008; Rüsen, 2006). Dessa forma, no capítulo 41 – *O auge do autoritarismo* (p. 337-343), o autor aponta para o recrudescimento da repressão, a partir da decretação do AI-5.

Os órgãos de repressão acreditavam que o Brasil *estava em guerra*, e numa



guerra a agilidade de informações é vital para se derrotar o *inimigo*. Nada de investigações demoradas, que poderiam dar chance ao inimigo levar à frente seus planos. Para se obterem informações rapidamente, quaisquer métodos, mesmo os *moralmente condenáveis*, eram válidos. As *torturas* físicas e psicológicas, a vigilância, incômodos e *ameaças* às famílias e amigos dos suspeitos eram métodos rotineiros utilizados pelos órgãos de repressão política (Cáceres, 1993, p. 339, grifo nosso).

Na passagem, observamos que o texto avança numa crítica direta ao período, não se limitando à transmissão dos fatos. A utilização de termos (em destaque) tinha por objetivo fazer com que os estudantes não apenas tivessem uma compreensão sobre o período, mas elaborassem uma percepção crítica acerca do período, historicamente ainda era bastante recente e propondo aproximações com os governos Sarney (1985-1990) e Collor (1990-1992), que implementaram políticas de controle inflacionário prejudiciais à sociedade. Neste sentido, destaca, também, as medidas econômicas do governo Castelo Branco (1964-1967) e que implicou em perdas para a classe operária. O *Plano de Ação Econômica do Governo* (PAEG), implementado com o objetivo de combater a inflação, abre caminho para a política de arrocho salarial, uma vez que as

[...] causas da inflação foram identificadas como sendo o déficit público do governo, o excesso de créditos para o setor privado e os *constantemente aumentos de salário* (Cáceres, 1993, p. 329, grifo nosso).

Ao detalhar as características econômicas do período e os mecanismos empregados para a resolução dos problemas mais imediatos, Cáceres mais uma vez aposta na proximidade das realidades históricas. O Brasil no início da década de 1990 ainda refletia os problemas econômicos iniciados com a crise do milagre econômico brasileiro – estagnação econômica e inflação – e que teriam nos governos Sarney (1985-1990) e Fernando Collor (1990-1992) picos inflacionários cujo efeito nos salários foi devastador¹⁴.

Sobre outro mecanismo de controle da classe trabalhadora, Cáceres cita a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O FGTS, segundo Vera Lúcia Ferrante (1978, p. 305-315), agia como um “agente da repressão”:

Os trabalhadores perderam o direito de estabilidade após dez anos no emprego, substituído pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Os salários passaram a ser reajustados só uma vez por ano, em níveis inferiores ao aumento da inflação (Cáceres, 1993, p. 329).

Dentre as ações econômicas do governo ditatorial, ressalta-se o chamado *Milagre*



Econômico Brasileiro, iniciado no governo de Costa e Silva (1967-1969). Trata-se de um momento de grande crescimento econômico, decorrente da industrialização e de investimentos em grandes obras de infraestrutura, financiados por recursos externos, possibilitados pela oferta de dinheiro no mercado internacional a juros baixos, no contexto da “era de ouro do capitalismo” (Hobsbawm, 1995, p. 253-281).

De fato, a crise internacional do petróleo, *embora sem constituir a causa fundamental*, contribuiu para acelerar a crise do modelo econômico brasileiro. A partir de 1973, houve um aumento vertiginoso do preço do barril de petróleo no mercado internacional, que chegou a subir 400%. O *desenvolvimento* brasileiro tinha como carro-chefe a indústria automobilística, que era movida pelo petróleo, na maior parte importado. [...] O Estado brasileiro era um grande tomador de empréstimos externos. [...] A recessão mundial também provocou uma queda das exportações brasileiras.

Aumento dos juros internacionais, aumento das importações, diminuição das exportações e diminuição da entrada de capitais estrangeiros levaram o Estado brasileiro à falência (Cáceres, 1993, p. 346, grifo nosso).

Na elaboração do texto, percebemos um nível de *sofisticação* que não é comum em livros didáticos, mesmo os mais recentes. Cáceres parece intentar fornecer ao estudante argumentos para eventuais debates. Entretanto, explorar esses temas, com tal profundidade, e criar as condições para o debate devem levar em consideração a disposição e preparação dos docentes para conduzir a discussão.

Sobre o cenário econômico descrito por Cáceres, podemos estabelecer nexos explicativos. Em 1973, a crise mundial do petróleo contribuiu para a dissolução do “milagre da economia”, impossibilitando justificar o binômio *segurança–crescimento econômico*. Naquele momento, cabia aos militares e aos seus aliados civis planejar a transição política. No contexto descrito, o governo Geisel (1974-1979) enfrentou dois problemas simultâneos: a crise econômica e o descontrole do aparato repressivo, estampado nas mortes do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho.

Em outubro de 1978, o presidente Geisel revogou o Ato Institucional nº5, *coroando seu projeto de distensão lenta e gradual do regime*, um processo que teve continuidade no governo Figueiredo com o nome de *abertura política*. Iniciava-se o processo de desmontagem do Estado militar autoritário. A abertura imaginada pelos geiselianos era totalmente controlada pelo poder central e avessa a mobilizações e manifestações populares.

Embora não se negue a importância de Geisel e sua tecnocracia estatal, militar e civil no processo de abertura política, não se podem esquecer as *pressões* exercidas pelos órgãos da sociedade civil. A atuação da Igreja, da

ARTIGO

Ordem dos Advogados do Brasil, do *novo sindicalismo independente*, dos órgãos da imprensa, de setores do empresariado, do *movimento estudantil*, e mesmo as pressões do *governo Jimmy Carter*, dos Estados Unidos, foram muito importantes para a conquista dos direitos democráticos (Cáceres, 1993, p. 349-350, grifo nosso).

Nesta narrativa, destaca-se a inclusão dos movimentos sindicais e estudantis, dentre outros setores da sociedade civil envolvidos nas manifestações contra o regime, que alcançaram o seu auge na campanha pelas *Diretas Já!* A essa campanha aderiram o *Partido do Movimento Democrático Brasileiro* (PMDB), o *Partido dos Trabalhadores* (PT), e o *Partido Democrático Trabalhista* (PDT). Apesar da sua grande repercussão, o autor registra:

“A TV Globo, que havia crescido e enriquecido à sombra dos governos militares, ignorou essa grande campanha popular. Os manifestantes gritavam: “o povo não é bobo, abaixo a Rede Globo”. No final dos comícios era cantado o Hino Nacional” (Cáceres, 1993, p. 356).

Sobre o cenário de transição política, o que houve foi um acordo entre os setores mais moderados da oposição e o governo. Em entrevista concedida aos pesquisadores do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), Maria Celina D’Araújo e Celso Castro, Geisel afirmou que a oposição mais “radical” atrapalhou o processo de abertura política, por fazer uma pressão além do necessário (D’Araújo; Castro, 2021, p. 420). Essa posição de Geisel parece encontrar eco na análise feita por Luciano Martins (1988), que indica um processo de transição política controlada, a todo tempo, pelos militares e aliados civis. Samuel Huntington (1975) afirma que as mudanças políticas, como a que levou ao processo de abertura no Brasil e à transição democrática, resultaram de “ações palacianas”, que evitaram um processo de ruptura (Huntington, 1975, p. 370). O desfecho dessa transição foi a eleição, via Colégio Eleitoral, da chapa Tancredo Neves-José Sarney. Essas observações se opõem à ideia de protagonismo dos movimentos sociais apresentada por Cáceres, cuja narrativa aponta as condições para que a transição política não oferecesse riscos à ordem social:

Os partidos de oposição [à exceção do PT] perceberam que, se lançassem um candidato, teriam chances de vitória no Colégio Eleitoral. O escolhido foi o governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, *político moderado* do PMDB. A moderação tornava Tancredo *aceitável para um amplo leque de posições políticas*, que ia de centro-direita a *centro-esquerda*. Os militares moderados também o aceitavam, *porque ele era contrário à investigação dos casos de desaparecimento político e aos julgamentos dos acusados de tortura*. [...] O presidente eleito tornou-se o *novo Messias* para os deserdados da ditadura militar. Seu carisma foi reforçado pelos meios de

comunicação, que haviam aderido à candidatura para impedir a vitória de [Paulo] Maluf, considerado representante do que havia de mais retrógrado o autoritarismo militar (Cáceres, 1993, p. 357, grifo nosso).

Nessa passagem, Cáceres aposta mais uma vez na perspectiva da crítica para informar aos estudantes o processo de abertura política e (re)democratização no Brasil. Os termos utilizados apontam justamente nessa direção, numa tendência que difere das narrativas utilizadas até então, nas quais o processo aparece como uma vitória dos partidos políticos engajados numa luta iniciada ainda em meados da década de 1970, que teria na distensão política, abertura política, revogação do AI-5 e na anistia, a sequência de capítulos que culminaram na Constituição de 1988.

A obra *Toda a História: História Geral e História do Brasil*, de José Jobson Arruda e Nelson Piletti (1999), foi concebido no âmbito da LDB 9.394/1996, que promoveu mudanças na educação básica, com o objetivo de adequar a educação brasileira ao novo contexto de democracia¹⁵. Uma discussão presente no período, e que mobilizou os cursos de formação de professores, foi a perspectiva de ampliar o nível de criticidade dos estudantes na educação básica. Para isso, temas que na historiografia positivista eram vistos a partir de uma simples descrição dos eventos (Reis, 1996, p. 11-25), passariam a ser abordados a partir de um processo de *desnaturalização*. Nesse sentido, houve mudanças na abordagem com a inclusão de novos atores históricos, na mesma medida em que os acontecimentos seriam incluídos nas obras didáticas a partir das pesquisas históricas desenvolvidas nas universidades¹⁶.

Arruda e Piletti (1999), no capítulo 99 – *O Brasil sob a ditadura militar* (p. 431-436) os Atos Institucionais são abordados como instrumentos de repressão política suprimindo as liberdades políticas e individuais. Todavia, apesar dos autores utilizarem o termo “promulgados” (Arruda; Piletti, p. 431), a legislação que institucionalizou a repressão político-policia não passou por debates e votações antes da sua vigência, tendo em vista o rompimento da ordem democrática pelo governo militar.

No campo da educação, o texto menciona a assinatura dos *Acordos MEC-USAID*, cujo objetivo era promover a despolitização e a tecnicização das universidades públicas (Arruda; Piletti, 1999, p. 432). Esse projeto, voltado para a instrumentalização do ensino, seria reforçado pela Lei 5.692/1971, que mudava as diretrizes da educação básica brasileira, adequando-a à ideologia do Estado ditatorial. Neste ponto, o texto aproveita para indicar aos estudantes a intenção do governo em ampliar o controle sobre os conteúdos ministrados nas universidades e como esse controle também seria exercido na educação básica. Assim, é provável que a ideia fosse aproximar o debate sobre educação e democracia do ambiente da sala de aula (Schmidt, 2012, p. 87).

Com relação ao “*Milagre Econômico Brasileiro*”, destaca-se o contexto favorável

para a tomada de empréstimos externos e a associação do desenvolvimento econômico à segurança nacional.

No final da década de 1960, os bancos norte-americanos, europeus e japoneses dispunham de muito dinheiro, que passaram a emprestar a juros relativamente baixos ao Brasil e a outros países em desenvolvimento. [...] Ao mesmo tempo, o governo concedeu facilidades às empresas exportadoras, como incentivos fiscais (redução de impostos) e sucessivas desvalorizações da moeda em relação ao dólar. Com isso, o Brasil passou a exportar grande variedade de produtos. [...] Ao mesmo tempo, predominava entre os militares a opinião de que o Estado deveria preservar para si, como medida de segurança nacional, o controle dos setores vitais da economia (Arruda; Piletti, 1999, p. 435).

A abordagem da situação econômica brasileira em tempos de milagre econômico, segue o caminho já utilizado no livro de Cáceres, isto é, com aprofundamento analítico que evidencia uma preocupação em aproximar os estudantes das temáticas econômicas, principalmente pelo fato do país experimentar a estabilidade econômica proporcionada pelo Plano Real (1994). Isto é, intuímos que os autores tenham aberto a possibilidade para o debate em sala de aula na perspectiva de comparar os dois contextos econômicos, além de estabelecer uma linha do tempo entre milagre econômico brasileiro e sua crise, as crises econômicas da década de 1980, com seus planos econômicos e a explosão inflacionária do início da década de 1990. Em seguida, os autores contextualizam a crise do *milagre econômico*, que afetaria o projeto de permanência dos militares no poder.

Iniciado no final da década de 1960, o *milagre econômico* enfrentou sua primeira grande dificuldade no final de 1973. Naquele ano, em consequência da guerra do Yom Kippur, entre árabes e israelenses, os grandes exportadores árabes de petróleo do Oriente Médio elevaram abruptamente o preço do produto. Os principais importadores – Estados Unidos, países da Europa e Japão – foram os mais atingidos. [...] O Brasil foi afetado pela crise em dois sentidos: diretamente, tendo de pagar mais pelo petróleo importado; *indiretamente, sofrendo as consequências da retração do comércio internacional* (Arruda; Piletti, 1999, p. 436, grifo nosso).

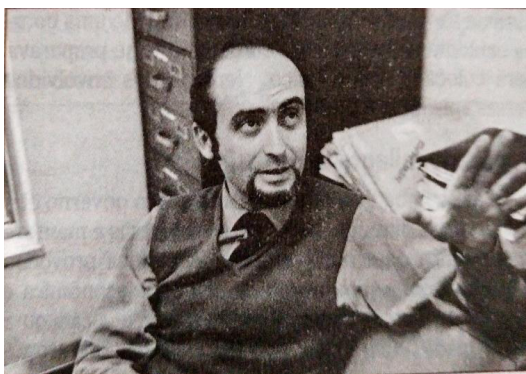
Ao contextualizar a crise, Arruda e Piletti (1999) procuraram demonstrar como os problemas externos afetam as questões internas, além de incitar o debate em torno das fragilidades do modelo econômico dos governos militares que ampliaram as desigualdades sociais. No último ponto da citação (em destaque) a indicação que a economia brasileira ainda era muito dependente das exportações de matérias primas e que o arrocho salarial imposto a partir do PAEG (*Plano de Ação Estratégica do*

Governo), reduziu ainda mais o mercado consumidor interno.

Sobre a crise do milagre econômico e o papel desempenhado por ela no processo que culminou, não aparecem no livro. A legitimidade da repressão política se apoiava no crescimento econômico, que atendia aos interesses materiais da classe média (acesso a bens de consumo e financiamentos de imóveis pelo *Banco Nacional de Habitação* – BNH). Em relação aos fatores que levaram à transição política, a abordagem do período feita por Arruda e Piletti (1999) encontra-se no capítulo 100 – *Os militares fora do poder* (p. 437-438). Assim, os assassinatos de Vladimir Herzog (1975) e Manoel Fiel Filho (1976), nas dependências do DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social), junto ao renascimento do movimento operário no ABC paulista, e o crescimento da oposição, a partir do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), aparecem como os acontecimentos que pressionaram os militares para promover a distensão política do regime. Dessa maneira, houve a opção em explorar a conjuntura externa favorável ao milagre econômico, por outro lado, os autores negligenciaram a crise do modelo como fator decisivo para a transição.

O capítulo 100 – *Os militares fora do poder* (Arruda; Piletti, 1999, p. 437-439), aborda os dois últimos governos militares, Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985). A frase de Geisel, reproduzida pelos autores, deu o tom do processo de transição política: “distensão lenta, segura e gradual” (Arruda; Piletti, 1999, p. 437). A primeira grande manifestação contra o regime, o culto ecumênico em memória de Vladimir Herzog (figura 1), é mencionada na legenda da fotografia do jornalista assassinado:

Figura 1 – Vladimir Herzog



Fonte: Arruda e Piletti (1999, p. 437).

A respeito do governo Figueiredo, os autores enfatizam a crise econômica, sob o signo da recessão (a inflação chegaria a mais de 100% ao ano em 1983), e a moratória decretada pela impossibilidade do pagamento da dívida externa, que aumentou as

incertezas internacionais em relação ao país. Internamente, os trabalhadores, e agora a classe média, foram ainda mais afetados pela política de arrocho salarial. Dentre os acontecimentos que se seguiram, destacam-se o início do processo de distensão política, a revogação do AI-5 (1978), e a Anistia (1979). Naquele momento, movimentos sociais ganharam força, como indica o texto *in box* sobre o renascimento do movimento operário.

O movimento operário domina a cena: No mês de abril de 1980, intensificou-se o movimento sindical no ABC paulista: mais de 300 mil metalúrgicos mantiveram-se em greve por 41 dias. Em meio a choques com a polícia e centenas de demissões, Luís Inácio da Silva, o Lula, na época presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, e mais onze dirigentes sindicais foram presos e enquadrados na *Lei de Segurança Nacional*. [...] A partir de sua participação na luta sindical, Lula acabou se tornando o primeiro operário a fundar um partido político de massa, o Partido dos Trabalhadores (PT). Graças a essa mobilização, reforçada por outros movimentos da sociedade civil, a abertura política ganhava cada vez mais espaço (Arruda; Piletti, 1999, p. 439).

No mesmo sentido apontado por Cáceres (1993), Arruda e Piletti (1999) também citam o protagonismo dos movimentos sociais no contexto de abertura, numa narrativa diversa daquela que apresenta os partidos políticos como protagonistas. Nesse sentido, o pêndulo vai de um extremo a outro. Nos moldes das narrativas encontradas nos outros livros didáticos analisados, os autores também descrevem o movimento das *Diretas Já!*, e a mobilização dos partidos políticos e movimentos sociais na luta pela (re)democratização.

No livro de Braick e Mota (2002, p. 519-536), *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, o período ditatorial é trabalhado no capítulo 55 – *Um longo tempo de obscuridade*. Como em outros capítulos, as autoras introduzem os leitores ao tema, apresentando os eventos principais. Contextualizando o golpe estabelecendo um paralelo com a ascensão de ditaduras na América Latina e citando a *Operação Condor*¹⁷. As autoras reforçam o apoio dado pelos setores civis ao golpe, embora continuem utilizando o termo *ditadura militar* para identificar o regime. Essa opção é aparentemente justificada com a passagem da página 521:

Logo após o golpe de 1964, ficou claro que o Brasil entraria em uma *ditadura militar*. Embora o movimento tenha contado com o apoio dos civis, notadamente dos políticos da UDN, os militares não pretendiam entregar o poder a eles, como ocorrera em 1930 e 1945. Desta vez, representantes das Forças Armadas estariam no *controle* direto do aparelho de Estado (Braick; Mota, 2002, p. 521, grifo nosso).

ARTIGO

A informação, destacada no texto, se torna relevante por procurar estabelecer diferenças entre os golpes anteriores (1930 e 1945). E também aponta para a constante presença dos militares nos assuntos políticos brasileiros que tem ponto de partida na Proclamação da República (1889). Esta tendência à participação nas questões políticas foi analisada por Wilma Peres Costa (1996). Em 1964, como apontou Braick e Mota, a decisão dos militares de não entregar o poder aos civis refletiu sua desconfiança quanto ao compromisso dos civis com os objetivos prescritos na Doutrina de Segurança Nacional.

Como se lê na passagem a seguir, ao analisarem a derrubada do governo Goulart, as autoras criticam a designação atribuída pelo governo militar aos acontecimentos de 1964, chamados de *revolução*, na medida em que explicitam as características distintivas do golpe de Estado perpetrado.

Os militares chamaram de Revolução de 1964 o movimento que derrubou o presidente Goulart. Contudo, não se pode dizer que tenha ocorrido uma revolução. Essa palavra tem sido, muitas vezes, *empregada de modo equivocado*. No essencial, porém, há pouca confusão quanto ao seu significado central: *designa mudanças drásticas e violentas na estrutura socioeconômica e também nas leis*, afastando do poder aqueles que o controlavam. Revolução é o *desencadeamento de ações violentas levadas adiante por setores da sociedade que não pertencem às elites dirigentes ou às classes dominantes* (Braick; Mota, 2002, p. 520, destaque das autoras e grifo nosso).

Essa discussão conceitual é importante pois explicita uma tendência da historiografia oficial e do próprio regime ditatorial de indicar que o Brasil estava sob ameaça comunista, e havia a necessidade, urgente, de fazer o país retomar o caminho daquilo que consideravam como *normalidade política*. Para reforçar sua crítica, Braick e Mota elaboram um texto explicando as diferenças entre os conceitos:

Golpe: Refere-se às mudanças políticas realizadas na base de *violação* da Constituição do país, geralmente de forma violenta, por parte daqueles que irão assumir o poder.

Revolução: É o desencadeamento de ações, na maioria das vezes violentas, por segmentos da sociedade que *não pertencem* às camadas dirigentes ou às elites, e que pretendem realizar profundas mudanças na política, na economia, na estrutura social e nas leis (Braick; Mota, 2002, p. 520, grifo nosso).

O lugar que os indivíduos ocupam na escala social é o principal fator para diferenciar *golpe* de *revolução*. Cabe observar que as autoras percebem o recurso à violência

para a mudança da ordem sociopolítica. E mais, na definição apresentada acima, a diferença também está no alcance das mudanças, ou seja, nos golpes a estrutura social e a ordem econômica permanecem parcialmente inalteradas.

Na entrevista concedida a Maria Celina D'Araújo e Celso Castro (2021), Ernesto Geisel citou a posição dos Estados Unidos em relação ao golpe e ao contexto no qual se desenvolveu. A influência dos eventos na América Latina (Revolução Cubana, 1959) e no Sudeste Asiático (Guerra do Vietnã, 1955-1975) foram decisivos para a ampliação daquilo que classificavam como combate ao comunismo. No Brasil, essa narrativa encontrava eco nas manifestações das *Ligas Camponesas* no Nordeste e nas organizações operárias na região Centro-Sul (D'Araújo; Castro, 2021, p. 150-155).

Em relação à máquina repressiva do Estado, Braick e Mota (2002) desenvolvem uma análise mais ampla do que as que encontramos nos outros livros analisados. Dessa maneira, descrevem detalhadamente as ações dos diferentes aparelhos de repressão. As fontes utilizadas que esmiúçam a repressão político-policial são os depoimentos prestados ao Projeto, depois transformado em livro *Brasil: Nunca Mais* (1985), por Ilda Brandle Siegl e Iná de Souza Medeiros (*apud* Braick; Mota, 2002, p. 526). Na página 525, são citadas organizações do aparato repressivo: Operação Bandeirantes (Oban); Departamento de Ordem Política e Social (DOPS); Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI).

O Milagre Econômico brasileiro também seguiu a narrativa dos demais autores, explorando as referências sobre as taxas de crescimento econômico verificadas no período (Braick; Mota, 2002, p. 528). Além disso, empregam o termo, também utilizado pela propaganda do regime, *Brasil Grande*, para ilustrar o período de significativo crescimento econômico, que seria utilizado como justificativa para a manutenção e ampliação do aparato repressivo. Neste ponto, Braick e Mota indicam o que pode ser interpretado duplamente como cumplicidade e ignorância da classe média. O crescimento econômico permitiu que esse estrato social se beneficiasse com o consumo de produtos industrializados e financiamentos imobiliários, benefícios que não chegavam às camadas mais pobres da população. Esse cenário é assim descrito:

O mercado imobiliário também se expandiu, concedendo facilidades à classe média para a aquisição da casa própria; os grandes *shopping centers* cresceram, com abundante oferta de novidades em produtos eletrodomésticos. A criação de um moderno sistema de crédito ao consumidor e a intensa propaganda de produtos e serviços pela televisão contribuíram para a incrementação do mercado interno. Isso *beneficiou principalmente* a classe média, que, bem remunerada e ansiosa para consumir, não atentava para os *desmandos repressivos* do regime (Braick; Mota, 2002, p. 528, grifo nosso).

ARTIGO

O cenário e as causas da crise do milagre não foram abordadas no livro. Entretanto, quando analisamos o fim do regime, devemos levar em consideração uma convergência de fenômenos. O primeiro deles, a crise do milagre econômico brasileiro, colocou em xeque o binômio *segurança – crescimento econômico*, pois a justificativa para a repressão era a atuação dos movimentos de resistência armada ou grupos políticos de oposição, que ao questionar o regime colocavam em risco as possibilidades de crescimento. O segundo, em diálogo com o primeiro, a crescente insatisfação da sociedade civil com as ações político-repressivas do regime, principalmente durante o governo Médici (1969-1974), os *Anos de Chumbo*. Contribuíram também mudanças políticas externas, como a eleição de Jimmy Carter para à presidência dos Estados Unidos e as pressões exercidas sobre os governos militares latino-americanos para que respeitassem os direitos humanos, sob pena de perderem ajuda militar e econômica (Smith, 1996, p. 159-161).

Entretanto, no desenvolvimento da cadeia de acontecimentos as autoras exploram o contexto político, indicado por transformações na ordem interna e os esforços do governo em controlar o processo de abertura política. Na narrativa, percebemos um equilíbrio entre as referências aos elementos positivos e negativos. Os primeiros aparecem em algumas iniciativas no campo da economia, porém afirmando o caráter intervencionista do governo. No campo político, os avanços sofreram com as várias tendências de retrocesso. Neste caso, o exemplo foi o lançamento do *Pacote de Abril* (1977).

O receio de ver um novo triunfo do MDB nas eleições de 1978 levou Geisel a lançar o *pacote de abril*, em 1977. Assim, valendo-se do AI-5, o presidente fechou o Congresso e passou a governar por decreto. Dentre as novas medidas presidenciais, destacaram-se a reforma do sistema judiciário (Emenda Constitucional número 7) e a alteração da legislação eleitoral (Emenda Constitucional número 8), que, entre outras medidas, confirmou a eleição indireta dos governadores estaduais (Braick; Mota, 2002, p. 529).

Os altos e baixos do processo de abertura política e (re)democratização também são analisados no tópico *O verão da abertura: O governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985)*, nas páginas 531 a 532 (Braick; Mota, 2002). O destaque está na reação do setor *linha dura* dos militares que manifestaram, em diversas situações de maneira violenta, sua insatisfação com o processo de (re)democratização. Assim, referências aos atentados à sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 1980 e ao Riocentro (1981), aparecem no texto¹⁸. Porém, para indicar que os esforços do grupo *Linha Dura* foram em vão¹⁹, Braick e Mota (2002, p. 531) intitulam o subcapítulo com o título: *O terror está chegando ao fim*. Diferentemente dos autores das obras anteriores, as autoras dedicam um espaço maior à resistência ao regime ditatorial a partir da cultura²⁰, incorporando ao capítulo vários textos de apoio (quadro 1) no sentido de

ampliar a percepção dos leitores sobre o período focalizado.

QUADRO 1 — Textos de apoio sobre a Ditadura Militar utilizados por Braick e Mota (1998)

Autores	Título	Página
RABÊLO, José Maria e RABÊLO, Thereza	<i>Diáspora: os longos caminhos do exílio</i>	519
PILAGALLO, Oscar	<i>Brasil em sobressalto: 80 anos de História contada pela Folha</i>	520, 522 e 525
SOUZA, Herbert	Sem título	520
HOLANDA, Chico Buarque de, e HIME, Francis	<i>Vai passar</i>	521
CAVAGNARI, Geraldo	<i>Militares: confissões</i>	521
BRAICK, Patrícia Ramos	<i>Aula para a Veja na Sala de Aula com base no texto “1968”</i>	524
ALVES, Márcio Moreira	<i>Pronunciamento do deputado em 2 de setembro de 1968</i>	524
ALVES, Márcio Moreira	<i>Pronunciamento do deputado em 3 de setembro de 1968</i>	524
Arquidiocese de São Paulo	<i>Brasil: Nunca mais</i>	526
FAUSTO, Boris	<i>História do Brasil</i> (duas citações na mesma página)	529
HABERT, Nadine	<i>A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira</i>	530
TORTURANUNCAMAIS	www.torturanuncamais.org.br	531

Fonte: Baseado em Braick e Mota (2002).

O fim do período ditatorial recebe um tratamento mais detalhado, com a indicação dos diferentes movimentos sociais e partidos políticos que participaram no processo de (re)democratização, destacando-se a campanha das *Diretas Já!*. Neste sentido, buscou-se estabelecer um equilíbrio, ou uma correlação de forças entre os partidos políticos, interessados na transição nos moldes que foram acordados com os militares, e os movimentos sociais, que pressionaram, desde a distensão e abertura política, pela (re)democratização do país. Sobre a não aprovação da Emenda Dante de Oliveira e o desfecho no Colégio Eleitoral, a análise opta por não direcionar a abordagem, ou seja, deixa a cargo dos docentes a forma como o tema deverá ser tratado em sala de aula. Assim:

O movimento consistia em reivindicar a aprovação de um projeto de lei de

ARTIGO

autoria do deputado federal Dante de Oliveira [PMDB-MT], que preconizava a realização de eleições diretas e livres para a Presidência da República em 1985. [...] Assim, pela primeira vez desde o Golpe de 64, a disputa se deu entre dois civis: de um lado, apoiado pelo PDS [Partido Democrático Social] e pelo regime militar, estava o empresário e deputado federal Paulo Maluf, ex-prefeito e ex-governador biônico do Estado de São Paulo; do outro lado, estava o mineiro Tancredo Neves (1910-1985), candidato da Aliança Democrática, bloco que reunia os partidos de oposição (exceto o PDT [Partido Democrático Trabalhista], que no entanto votou em Tancredo, e o PT [Partido dos Trabalhadores], que se *negou a ser conivente* com um pleito realizado em Colégio Eleitoral) e também a Frente Liberal, que congregava os dissidentes do PDS (Braick; Mota, 2002, p. 532, grifo nosso).

As autoras abordaram o processo eleitoral descrevendo a disputa política, reforçando o fato que os dois candidatos eram civis (Tancredo e Maluf) e a composição que os apoiava. Expuseram, brevemente, o cenário político caracterizado pela não participação do PDT, partido de Leonel Brizola, na Aliança Democrática e a recusa do PT, decisão muito criticada na época, de não participar do Colégio Eleitoral, ao afirmar que a transição política atenderia aos interesses dos grupos políticos que participaram ativamente do regime ditatorial. Importante a abordagem feita por Braick e Mota, pois problematiza a transição política para a democracia. A passagem é antecedida pela narrativa sobre a campanha pelas *Diretas Já*, e a desilusão causada por sua não aprovação no Congresso Nacional, em abril de 1984²¹.

A título de uma breve síntese, os indícios sobre o contexto de produção aparecem nas narrativas, com a inclusão e exclusão de certas abordagens. Nos livros de Cáceres (1993) e Arruda e Piletti (1999), o tema cultura não é explorado, mas o é no livro de Braick e Mota (2002). Isso é indicativo da mudança do referencial teórico-metodológico. Porém, não significou a introdução dos estudos culturais no livro, porque neste caso, a abordagem privilegiaria aspectos conectados à *micro-história francesa*. Em relação ao jogo de escalas, as aproximações permitiram compreender como os livros foram concebidos. No nível mais próximo de análise, o posicionamento dos autores torna-se claro, existindo distanciamentos na medida que o tema se torna mais distante historicamente. Quando nos afastamos do objeto, e inserimos numa perspectiva mais ampla, as mudanças legislativas e contextos sociopolíticos se tornam mais explícitos. As prescrições da LDB 9.394/1996, sobre a construção da cidadania, a ênfase no papel dos movimentos sociais na mudança política do país.

Considerações Finais

A leitura dos três livros didáticos a partir das interrogações nos permitiram produzir

ARTIGO



algumas considerações, ainda que provisórias: a) a abordagem desenvolvida pelos autores é caracterizada pela crítica ao modelo político implementado a partir do golpe de Estado de 1964, visto que todos eles consideram, embora sem utilizar explicitamente o termo, que houve uma ruptura da ordem político-institucional, quando a conspiração de militares e civis depôs um presidente legitimado pela Constituição; b) ênfase no contexto de repressão político-policial que suprimiu as liberdades individuais e civis. Essa opção está relacionada ao objetivo de tornar o estudante mais consciente em relação às diferenças entre regimes democráticos e autoritários, pois o contexto de publicação dos três livros é de consolidação das liberdades democráticas e transformações no campo educacional, com a introdução da nova LDB 9.394/1996, que propôs uma mudança na narrativa histórica com a inclusão de outros atores históricos e; c) os três livros utilizam o termo *ditadura militar* para identificar o período. Esta observação se fez necessária, pois pesquisas mais recentes sobre o período utilizam *ditadura civil-militar*, para indicar a participação dos civis no regime, mesmo que não ocupando a presidência da República, porém, participando de várias instâncias governamentais e também nos aparatos de repressão.

A denominação anterior, ou seja, *ditadura militar* tinha por objetivo retirar a responsabilidade dos civis na organização do golpe e funcionamento do regime. A participação de instituições da sociedade civil como, por exemplo, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e grupos de mídia a ela associadas, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) representando a ala mais conservadora da Igreja católica e entidades empresariais, além de *think tanks* civis (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, IPES; e Instituto Brasileiro de Ação Democrática, IBAD), demonstram o amplo apoio recebido pelos militares. As políticas econômicas adotadas pelos militares – o arrocho salarial e o protecionismo econômico – beneficiaram grupos empresariais, além do financiamento da repressão, cujo caso mais notório é do Grupo Ultra, de Henning Albert Boilesen²².

O contexto de produção também aparece na estrutura narrativa dos livros. Observamos que quanto mais distante do período estudado, neste caso, o período ditatorial, a narrativa assume um relativo distanciamento das questões subjetivas, ou seja, o livro de Cáceres (1993), é mais enfático nas críticas, ao assumir uma posição de contraposição àquele momento histórico. Já a obra de Braick e Mota (2002) ocupa-se de uma abordagem mais descritiva, embora isso não signifique uma posição de neutralidade de tintas positivistas. Um exemplo desse distanciamento de quaisquer abordagens “neutras” no livro de Braick e Mota, aparece nas referências à resistência ao regime, por parte de grupos políticos, estudantes, artistas e intelectuais, como também referências aos desaparecidos políticos, citando o Projeto *Brasil: Nunca Mais*.

Nas três obras, os autores analisados concordam no protagonismo dos movimentos sociais no processo de abertura política e (re)democratização. A obra que buscou um



maior equilíbrio das forças sociopolíticas foi a de Braick e Mota, que detalharam, inclusive, os arranjos e acordos políticos que culminaram na eleição da chapa Tancredo Neves e José Sarney.

Assim, observamos que as obras refletem as mudanças ocorridas a partir da (re) democratização e das mudanças verificadas no campo da educação, como também propõem uma abordagem crítica ao tema e procuraram aproximar os estudantes do período ditatorial. Entretanto, deve-se levar em consideração que a forma como o tema é tratado depende da subjetividade dos atores educacionais envolvidos. Em parte, principalmente nas duas últimas obras (Arruda; Piletti, 1999; Braick; Mota, 2002), a formação universitária dos professores aponta para uma historiografia mais crítica, o que também se evidencia na narrativa dos livros didáticos.

Referências

- ARRUDA, José Jobson; PILETTI, Nelson. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, História e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORGES, Nilson. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lúcia de Almeida Neves (org.). *O Brasil republicano – o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4, p. 13-42.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao Terceiro Milênio*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CÁCERES, Florival. *História do Brasil*. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA, Wilma Peres. *A espada de Dâmocles: o exército, a Guerra do Paraguai e a crise do Império*. São Paulo: Hucitec, 1996.

D'ARAÚJO, Maria Celina; CASTRO, Celso (org.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Editora FGV: Ed. UFSM, 2021.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Florestan. *Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos*. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERRANTE, Vera Lúcia B. *FGTS: ideologia e repressão*. São Paulo: Ática, 1978.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNTINGTON, Samuel P. *A ordem política em sociedades em mudança*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1975.

LEVI, Giovanni. *Herança imaterial: a trajetória de uma exorcista no Piemonte no século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. In: VENDRAME, Maíra e KARSBURG, Alexandre (org.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 19-34.

MARTINS, Luciano. A liberalização do regime autoritário no Brasil. In: O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipe; WHITEHEAD, Laurence (org.). *Transições do regime autoritário: América Latina*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 108-139.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; NAKANO, Yoshiaki. Hiperinflação e estabilização no Brasil: o primeiro Plano Collor. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 89-114, out./dez. 1991.

REIS, José Carlos. *A história: entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, set./dez. 2010.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso

alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7–16, jul./dez. 2006.

SANTOS, Theotônio dos. A estrutura da dependência. *Revista Brasileira de Economia Política*, São Paulo, n. 30, p. 5-18, out. 2011. Disponível em: <https://revistasep.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Fábio Alexandre. *Concepções de ditadura em livros didáticos de história: uma análise pela ótica da historiografia didática (1970-2020)*. 2024. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

SMITH, Peter H. *Talons of the eagle: dynamics of U.S. – Latin American relations*. New York: Oxford University Press, 1996.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion S.; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

Notas

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e pesquisadora associada do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador associado do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe).

³Segundo Munakata (2012), entre 1970 e 1980, as pesquisas sobre livros didáticos não chegavam a 50, “Destes, uma parcela significativa destinava-se a condenar a ideologia (burguesa) subjacente aos livros utilizados na escola” (Munakata, 2012, p. 181). Ainda de acordo com o autor houve um incremento nas pesquisas que avançaram de 22 títulos entre 1993 e 1995, para 46 no ano 2000. Esse aumento pode ser explicado pela convergência da aprovação da LDB 9.394/1996 e do Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) que tornou a escolha responsabilidade dos professores e alvo de disputas das editoras.

⁴O artigo de Jörn Rüsen, *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, critica a postura hermética adotada e as dificuldades resultantes no processo de construção de uma memória histórica. É possível estabelecer algumas aproximações entre os passados alemão e brasileiro, pois os dois países tiveram experiências autoritárias responsáveis

por moldar a percepção das pessoas em relação ao passado. Neste sentido, Rüsen joga luz sobre o problema ao afirmar: “Direta ou indiretamente, os estudos históricos reagem à consciência e prática social do momento” (Rüsen, 2006, p. 11).

⁵A constituição da memória histórica é, para Rüsen (2006), um dupla operação. Na primeira parte, contribui para permitir que os indivíduos compreendam seu lugar no tempo, ou seja, a percepção de um *passado, presente e futuro*. Após essa compreensão, desenvolve-se a consciência histórica, para manter sua conexão com o passado e interpretá-lo historicamente. Neste caso, tanto o nazismo, tema que perpassa a preocupação de Rüsen com a história, e a ditadura civil-militar brasileira, são abordados como fenômenos históricos constitutivos não somente da memória histórica, como também, fatores para o desenvolvimento de um posicionamento político.

⁶Sobre os conceitos de *mentalidades e representações*, cf.: (Burke, 2002; Spink, 1993; Vainfas, 1997).

⁷Historiador e pesquisador. Professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Doutor em História Moderna.

⁸Graduado em Filosofia, Jornalismo e Pedagogia. Mestre, doutor e livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo.

⁹Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

¹⁰Mestre em Relações Internacionais pela Ohio University (Estados Unidos), especialista em Culturas Políticas, na área de História.

¹¹Sobre a Teoria da Dependência, consultar (Santos, 2011).

¹²Em relação a Florival Caceres, não encontramos nenhuma informação adicional além de ser identificado como historiador e autor de livros de História do Brasil, História Geral e História da América.

¹³Na descrição de técnicas de tortura, aparecem termos que muitos docentes talvez desconheçam como, por exemplo, “cadeira do dragão” e “telefone”, utilizados contra os opositores ao regime.

¹⁴A inflação nos anos 1980 (a década perdida) chegou a 2.000% ao ano. No início da década de 1990, a taxa ficou em 2.400% (Pereira; Nakano, 1991).

¹⁵A LDB 9.394/1996 modificou alguns conteúdos presentes na Lei 5.692/1971, que representou as ideias dos militares para a educação, com a instituição de disciplinas obrigatórias – *Educação Moral e Cívica* e *Ordem Social e Política do Brasil* – e a preparação para o mercado de trabalho, que permaneceu no texto da Lei de 1996.

¹⁶Sobre a instrumentalização do ensino de história e seus conteúdos, cf.: (Bittencourt, 2018, p. 142). Sobre fracasso escolar e reformulação do currículo de História, cf.: (Schmidt, 2012, p. 87).

¹⁷A *Operação Condor* foi uma ação de troca de informações e repressão aos opositores dos regimes autoritários nos países do Cone Sul.

¹⁸O atentado à sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção Rio de Janeiro, em 27 de

ARTIGO

agosto de 1980, vitimou a secretária Lyda Monteiro da Silva. No dia 30 de abril de 1981, outra bomba explodiu no Riocentro, durante show comemorativo do dia do trabalhador. A bomba foi acionada enquanto o sargento Guilherme Rosário preparava para colocá-la junto a unidade de força do espaço. Esse atentado escancarou a resistência de setores das Forças Armadas insatisfeitas com o processo de abertura política. Cf.: (Schwarcz; Starling, 2015).

¹⁹Sobre o grupo *Linha Dura* cf.: Borges (2007).

²⁰A cultura como instrumento de resistência é citada nas páginas, 520, *box* na página 521, e 533. Não encontramos, na leitura do livro de Arruda e Piletti (1999), nenhuma referência à cultura e ao cenário de resistência contra o regime ditatorial. Os autores optaram por enfatizar a participação dos movimentos sociais e do movimento operário.

²¹“A derrota da Emenda Dante de Oliveira frustrou a população num dia de *black out* nas principais cidades do país. Extrema coincidência ou não, as luzes se apagaram no Rio, em São Paulo, em Brasília... No dia seguinte, as pessoas saíram às ruas portando tarjas amarelas e pretas, num sinal de luto pela morte de mais um sonho de liberdade” (Braick; Mota, 2002, p. 532).

²²Sobre a participação dos civis nos governos militares conferir: (Dreifuss, 1987; Silva, 2024).



O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CENA: PROBLEMATIZAÇÕES DE PRÁTICAS ESCOLARES DE HISTÓRIAS

THE HISTORY TEXTBOOK ON SCENE: PROBLEMATIZATIONS OF SCHOOL HISTORIES PRACTICES

EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA EN ESCENA: PROBLEMATIZACIONES DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE HISTORIAS

Eduardo Servo Ernesto¹

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias²

Resumo: O objetivo deste texto é problematizar recomendações metodológicas para o livro didático de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); mobilizam-se, ainda, a conjuntura política na atualidade, abordagens historiográficas do conhecimento histórico em temas de práticas culturais colonizadoras, a trajetória sociocultural do Brasil e o golpe militar de 1964, no âmbito do recurso de apoio pedagógico mais utilizado pelos professores da educação básica: o livro didático. As análises e descrições aparecem como performance de diálogos ficcionais entre as personagens Sr. Clio, autor de livros didáticos, e Eduardo, professor de História na educação básica, aliados a vozes de autores como Derrida, Wittgenstein e outros. A atitude teórico-metodológica tem referência nos conceitos de jogos de cenas, desconstrução, terapia gramatical desconstrucionista. Os encadeamentos discursivos foram feitos por citação e enxertias que, propositalmente, bordejam as fronteiras entre o texto acadêmico e o literário, enquanto proposta de transgressão a uma compreensão cartesiana de texto acadêmico. São narrados resultados que analisam e descrevem práticas escolares de histórias que mobilizam a produção do livro didático a partir de temas como decolonialidade, legislações específicas, discussões historiográficas e ataques que esse produto cultural pedagógico, tão importante para professores da educação básica, sofreu por parte do último governo federal e sua ideia política de revisionismo histórico obscurantista.

Palavras-chave: Conhecimento histórico; Livro didático de História; Educação Básica;

PNLD; BNCC.

Abstract: The objective of this text is to problematize methodological recommendations for the History textbook present in the National Common Curricular Base (NCCB) and in the National Textbook Program (NTP); the current political situation, historiographical approaches to historical knowledge on themes of colonizing cultural practices, the sociocultural trajectory of Brazil and the 1964 military coup are also mobilized, within the scope of the pedagogical support resource most used by basic education teachers: the textbook. The analyzes and descriptions appear as a performance of fictional dialogues between the characters Mr. Clio, author of textbooks, and Eduardo, a History teacher in basic education, combined with the voices of authors such as Derrida, Wittgenstein and others. The theoretical-methodological attitude is based on the concepts of scene games, deconstruction, deconstructionist grammar therapy. The discursive chains are made through citations and grafts that, on purpose, border the boundaries between academic and literary texts, as a proposal to transgress the Cartesian conception of academic texts. The narrated results analyze and describe school histories practices that mobilize the textbook production based on themes such as decoloniality, specific legislation, historiographic discussions and attacks that this pedagogical cultural product, so important for basic education teachers, suffered from the last federal government and its political idea of an obscurantist.

Keywords: Historical knowledge; History textbook; Basic education; NTP; NCCB.

Resumen: Este artículo enfoca narrativas sobre la dictadura militar brasileña, en libros didácticos utilizados en las escuelas de enseñanza media de Espírito Santo en las décadas de 1990 y 2000. Considerando el movimiento de transición democrática iniciado al final del régimen civil-militar (1964-1985), objetiva identificar y analizar de qué modo el proceso de apertura política reflejó en la composición y presentación de esas narrativas a los estudiantes de enseñanza media, especialmente en lo que se refiere a los contenidos propuestos, a los abordajes teórico-metodológicos y a las comprensiones sociopolíticas – subyacentes a las elecciones y al tratamiento de los temas seleccionados –. Para ello, se seleccionaron tres libros (Florival Caceres, *História do Brasil*, 1993; José Jobson de Arruda y Nelson Piletti, *Toda a História: História Geral e do Brasil*, 1999; y, Patricia Braick y Miryam Mota, *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, 2002). Para responder a las cuestiones planteadas, utilizamos el método indiciario y el juego de escalas para comprender las fuentes en sus contextos de producción. Percibimos que las obras comportan narrativas que analizan críticamente el período dictatorial. Sin embargo, sin explicitar la presencia de algún paradigma teórico-metodológico.

Palabras clave: Dictadura Cívico-Militar; Historia; Libro de texto de Historia; Narrativas.

Introdução

Buscamos descrever e analisar práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico na educação básica e seus usos nas formas culturais de vida, considerando práticas culturais que transgridam usos lineares de temporalidades e concepções mnemônico-mecanicistas.

No presente artigo, ao analisar práticas culturais que mobilizam o ensino de história, problematizamos aspectos quanto à produção de conhecimento dos livros didáticos de História distribuídos gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas de educação básica no Brasil, mobilizados pelo viés pós-estruturalista³ da terapia gramatical desconstrucionista⁴ (Miguel, 2015, 2016), alicerçada nos modos de filosofar de Derrida e Wittgenstein. Analisamos a confecção de livros didáticos de História no contexto de democratização do acesso ao conhecimento a partir do fortalecimento de uma educação básica pública e gratuita, que, no Brasil, está vinculada à ampliação da cidadania a partir da promulgação da constituição de 1988 (Brasil, 1988). Nesse contexto, e em conexão com a contemporaneidade, tecemos considerações aos ataques que esse viés democrático sofreu, de forma ampla e obscurantista, pelo último governo federal, a partir dos assédios cometidos à educação pública e ao livro didático.

As experiências são apresentadas em forma de diálogos ficcionais, um modo terapêutico de escrita proposto pela teoria gramatical desconstrucionista (Miguel, 2015, 2016), dispondo do gênero cênico-teatral, com jogos de cenas, ao bordejar as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e a arte, utilizando a “prática da enxertia textual, que opera através da inserção de um discurso em outro” (Farias, 2014, p. 12-13). Nesse sentido, tentamos transgredir a escrita acadêmica cartesiana, narrando de outra forma os resultados de investigações qualitativas no âmbito das ciências humanas.

A utilização de jogos de cenas em textos científico-acadêmicos vem sendo praticada por vários integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação [suprimido], em uma tentativa de problematizar, a partir de uma visão terapêutica, as formas empíricas e verificacionistas que buscam a construção de conhecimento baseado na ideia de racionalidade, objetividade e modelos fixos, concepções cartesianas que, infelizmente, têm criado imagens fixas na formação de professores e práticas docentes.

A seguir, trazemos jogos de cenas que performatizam (des)(re)construções criativas por meio das vozes das personagens (Sr. Clio e Eduardo) e dos autores (teóricos) chamados para compor o momento narrativo.

CENA 1

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM CENA

O texto é esse lugar que viaja entre as diferentes dimensões do vivido (Derrida, 2004).

CENÁRIO

Figura 1- Museu de Arte Sacra (São Paulo)



Fonte: (Museu [...], 2025).

A cena ficcional acontece no Museu de Arte Sacra (Fig. 1), na cidade de São Paulo, prédio que abrigou o Mosteiro da Luz, um convento de monjas enclausuradas da Ordem das Concepcionistas da Imaculada Conceição, fundado em 1774. Esse museu é a única edificação do século XVIII, em São Paulo, a abrigar elementos da cultura material e estrutura física original do período colonial.

As paredes e outros artefatos culturais deste museu na cidade de São Paulo nos remetem à compreensão de que o conhecimento histórico não se encontra apenas nos arquivos, centros de documentação ou exposições artísticas; está também nas práticas culturais em jogos de linguagem (Wittgenstein, 1999) em distintos campos da atividade humana, produzindo temporalidades e, portanto, histórias.

Assim, a partir da compreensão do espaçamento do tempo de Derrida⁵ (1991), não

ARTIGO

entendemos o tempo como uma linha reta cronológica, mas como um conjunto de semelhanças e diferenças entre passado e presente, similaridades em uma sucessão de “agoras” que têm no presente um ponto-chave para análises e descrições de práticas culturais. Estamos querendo dizer com isso que, talvez, ainda carregamos, como algo fantasmal⁶, posturas éticas muito próximas das de um bandeirante do século XVI em relação às diferenças, bastando perceber como muitos na contemporaneidade rotulam negativamente populações tradicionais, defendendo a restrição da cidadania e a violência contra essas comunidades. Sugerimos que ressignifiquemos no mundo contemporâneo práticas culturais tóxicas, bélicas, racistas, machistas e sexistas; estas estão presentes nos currículos, nos manuais didáticos, nos livros de literatura, nas normas jurídicas, entre outras práticas que serão analisadas e discutidas neste jogo de cena ficcional.

Na cena, atuam duas personagens: Sr. Clio, autor de livros didáticos há mais de 30 anos, e Eduardo Ernesto, professor de história, usuário de livros didáticos desse autor. Sr. Clio e Eduardo problematizam recomendações metodológicas para o ensino de história presentes na BNCC e no PNLD. A cena é também movimentada por abordagens historiográficas do conhecimento histórico em temas que abrangem, nas formas culturais de vida, práticas culturais colonizadoras, trajetória sociocultural do Brasil e golpe militar de 1964. EDUARDO — Boa tarde, Sr. Clio! Seja muito bem-vindo! É uma honra e alegria conversar com você.

SR. CLIO — Para mim também é um prazer contribuir com a sua pesquisa de doutorado. Qual o objetivo de investigação de sua tese?

EDUARDO — Descrever práticas escolares que mobilizam o conhecimento histórico na educação básica e os usos nas formas culturais de vida, local onde esses conhecimentos se efetivam em distintos jogos de linguagens, considerando práticas socioculturais que transgridam os usos lineares do tempo e concepções mnemônico-mecanicistas.

SR. CLIO — (Corta, balançando a cabeça afirmativamente). Muito interessante, Eduardo! EDUARDO — Sim! Estamos mais preocupados com as práticas culturais que mobilizam o conhecimento histórico voltadas a problematizar e descrever a contemporaneidade, em um movimento que compreende o tempo não como uma reta linear, dividido em pontos-presença, mas sim como semelhanças e diferenças de família de jogos de linguagem da atividade humana no tempo, uma vez que carregamos e ressignificamos rastros de experiências pretéritas (Derrida, 1991).

SR. CLIO — (Parecendo animado). Visitar o presente não é uma novidade, do ponto de vista da produção intelectual e do ponto de vista institucional acadêmico. Sobre o primeiro ponto, o historiador francês Marc Bloch (2001) já ensinava aos profissionais do conhecimento histórico que há muitas conexões entre o passado e o presente;

em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*, ele formulou as noções de “história como problema”, sugerindo aos historiadores ver as conexões entre passado e presente e vice-versa. Já do ponto de vista institucional, os PCN de história (Brasil, 1997) e BNCC (Brasil, 2017) deixam clara a importância de problematizar o conhecimento histórico direcionado ao aperfeiçoamento da cidadania na atualidade.

EDUARDO — Revisitar o passado é uma tarefa constante e talvez quase sempre inacabada, sobretudo com o aprofundamento das posições e dimensões filosóficas decoloniais que, no âmbito das ciências humanas, têm mobilizado profissionais e pesquisas a problematizar imagens da colonialidade que ainda chegam à contemporaneidade... Como essas imagens jurídico-sociais-institucionais e práticas culturais da colonialidade, enquanto resultado de uma equação tecida ao longo de quase 400 anos de violências físicas e culturais, chegam aos dias atuais nas nossas formas de produzir posições e conhecimento e nos relacionar socialmente? (Suprimido)

SR. CLIO — Gosto da fala de Mignolo (2017, p. 2): “A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade”.

EDUARDO — Veja isso também, Sr. Clio! Um trecho de um artigo de Antonio Miguel e Carolina Tamayo: “Um novo colonialismo sem mais colônias. Mas é preciso ressaltar que ‘dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação, após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colônia [...]” (Miguel; Tamayo, 2020, p. 8).

SR. CLIO — Muito interessante, Eduardo! (Pequena pausa para um café e bolachas na parte externa do museu).

(Retomando a conversa). Nesse esteio de analisar a colonialidade no âmbito do conhecimento histórico em livros didáticos, iniciamos um movimento interessante em problematizar as culturas indígenas e suas contribuições para a trajetória sociocultural do Brasil. Há várias discussões sobre culturalidades e historicidades indígenas, analisando cenários sociais e culturais contemporâneos desse grupo em temáticas que eu denomino de “permanências e rupturas” ao longo das abordagens curriculares que envolvem práticas culturais colonizadoras. Vejo que transgredimos a narrativa de indígenas como meros primeiros habitantes do Brasil e suas contribuições para o cardápio alimentar brasileiro, que tem na mandioca o carro chefe dessa imagem que mais esconde do que revela nosso passado e presente.

EDUARDO — Nos livros didáticos que tenho utilizado, também vejo discussões sobre

cultura africana, deixando claro que não existe apenas uma África, mas sim várias, uma espécie de arco-íris de povos nômades e seminômades, com distintas práticas culturais... Em alguns casos, povos que guerreiam entre si... Isso explica conflitos civis armados naquele continente, em contraste com uma África que cada vez mais se aproxima da dinâmica ocidental capitalista urbana de renda, consumo, emprego e investimentos estrangeiros. (Coça o nariz).

SR. CLIO — Você comentou que vê necessidade de avançar mais nas discussões quanto as formas de ressignificar temas que envolvem práticas culturais colonizadoras nos livros didáticos. Acabou não aprofundando este aspecto... Gostaria de ouvir.

EDUARDO — No bojo do que estamos chamando de conquista e invasão da América, problematizar o massacre que os indígenas sofreram ao longo de séculos, durante o processo violento que foi o colonialismo... Na educação básica, penso que é necessário deixarmos cada vez mais claro que violência foi o amálgama das práticas culturais colonizadoras no continente americano; na contemporaneidade, colonizar ainda é um processo monocultural e sangrento para os grupos socioculturais fora do modelo ético, estético, político e cultural escolhido como “modelo de desenvolvimento”.

SR. CLIO — Já não estamos nesse caminho? Sobre tudo no que se refere às discussões no âmbito dos livros didáticos de história?

EDUARDO — Felizmente já avançamos muito quanto às formas de mobilizar o conhecimento histórico nos livros didáticos... Mas ainda é preciso caminharmos mais nessa desconstrução. As propostas de atividades do material de sua autoria fogem a uma lógica examinativa, empírica e verificacionista, em que o aluno “pesca” informações do texto e as transcreve no caderno e ainda leva para o professor “dar visto”, como uma espécie de comprovação de uma boa pescaria. (Risos).

SR. CLIO — Sim... Você tocou em um ponto fundamental: as atividades em livros didáticos são mais do que tarefas; são também proposições didáticas; são propostas para o professor não mirar apenas no passado ou futuro, mas também no horizonte do presente. As propostas de atividade devem ir além de o que, quais e identifique... Devem movimentar a oportunidade de o aluno efetivar esse conhecimento para a vida.

EDUARDO — Sim... É bem por aí! Achei muito interessante a proposta do livro didático que estou utilizando este ano: uma análise que amplia o debate da reforma religiosa para o contemporâneo... Embora esteja fora do que estamos discutindo, trago aqui como um exemplo: “A liberdade religiosa faz parte da cidadania? Escreva um texto sobre o assunto” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 164). Esse tipo de proposta nos ajuda a desconstruir a imagem dessa disciplina enquanto apenas fatos do passado em “atividades como pescaria”; ajuda-nos a construir uma imagem de história viva, ao mobilizar o conhecimento histórico da reforma luterana ao aspecto social de

cidadania, que também tem gênese no período moderno; além disso, possibilita ao aluno mobilizar práticas culturais não como uma linearidade, mas como semelhanças e diferenças, onde o presente e o passado ocupam espaço no aqui-agora.

SR. CLIO — Esparramamos o conhecimento que mobiliza histórias de práticas culturais para outros lados e você não me respondeu totalmente (Risos) quanto a avançar mais nas discussões sobre práticas culturais colonizadoras nos livros didáticos... Você comentou que é necessário caminhar mais.

EDUARDO — Verdade! Bom... Estou entre os historiadores que buscam discutir os crimes contra a humanidade ocorridos no colonialismo. Penso que ainda estamos no início desse embate e que realizá-lo é uma espécie de tratamento terapêutico, tanto das formas como problematizamos o colonialismo, quanto de como lidamos com as diversidades culturais e divergências no presente. Não estou dizendo que busco cobrar que uma biografia, grupo social ou instituições do passado colonialista devessem saber o que é cidadania ou direitos humanos... Não estou propondo sermos juízes do tempo... Estou sugerindo que devemos problematizar as permanências e rupturas das feridas da colonialidade que chegam aos dias atuais. Nesse sentido, os livros didáticos pouco avançaram, porque é um rastro em caminho diferente do que problematizar as culturas indígena e africana na trajetória sociocultural do Brasil.

SR. CLIO — Veja, Eduardo. Na construção de um livro didático, temos institucionalidades a seguir e o cumprimento dessas normatizações é fundamental para escolha da coleção pelo MEC, para ser apresentada aos professores. A confecção do conhecimento histórico em um material pedagógico envolve diretrizes e outras bases legais, além das novas formas de abordagens do que a academia está discutindo e propondo. Em outras palavras, não podemos inserir uma temática que não esteja inserida na BNCC e discutida em trabalhos acadêmicos. Aliás, essa foi uma das maiores críticas à elaboração da BNCC no ano de 2017 (Ataques [...], 2020), bem como sua ligação direta com a elaboração dos livros didáticos, em vinculação máxima com as competências e habilidades da Base, a ponto de trazer, no início de cada capítulo do livro do professor, os códigos das competências a serem executadas.

EDUARDO — De alguma forma, o livro didático é um reflexo das discussões da própria sociedade sobre seu passado e a universidade tem um papel fundamental nesse processo de análise, porque é nos trabalhos acadêmicos, como Dissertações e Teses em programas de pós-graduação em história, educação, filosofia, antropologia, sociologia, entre outros, que se fomentam esses debates e respaldam a inserção dessas temáticas em livros didáticos.

SR. CLIO — Veja as diretrizes dos livros didáticos no PNLD: I – “o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de

ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - a garantia de isonomia, transparência e das obras didáticas, pedagógicas e literárias [...]” (Brasil, 2020, p. 39)

EDUARDO — Veja! Isso tem relação com o que acabei de comentar: existe uma relação dialógica entre sociedade e universidade quanto à produção de conhecimento. Entre outros fatores, a sociedade se modifica pelo movimento da universidade e vice-versa. Justamente por isso talvez seja interessante aprofundarmos estratégias de ensino de história, para problematizar essas formas de relações políticas, legais e culturais da colonialidade: bélicas, autoritárias, violentas, que cerceiam liberdades e cidadania de grupos sociais e indivíduos. A colonialidade marca essas práticas violentas e centralistas que hegemonizam estéticas, éticas e projetos políticos. É fundamental analisarmos isso na educação básica, em um movimento indisciplinar (Miguel, 2012), porque não é na disciplinaridade/linearidade do conhecimento histórico que essas práticas se localizam, mas sim na vida, na forma como distintos atores sociais se posicionam, fazem política e produzem conhecimento.

SR. CLIO — Você traz ao debate as formas culturais de vida. Gostaria que você me desse exemplos disso que está chamando de “posições centralistas, bélicas, éticas, estéticas e políticas” da colonialidade que o conhecimento histórico pode ensinar formas de tratamentos terapêuticos, ressignificações...

EDUARDO — Tudo bem! Vou me deter apenas ao Brasil contemporâneo a partir de manchetes de notícias que vi nos últimos tempos. Vejamos: Barbacena, a cidade-manicômio que sobreviveu à morte atroz de 60.000 brasileiros (Gortázar, 2021); Vídeo mostra deputado Fernando Cury passando a mão no seio da deputada Isa Penna durante sessão da Alesp (Vídeo [...], 2020); Em áudios, Arthur do Val disse que ucranianas são “fáceis, porque são pobres (Estou [...], 2022); Estou emocionalmente esgotada, diz mulher negra vítima de racismo no Metrô de SP (Estou [...], 2022); Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil, em carta o criminoso disse ter sido vítima de bullying na escola (Bernardo, 2021); Museu de Auschwitz pede que visitantes não façam ‘fotos fúteis’ (Museu [...], 2019); Mulher é arrastada por carro da PM após ser *baleada no Rio* (Cerdeira, 2024).

SR. CLIO — Como dizia o escritor, dramaturgo e humorista Millôr Fernandes: o Brasil tem um enorme passado pela frente... Esse aforismo talvez exemplifique bem as dimensões da colonialidade que chegam à nossa contemporaneidade, como você exemplificou com essas manchetes... Talvez sejam pano de fundo ou ajudem a maximalizar desvios éticos contidos em posições, ações, éticas e estéticas que mobilizam, de alguma forma, as barbáries visíveis nessas notícias. O presente guarda rastros do passado; semelhanças e diferenças. Isso expõe também a possibilidade de problematizar rastros, quadros de futuros possíveis. Concorda?

EDUARDO — Sim! Concordo, justificando distintos processos terapêuticos, na

tentativa de um futuro possível, com menos rastros dessa colonialidade. (Os dois levantam e caminham devagar, em direção ao interior do museu).

EDUARDO — (Retomando a conversa). Voltando ao tema de ressignificar as formas de problematizar práticas culturais coloniais em livros didáticos, penso que seja necessário entender o que alguns estudos históricos sobre o colonialismo e historiografia do Brasil chamam hoje de “massacre”, demonstrando o que realmente foi: um genocídio, assassinato coletivo de um grupo social. Melhor ainda seria esse movimento buscar aspectos dessas práticas no presente... Afinal, talvez continuemos com os “óculos da colonialidade” e reproduzindo formas outras de massacres a população indígena. (Pequena pausa. Folheia alguns textos. Depois, olha para Sr. Clio). Sr. Clio, veja o que dizem esses trechos: (Lê o primeiro trecho em voz alta).

“As novas condições explicam a causa da deterioração do cotidiano indígena iniciada antes da chegada dos europeus. Contudo, a situação se agravaria após a conquista, quando as guerras pela disputa de recursos ecológicos se intensificaram. Os índios foram, paulatinamente, reduzidos à escravidão e vítimas de epidemias que se tornaram recorrentes até o atual século. As patologias e debilidades ósseas encontradas nos esqueletos dos índios pós-contatos são muito mais evidentes do que nos restos humanos datados do período mais recuado. A conquista, portanto, acelerou o processo de destruição das comunidades indígenas na Amazônia.

Nessa mesma conjuntura, as epidemias de sarampo e bexigas foram noticiadas como catástrofe para economia da região, que sempre se encontrava debilitada pela carência de mão-de-obra. Nas aldeias, os índios entravam em contato com europeus e africanos, contaminando-se com agentes patológicos desconhecidos. Os animais dos colonizadores também contribuíam para disseminar doenças que seriam fatais para a população indígena isoladas por séculos nas florestas tropicais (Raminelli, 1998, p. 1362).

(Lê o segundo trecho em voz alta).

“Podem ser diversos os fatores que levam alguém a tirar a própria vida, e quando se trata de povos indígenas o tema é ainda mais amplo, visto que existem cerca de 305 etnias com 274 línguas. Pelo segundo ano o Ministério da Saúde aponta que o registro de óbitos por suicídio é maior entre indígenas quando comparado a branco e negros. De acordo com a pasta, a mortalidade por suicídio é alta entre os homens indígenas, 23,1 mortes por 100 mil habitantes enquanto que a taxa para homens brancos é de 9,5, e negros 7,6 mortes. Entre as mulheres indígenas a taxa também maior (7,7), na comparação com brancas (2,7) e negras (1,9) [...]” (Campelo, 2018).

SR. CLIO — Eduardo, essa é uma problematização necessária e possível de ser realizada! Do ponto de vista terapêutico, o tratamento pode transbordar para diversas áreas. A compreensão de genocídio movimenta as imagens da colonialidade na

ARTIGO

historiografia, livros didáticos e também no âmbito jurídico. Penso que seja salutar mobilizar o passado colonialista brasileiro movimentado pelo que hoje entendemos como crimes contra a humanidade, sem receio de recair em anacronismo; afinal, não somos juízes do passado, mas podemos mobilizar o presente e o fazemos a partir de questões contemporâneas, a fim de conjecturar a possibilidade de um futuro possível, em que isso não ocorra contra grupos sociais ou biografias aviltadas pela sociedade do capital, como o morador de rua, o usuário de drogas... Enfim... É uma discussão muito profunda...

SR. CLIO — Os crimes contra a humanidade são fruto de discussões advindas do pós-segunda guerra mundial e estão previstos no Estatuto de Roma, de 1998, que estabeleceu a criação do Tribunal Penal Internacional (TPI), com sede em Haia, na Holanda. Desde 2002, o Brasil é signatário desse tratado, que estabelece 11 subtipos de crimes contra a humanidade como: desaparecimento forçado de pessoas, perseguição, atos desumanos que causem sofrimento intencional, entre outros (Brasil, 2002).

EDUARDO — Ah... Tempo, tempo, tempo.... O passado “pesando” no presente — espaçamentos do tempo! (Derrida, 1991) ... Problematizar os distintos genocídios ocorridos ao longo da trajetória da humanidade me coloca de frente a um problema que não é apenas de ordem historiográfica, ou seja, de escrita da história, mas também de como essas experiências- ações transitam em outros campos das atividades humanas. Explico: como indivíduos lidam com esses genocídios ou silenciamentos na vida prática e, de forma mais ampla, com a própria experiência do tempo, como espécie de semelhanças entre passado-presente, que tende à reprodução de rastros temporais bélicas, enquanto essa experiência-relação não passa por formas de tratamentos terapêuticos (aqui, a decolonialidade).

SR. CLIO — Temporalidades são algo complexo e nos ajudam a analisar distintos problemas socioculturais... Mas não entendi a correlação. Você poderia esclarecer melhor?

EDUARDO — Claro! Veja: é muito fácil a gente se chocar com práticas culturais longínquas no tempo e espaço... Por exemplo: o genocídio armênio pelo império turco otomano durante a primeira guerra mundial (1914-1918); o massacre aos judeus durante a segunda guerra mundial (1939-1945) por Adolf Hitler, na Alemanha, entre outros. Porém, é muito curioso nossa historiografia reduzir a morte de milhões de indígenas a um processo social denominado “descobrimento” e agora, mais recentemente, conquista, onde o protagonista é a empresa colonizadora portuguesa e não o sangue de milhões de indígenas, um silenciamento profundo, que dói e gera consequências em uma sociedade que, muito provavelmente, se chocaria com um ministro da educação indígena ou com uma proposta de educação intercultural mais efetiva, que não fique apenas em palavras e projetos, mas mobilize ação intercultural na educação básica. De novo: Tempo, tempo...Espaçamentos do tempo (Derrida, 1991)

... Tenho a sensação de que ainda somos colonialistas... Ainda temos uma parte das mesmas sensações e visões de mundo materialistas que moviam os bandeirantes do século XVIII: acúmulo de capital, como uma espécie de conquista do “eldorado”. Isso talvez explique por que, em nossos dias, os indígenas tenham sua cidadania e terras corroídas pela sociedade nacional “civilizada”. Somos “bandeirantes modernos”!!! Muitos membros da sociedade de renda, consumo e propriedade privada militam contra populações tradicionais com sangue (do outro, é claro!), em nome de Deus, da família e de outras teleologias da modernidade. “O aumento vertiginoso de invasões, grilagens, incêndios criminosos, loteamentos ilegais, ameaças, conflitos, descasos no atendimento à saúde e à educação, criminalização, dentre outras violações a seus direitos, evidencia que os indígenas enfrentam um dos momentos históricos mais desafiadores desde a invasão dos colonizadores” (CIMI, 2019, p. 6).

SR. CLIO — Essa discussão historiográfica e terapêutico-desconstrucionista que você está trazendo tem correlação direta com a tessitura dos livros didáticos de história, uma vez que eles recebem debates historiográficos.

EDUARDO — Sim... Mas, nos livros didáticos de história com que tenho tido contato, essa análise está bem rasa quando é narrado o colonialismo brasileiro. Eu acho que podemos aprofundar problematizações e processos terapêuticos... Infelizmente, os horrores e barbáries são elementos constituintes do velcro que ajudou formar a sociedade brasileira, mas isso é silenciado, sem os devidos olhares e cuidados tanto pela pesquisa acadêmica como, em maior grau, pelos livros didáticos. Embora haja trabalhos que discutem o genocídio indígena no âmbito social e decolonial, a palavra genocídio ainda não chegou aos livros didáticos distribuídos pelo MEC. Devemos considerar que não basta a palavra estar no livro, mas também toda uma forma de narrar e mobilizar o conhecimento histórico, em um movimento proposto aqui como uma espécie de terapia, que, ao mobilizar a historicidade desse genocídio com os alunos da educação básica, movimenta um presente possível, de respeito à pluralidade cultural e aos grupos sociais que não celebram a cultura urbana de consumo e renda da “sociedade nacional”.

SR. CLIO — Silenciamentos, historiografia e livros didáticos! Esses três elementos me fazem lembrar de uma discussão do professor Durval Muniz de Albuquerque... Uma análise que talvez se ligue ao que você está chamando de terapia em seu trabalho e visão panorâmica da temporalidade: “O racionalismo exacerbado da historiografia acadêmica, sua inabilidade em afetar, em produzir efeitos e emoções, parece reduzir drasticamente o seu efeito. Os historiadores e professores de história continuam racionalizando, explicando, portanto, apaziguando em seus efeitos os crimes mais hediondos cometidos pela humanidade. A historiografia se tornou, no ocidente, um discurso de luto e da sublimação, procurando rapidamente tamponar as feridas, fazê-las cicatrizar, no sentido de possibilitar novamente a vida e, talvez, nesse seu

ARTIGO

meritório afã apostou sempre mais na produção do esquecimento do que na produção da memória. Contraditoriamente, a escrita e o ensino e história tornaram-se empresas de justificação dos grandes crimes e dramas vividos pela humanidade, apostando na construção de versões do passado voltadas mais para superar o trauma do que representá-lo [...]” (Albuquerque, 2019, p. 230-231).

EDUARDO — Excelente problematização que você mobiliza em nosso diálogo! Em muitos momentos, a história sacralizou violências e silêncios. A produção do conhecimento histórico pela universidade e também pelos livros didáticos, enquanto seleção de discursos, está vinculada a uma profunda correlação de forças (Foucault, 2000) que geram narrativas, modificam corpos e subjetividades! Desse modo, mobilizam interpretações sobre o passado, que silenciam o sangue dos indígenas e outras violências existentes no processo de trajetória sociocultural do Brasil. Talvez os modos de filosofar de Derrida (1991, 2001, 2010) nos ajudem a desnudar esse pensamento logocêntrico existente nas historiografias do mundo ocidental e, conseqüentemente, nossa relação com esses passados. A desconstrução derridiana ensina a desconstruir o caráter de naturalização de discursos concebidos como verdades, como esses que estamos problematizando no âmbito das formas de narrar práticas culturais colonizadoras em livros didáticos para alunos da educação básica, que, ao final deste ciclo, mobilizaram o conhecimento histórico, formulando problemas e opiniões nas formas culturais de vida.

SR. CLIO — É interessante questionar essas correlações de forças e centralismos... Isso contribui para novos voos e horizontes e não cicatrizar feridas com silenciamentos, fugindo de um debate necessário no Brasil. As manchetes que você mobilizou há pouco talvez sejam indícios dessas suturas não cicatrizadas, permanências e rupturas.

EDUARDO — Sim! Propor terapia para essas práticas culturais ajuda romper as suturas que tampam as feridas da colonialidade, ainda não cicatrizadas

SR. CLIO — Nesse raciocínio, hoje, talvez a sociedade brasileira pague caro por não ter ainda problematizado seu colonialismo, encarando o “corpo a corpo” de ressignificar e buscar novas interpretações quanto a práticas culturais escravagistas e outros tipos de violências e cerceamentos. Isso é importante para que possamos lidar melhor com esse passado. Afinal, quando silenciamos o genocídio indígena e negro, esse passado, não é apenas uma questão de historiografia, mas reflete também como, no presente, distorcemos e lidamos negativamente com aos direitos humanos e o tecido coletivo, portanto com a política.

EDUARDO — Sim... Nesse contexto, faço-me algumas indagações: se já tivéssemos discutido e problematizado a colonialidade que ainda nos entranha, o bolsonarismo existiria? Se já tivéssemos buscado tratamento para essa colonialidade em nossas produções de conhecimentos e formas de ver o mundo, será que nos inclinaríamos

tão facilmente a mitos de heróis salvadores, a discursos que mobilizam violência e ódio, diferenças e antagonismos sociais?

SR. CLIO — Ah! Complementando seus questionamentos: existiria um chefe da República que se elege declarando, com todas as letras, que cercearia a cidadania de grupos minoritários como indígenas? Existiria um chefe da República que se elege fazendo piadas sobre africano/quilombola em palestra no Clube Hebraica no Rio de Janeiro? Meu Deus!! Veja isso Eduardo!!! (Gesticulando com as mãos. Expressão de espanto). Um candidato à Presidência da República, que se tornou chefe do poder executivo Federal (2019-2022), fez piada de um grupo social historicamente violentado nesse país, tendo como plateia judeus, outro grupo social que, de diferentes formas, também sente na pele o que é ser historicamente segregado e vítima de genocídio! E pasme: a maioria deu risada da fala do então candidato.

EDUARDO — (Expressão de tristeza). Tempo, tempo, tempo, espaçamentos do tempo. Esse é o tipo de situação que me lembra Derrida (1991), filósofo franco-magrebino, quando propôs “fundir” tempo e espaço e sugerir a possibilidade de o passado “pesar” enquanto experiência/atividade humana no presente. Historicizo essa posição da seguinte forma: tenho a impressão que Derrida percebeu que medimos nossas experiências temporais no aqui e agora, o que nos dá a possibilidade de ressignificar o passado. Ocorre, porém, que, quando fazemos esse processo de ressignificar essas experiências, sem filtros decoloniais, não bélicos e não autoritários, temos uma forte tendência de reproduzir/reeditar fantasmas que nos aprisionam a logicas e situações que nos trazem espécie de *Flash*: hummm, acho que já vi esse filme. Judeus rindo de piada contra quilombolas no Brasil! Insisto na necessidade de mobilizar tratamentos terapêuticos em nossas práticas culturais! Problematizar, trair e não herdar (Derrida, 2004) essa experiência com o tempo de forma alguma. E o ensino de história pode dar uma parcela de contribuição para esse embate e movimento, para que não precisemos citar Marx em um trabalho com viés pós-estruturalista: “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa [...]” (Marx, 2011, p. 14), não no sentido de história como repetição ou retorno do mesmo... O tempo não é cíclico ou mera fatalidade de causa e efeito. O fato de o Estado assumir posição institucional de violência, de autoritarismo ou beijar o fascismo tem correlação direta com as dimensões éticas do conjunto da sociedade e sua experiência com o tempo. Essa é uma questão estrutural e pedagógica... Justamente por isso penso ser fundamental permear toda a educação básica e nós, professores de história, temos uma parcela de construção alta nesse movimento.

SR. CLIO — Tenho me perguntando se, no Brasil contemporâneo, o *leviatã* teria se transformando em uma espécie de cristo-neofascismo... Fico impressionado pelo modo como grupos civis no Brasil conseguem mobiliar com tamanha facilidade elementos de ódio e violência contra determinados grupos... E pior: isso toma proporções

ARTIGO

institucionais, quando o Estado legitima esse ódio como política pública, tenta até mobiliar o conhecimento histórico quanto a 1964, o que perpassa a historiografia e os livros didáticos. Veja: “O Ministério Público Federal (MPF) acionou a Justiça Federal nesta quinta-feira (31) para obrigar o Ministério da Defesa a apagar a nota publicada no site oficial da pasta em comemoração aos 58 anos do golpe que inaugurou a ditadura militar no Brasil [...]” (Motta, 2022). E tem mais! “O presidente Jair Bolsonaro afirmou nesta sexta-feira (3) que os livros didáticos atuais são “lixo” e que a partir de 2021 o governo irá “suavizar” a linguagem do material entregue nas escolas, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita [...]” (Livros [...], 2020).

EDUARDO — *A cadela do fascismo está sempre no cio*, como dizia Bertolt Brecht (1898- 1956). Essas são falas altamente ideológicas, porque mobilizam ideias, ações e posições movimentadas por um difuso (e confuso) conservadorismo tosco que as classes médias brasileiras, signatárias da violência e do autoritarismo, compram muito facilmente, justamente por não terem participado de processos terapêuticos quanto à produção de conhecimento.

SR. CLIO — (Reflexivo). No atual governo (2019-2022), percebo uma certa características na proposição de debates, sobretudo quando se trata de temas altamente ideológicos ligados a pautas conservadoras/silenciadoras que o elegeram. As propostas não são feitas pelos caminhos da institucionalidade da política, como, por exemplo, projetos de leis e debates com a sociedade civil organizada... Como espécie de governo-*twitter*, as proposições são lançadas via redes sociais e cercadinhos, na expectativa de serem “compradas” pela base de apoio, compartilhadas e, em seguida, compradas pelo restante da sociedade. Chega a ser tosca a expressão: “eu jogo, se colar, colou”... Mas tem sido exatamente desta forma.

EDUARDO — Sim, é tosca, mesmo!! As proposições lançadas nas sociais e também quem as compra como verdades. sem entender que são toxidades bélicas e violências que minam a política, a democracia, a liberdade de exercício da humanidade, compartilhadas nas mídias sociais como uma espécie de banalidade do mal (Arendt, 1999). A instrumentalização discursiva dessa toxidade, compartilhada e curtida pelas redes sociais, dá um caráter de “lacrção como sinônimo de verdade irrefutável”. Então, uma classe média não muito interessada em problematizar suas práticas, éticas e estéticas acaba ressignificando essa banalidade do mal... Aí, a violência atrelada ao debate político, sobretudo se exercitada contra um adversário político, é válida, relativizada como justificável. Aliás, temos ressignificado muitas barbáries da primeira metade do século XX. Basta olhar as notícias que eu citei há pouco...

SR. CLIO — A negação da política é preocupante... Primeiro porque, mesmo sendo altamente ideológica, a proposta é vendida como apartidária e anti-ideológica; toda

ARTIGO

produção de conhecimento e posição política alicerçada em silenciamentos tende a esconder mais do que propor novos olhares e voos, a violentar e não libertar. Segundo, porque a política é talvez, uma das maiores invenções humanas, o melhor instrumento para se gerar consensos e driblar antagonismos; embora surrada e batida, a política urge de ressignificações, novas formas e modelos de praticá-la, proporcionando soluções positivas para o tecido coletivo, amortizando os horrores do capital, sobretudo no mundo ocidental (Francisco [...], 2003).

EDUARDO — (Reflexivo). Banalidade do mal... Negação da política transvestida de movimento apartidário... Tempo, tempo, espaçamentos do tempo (Derrida, 1991), é algo muito complexo, não? (Pequena pausa). Professor Sr. Clio, já que estamos mobilizando esse tempo presente e o conhecimento histórico a partir dos livros didáticos, trago aqui uma questão interessante. Veja (Lê em voz alta o seguinte trecho):

“O Ministério da Educação publicou uma nova versão de um edital que orienta a produção de livros escolares e, entre outros pontos, deixou de exigir das editoras referências bibliográficas que apoiem a estrutura editorial dos livros. Na prática, a exclusão passa a permitir a aprovação de livros sem qualidade, com erros e visões de mundo particulares. A medida faz parte do combate do governo Bolsonaro à suposta doutrinação ideológica de esquerda na educação brasileira e os livros didáticos passaram a ser os primeiros alvos. Foram ainda suprimidos trechos como o compromisso com a agenda da não violência contra as mulheres, a promoção das culturas quilombolas e dos povos do campo. A gestão Bolsonaro acredita que esses são temas de esquerda [...]” (Governo [...], 2019).

SR. CLIO — Penso que isso é uma tentativa de desmonte do PNLD, logo no primeiro ano do atual governo... Nessa seara, mais do que uma norma técnica, as referências bibliográficas demonstram o conhecimento construído a partir de pesquisa minuciosa sobre temáticas que precisam ser analisadas e descritas com organização didática, com proposições que mobilizem o conhecimento na experiência do discente e orientações didáticas para o professor... Essa é uma construção complexa.

EDUARDO — Discutir a temática de livros didáticos no atual momento brasileiro requer também analisar a conjuntura política que o país atravessa, sobretudo os livros didáticos de história... O conhecimento é historicamente cortado por uma forte correlação de forças enquanto institucionalidade de verdades que silenciam... Isso foi bem evidenciado no texto de Durval Muniz e Antonio Miguel. Considerando sua experiência como autor de livros didáticos, eu gostaria que você contasse como você vê essa tentativa de desmonte. Um governo pode mudar, de uma hora para outra, os livros didáticos no Brasil?

SR. CLIO — Veja, Eduardo: de acordo com a atual legislação do PNLD, a LDB e própria Constituição de 1988, o governo é proibido de mudar os livros didáticos. Os atuais

ARTIGO

manuais, muitos projetados ainda no governo de Michel Temer, foram produzidos em consonância com os conteúdos da BNCC. Então, essa conversa fiada do atual governo de retirar ideologias dos livros didáticos esbarra na organização da própria BNCC, que serve, inclusive, para a elaboração do ENEM. Agora, claro, um governo pode tentar oxidar e corroer as bases, como as referências, permissão de erros e excluir discussões quanto à pluralidade cultural, o que é um paradoxo. Caberia às instituições civis, como sindicatos de professores e pesquisadores, provocar o judiciário quanto a essa tentativa de minar essas discussões em livros distribuídos pelo MEC.

EDUARDO — Pela sua experiência com o PNLD, é possível um governo despolitizar os livros didáticos?

SR. CLIO — Quando um professor de história mobiliza um genocídio, posicionando-se quanto ao horror e à barbárie ocorridos, o professor vai mobilizar esse período evidenciando os efeitos negativos de uma sociedade que não conhecia a ciência... Todo professor se posiciona... Talvez alguns façam isso de forma medíocre, porém, posições e política permeiam todo trabalho docente. Além disso, a docência é um movimento de trabalho muito propício para traições derridianas (Bingham, 2013) no que diz respeito aos professores estabelecerem marcas e escrituras ao livro didático e às institucionalidades curriculares. Digo isso porque alguns que estão com a “cadela do fascismo no cio” esquecem que a aula não é mobilizada apenas pelos saberes do livro didático... Temos a chamada autonomia pedagógica, assegurada pela Constituição de 1988... Eu acho muito difícil um governo conseguir despolitizar o PNLD, os livros didáticos e as aulas. Isso não quer dizer que ele não tenha meios de oxidar e correr esses elementos... Por isso há necessidade de problematização e mobilização da sociedade civil quanto a essas tentativas.

EDUARDO — O próprio PNLD tem uma dimensão técnica e institucional que não pode ser deixada de lado de uma hora para outra. A questão é essa tecnicidade ser utilizada para silenciar o desmonte transvestido de movimento apartidário e anti-ideológico. Concorde?

SR. CLIO — Exato! O PNLD foi criado no governo Sarney e já atravessou várias administrações, estabelecendo critérios para a construção do conhecimento no livro didático. As normas técnicas do PNLD são muito claras nas suas diretrizes e editais. Várias chefias e equipes estiveram à frente desse programa e não tenho porque duvidar que tinham interesses republicanos. Temos que vigiar e denunciar se as pessoas envolvidas com o PNLD estão preocupadas com a educação ou com seu próprio pensamento político.

EDUARDO — Você disse fiscalizar e denunciar? Bom... Veja a importância de uma imprensa livre para as democracias. (Lê em voz alta o seguinte trecho):

“O ministro da Educação, o pastor Milton Ribeiro, nomeou nesta quarta-feira (10)

como coordenadora de materiais didáticos uma professora aliada ao movimento Escola sem Partido (que alega haver doutrinação política e ideológica nas escolas brasileiras) e que acumula críticas à base curricular com base em princípios religiosos. A indicação da professora Sandra Ramos foi adiantada pela Folha na última semana. O ato é visto por técnicos da pasta como um movimento de retomada de espaço por parte da chamada ala ideológica — o conteúdo dos livros didáticos sempre foi alvo dos grupos de apoio ao presidente Jair Bolsonaro (sem partido) e dele próprio. A nomeação saiu nesta quarta no Diário Oficial da União. Funcionários da pasta indicam, em conversas reservadas, que se trata de um retrocesso e um risco para os materiais didáticos, política central no sistema educacional brasileiro. “A nova coordenadora- geral dos livros didáticos no MEC é colaboradora do Escola Sem Partido, movimento que incentiva a perseguição a professores. A boiada está passando”, publicou nas redes sociais a presidente do Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz [...]” (Araújo, 2021).

SR. CLIO — Todos os governos têm alguma forma de ideologia... Governos eleitos têm legitimidade de propor mudanças e intervenções. Os ministérios e subsecretarias em Brasília estão lotadas de cargos de livre nomeação e livre exoneração. É evidente que ocupam esses cargos quem tem afinidades políticas com o governo... Isso acontece também nos estados e municípios. Todo governo exerce sua governabilidade, indicando aliados para esses tipos cargos. A questão é a dissociação entre interesse público e interesse privado, sobretudo quando se trata de educação... Parecem estar mais preocupados com a institucionalização de suas verdades/pautas ideológicas do que com a formação ética dos alunos da educação básica.

EDUARDO — Eu acho cômico o chefe do poder executivo dizer: “todos os livros feitos por nós”, como se a elaboração do livro didático fosse algo biográfico, sem seguir uma série de critérios... (Expressão de humor). O cômico ainda informa que todos os livros didáticos terão o hino nacional na capa... Ora, os livros do PNLD já trazem o hino nacional desde abril de 2017 (Brasil, 2023).

SR. CLIO — Parece-me que o governo põe a culpa no próprio livro. Ledo engano... Nesse movimento, o atual governo (2019-2022) quer é repensar os conteúdos dos manuais didáticos, sobretudo os temas polêmicos... Ele apresenta posições revisionistas e obscurantistas, sem nenhum receio, desde sua campanha presidencial. Não se fala em modificar livros de matemática, física, química ou ciências... As polêmicas são aquelas que envolvem linguagem, construção e institucionalização de narrativas, portanto correlações de forças que buscam disciplinar corpos e subjetividades, nesse caso movimentadas pelo que as universidades, a sociedade civil organizada e a imprensa tem chamado de pautas conservadoras; nesse bojo, temos o caráter revisionista e historiográfico de 1964. “Enquanto ocupou cadeira na Câmara dos Deputados, Bolsonaro se esforçou para não deixar a data passar em branco. Os arquivos digitais da Câmara mostram que, desde 2004, o militar usou o plenário ao menos nove vezes para

celebrar o aniversário do golpe. Atuação ficou mais intensa pós o início da Comissão da Verdade, em 2011. Bolsonaro participou até de comemorações em frente ao Ministério da Defesa. Em 2014, chegou a soltar rojões em frente a uma faixa com os dizeres: “Parabéns militares, graças a vocês o Brasil não é Cuba [...]” (Oliveira, 2019).

EDUARDO — Sim, tomando como parâmetro o livro didático que estou trabalhando este ano (Cotrim; Rodrigues, 2018), distribuído pelo PNLD em vigência, em sua abordagem quanto ao conhecimento histórico sobre o tema 1964, não percebo um retrocesso. A expressão “golpe militar”, deu lugar a “ditadura civil-militar”, defendida por historiadores que discutem o apoio civil das classes médias, da elite agrária e industrial ao golpe de 1964 e durante toda a ditadura militar (Dreifuss, 1981). Há também uma abordagem sobre a restrição da cidadania e censura, demonstrando as bases éticas com que a coleção do livro didático está problematizando e observando o passado. Embora não haja retrocesso ou conservadorismo no conhecimento construído na edição cidadã, sinto falta das palavras golpe, autoritarismo e violência, que estavam presentes em edições anteriores de livros de Cotrim (1999) com os quais trabalhei há alguns anos. Por outro lado, cita a comissão da verdade; uma tentativa instituída em 2014, pela então presidenta Dilma Rousseff, de mobilizar violências ocorridos na ditadura a partir do entendimento contemporâneo no âmbito do direito internacional de direitos humanos, problematizando os crimes cometidos por militares que ocupavam o governo. Dessa forma, não avalio essa edição de livro (Cotrim; Rodrigues, 2018) como conservadora ou que tenha passado por algum tipo de “revisionismo ideológico”. Conforme salientado por você, tenho a impressão de que, pelo fato de o PNLD estar vinculado à BNCC, felizmente, há uma dificuldade para o atual governo (2019-2022) executar suas falas, projeções e ataques aos livros didáticos. No entanto, em hipótese alguma, isso significa que não devemos estar atentos a essa política pública e aos passos governistas, seja nessa e/ou em outras áreas.

SR. CLIO — Os temas democracia e cidadania sempre estiveram presentes em meus livros... Antes de cursar graduação em história, me graduei em Direito. A experiência de uma graduação sempre traz rastros para a segunda (Risos), sobretudo em áreas que têm em comum famílias de conhecimento... As historicidades permeiam ambas as graduações. A restrição da cidadania na ditadura civil-militar após 1964 e em outros momentos da história do Brasil é um tema fundamental e sempre está esparramado nas atividades em grupo, textos de apoio e discussões vinculados ao Brasil contemporâneo nos livros didáticos de história do Brasil.

SR. CLIO — Problematizar a promoção da cidadania é tema presentes nos PCN de história e também na BNCC. Observe: “Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoal com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo [...]” (Brasil,

ARTIGO

1997, p. 21). “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...]” (Brasil, 2017, p. 11).

EDUARDO — Entendo que, não por acaso, seus livros enfatizam a temática da construção da cidadania a partir dos primeiros anos da República e do governo Vargas... São momentos da trajetória brasileira em que as buscas por melhores condições sociais aparecem pela primeira vez no país, no âmbito do debate político. Guerras civis como Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916) dão mostras dos contrastes entre o “Brasil real” e o “Brasil oficial” e a violência do Estado tentando minar essas tentativas de subversão. Já durante o governo Vargas, com a Constituição de 1934 passaram a existir direitos trabalhistas e as primeiras formas de organização sindical no Brasil, que são temáticas fundamentais para pensarmos a construção da cidadania enquanto movimento permanente... Penso que os livros didáticos têm dado uma contribuição importante para fomentar esses debates e problematizações entre alunos da educação básica.

SR. CLIO — Sim. Os primeiros anos da República são um momento ímpar da trajetória brasileira para problematizarmos não apenas a construção da cidadania nesse país, mas também os contrastes ainda existentes na política. Enquanto autor de “voto de cabresto” - uma característica do coronelismo - com uma prática muito comum até pouco tempo no sistema eleitoral contemporâneo: o transporte de eleitores no dia da eleição.

EDUARDO — Lembro de ter realizado esse exercício temporal em um livro didático quando cursava o terceiro ano do ensino médio (Cotrim, 1999), em 2006. Problematicar as similaridades e não apenas as distinções da atividade humana no ensino de histórias é algo fantástico, não? O exercício vinha ilustrado por uma fotografia de uma senhora, trajando roupa e artefatos simples, saindo de um micro-ônibus totalmente adesivado com panfletos eleitorais. É um exercício que ajuda não apenas descrever aspectos da construção da cidadania no país, mas, de forma mais ampla, também a construção e o aperfeiçoamento da democracia. Como história é uma disciplina encantadora, não é?

SR. CLIO — Somos suspeitos para responder essa pergunta... (Risos). Em meus livros didáticos, tenho mobilizado ações que cruzam temporalidades como essa, em que, no Brasil, a construção da cidadania foi majoritariamente guiada pelos interesses dos grupos abastados, resultando nas graves distorções que chegam aos dias atuais. A cidadania é algo em construção e o conhecimento histórico pode ajudar consolidar esse elemento social.

EDUARDO — Nosso diálogo foi muito proveitoso! Discutimos historicidades,

ARTIGO

cidadania, democracia, silenciamentos, conjuntura política brasileira na atualidade, legislação e aspectos da trajetória da história do Brasil mobilizados pelo livro didático. Você gostaria de colocar mais alguma coisa?

SR. CLIO — Fico feliz em ter contribuído de alguma forma com a tessitura do seu trabalho. Obrigado pelo convite. Eu gostaria de fazer uma última análise, sim. Para uma parte significativa dos alunos da educação básica, que frequentam escolas públicas com péssimas bibliotecas com relação ao acervo bibliográfico, o livro didático é o único livro que irão ler durante o ano. Somado aos outros fatores abordados aqui em nosso diálogo, isso justifica não apenas o cuidado pelo aperfeiçoamento do PNLD, mas também uma fiscalização contínua pela sociedade civil organizada contra toda e qualquer tentativa de corroer e oxidar os livros didáticos e a educação pública de qualidade, seja do atual e/ou de outros governos. As democracias são como músculos: é sob pressão que a expansão ocorre! Vamos atravessar esse momento de esgarçamento político com nossas instituições mais fortalecidas, vislumbrando um horizonte de mais respeito à pluralidade e às diferenças.

Considerações finais

Ao longo do conhecimento construído neste trabalho, mobilizamos o livro didático de História como um instrumento central na educação básica brasileira, descrevendo como ele desempenha um papel mediador entre o conhecimento histórico e as dimensões práticas da vida, promovendo uma reflexão crítica sobre os aspectos socioculturais, historiográficos e políticos na produção do livro de História.

Neste artigo, exploramos as problemáticas metodológicas e políticas associadas à produção e uso dos livros didáticos de História, à luz da BNCC e do PNLD. Essa discussão evidenciou o embate entre a democratização do conhecimento e as forças que buscam deslegitimar o caráter plural e crítico do ensino de História. Assim, práticas decoloniais e desconstrucionistas emergem como propostas teóricas e metodológicas que visam superar os silenciamentos e as naturalizações de narrativas presentes nos materiais didáticos, oferecendo uma perspectiva mais crítica do conhecimento histórico.

A utilização de jogos de cena e diálogos ficcionais entre os personagens Sr. Clio e Eduardo permitem problematizar, a partir de uma escrita não cartesiana e verificacionista, as práticas culturais colonialistas e as tensões presentes na produção do livro didático. Esse recurso não apenas exemplifica os desafios da construção de uma historiografia crítica e desconstrucionista, mas também enfatiza a necessidade de um ensino que mobilize o conhecimento histórico em direção à cidadania e à reflexão crítica sobre o presente. Nesse sentido, o texto reforça a importância de ações que promovam uma análise contínua e reflexiva dos livros didáticos, tanto por parte das universidades quanto da sociedade civil organizada. É imprescindível que as diretrizes

e normativas do PNLD sejam protegidas contra tentativas de corrosão ideológica, garantindo que os livros didáticos mantenham sua função pedagógica de fomentar o pensamento crítico e a valorização da diversidade sociocultural.

Por fim, conclui-se que a educação básica, alicerçada em livros didáticos que promovam práticas decoloniais e reflexões éticas, possui um papel central na construção de uma sociedade mais democrática e plural. A partir da desconstrução de narrativas simplistas e autoritárias, é possível valorizar a multiplicidade de vozes e desconstruir práticas culturais autoritárias, machistas, racistas e sexistas, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a superação dos desafios contemporâneos.

Referências

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos* (novos ensaios de teoria a história). São Paulo: Intermeios, 2019.

ARAÚJO, Monica de. Nomeada pelo MEC é vista como risco aos livros didáticos. *Centro de Professorado Paulista*, São Paulo, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://cpp.org.br/vista-risco-para-os-materiais-didaticos/>. Acesso em: 13 de março de 2024.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

ATAQUES à docência e formação de professores em tempos de pandemia. [Rio de Janeiro]: ANPED, 2020. 1 vídeo (1h 23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6U6d9VkhxTs&t=3321s>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BERNARDO, André. Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. *BBC News Brasil*, Rio de Janeiro, 6 abril 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>. Acesso em: 13 de maio 2024.

BINGHAM, Charles. Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 413-440, 2013.

BLOCH, Marc. *Apologia do historiador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007 (Alterada)*. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/portaria->

normativa-mec-no-7-de-5-de-abril-de-2007-alterada#:~:text=Disp%C3%B5e%20 sobre%20as%20normas%20de,execu%C3%A7%C3%A3o%20dos%20 Programas%20do%20Livro.&text=O%20MINISTRO%20DE%20ESTADO%20 DA,atribui%C3%A7%C3%B5es%20legais%20conferidas%20pelo%20art. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 01/2018* – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do material didático PNLD 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2020/EDITAL%20PNLD%202020%20-%204.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm. Acesso em: 31 maio 2022

CAMPELO, Lilian. *Taxa de suicídios entre indígenas é três vezes superior à média do País. Brasil de Fato*, São Paulo, 24 set. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/24/taxa-de-suicidios-entre-indigenas-e-tres-vezes-superior-a-media-do-pais/>. Acesso em: 31 maio 2022.

CERDEIRA, Rayssa. Mulher arrastada por viatura no Rio: PMs acusados de homicídio são absolvidos. *CBN*, Rio de Janeiro, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://cbn.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2024/03/18/mulher-arrastada-por-viatura-no-rio-pms-acusados-de-homicidio-sao-absolvidos.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Relatório de violência contra os povos indígenas do Brasil: dados de 2019*. Brasília, DF: CIMI, 2019.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar 6º a 9º ano*. São Paulo: Saraiva, 2018.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; BERNARD, Stiegler. *Echographies of television: filmed interviews*. Trad. Jennifer Bajorek. Cambridge: Polity Press, 2002.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESTOU emocionalmente esgotada', diz mulher negra vítima de racismo no Metrô de SP. *G1*, São Paulo, 4 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/05/04/estou-emocionalmente-esgotada-diz-mulher-negra-vitima-de-racismo-no-metro-de-sp.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2022.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da escola normal da província do Rio de Janeiro (1868-1889): ouvindo fantasmas imperiais*. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRANCISCO de Oliveira. São Paulo: Roda viva, 2003. 1 video (1h 19 min). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFzPvVPLuqA>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Barbacena a cidade manicômio que sobreviveu a morte atroz de 60000 brasileiros. *El País Brasil*, Barbacena, 5 set. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-05/barbacena-a-cidade-manicomio-que-sobreviveu-a-morte-atroz-de-60000-brasileiros.html>. Acesso em: 29 maio 2022.

GOVERNO Bolsonaro muda edital e permite erros em livros didáticos. *Sinpro Minas*, Belo Horizonte, 9 jan. 2019. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/governo-bolsonaro-muda-edital-e-permite-erros-em-livros-didaticos/>. Acesso em: 29 maio 2024.

LIVROS didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. *G1*, São Paulo, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2022.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIGNOLO. Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGUEL, Antonio. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea

para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 323-365, 2016.

MIGUEL, Antonio. *Percursos indisciplinados na educação escolar e na formação de professores: uma contribuição para a desconstrução da educação escolar disciplinar*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1, p.1-3. Disponível em: <https://unicamp.br/anuario/2012/FE/DEPRAC/DEPRAC-0012.html>. acesso em: 11 mar. 2024.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática). *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 607-647, dez. 2015.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-40, 2020.

MOTTA, Rayssa. MPF aciona Justiça para obrigar defesa a apagar nota que celebra ditadura. *CNN Brasil*, São Paulo, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/mpf-aciona-justica-para-obrigar-defesa-a-apagar-nota-que-celebra-ditadura/>. Acesso em: 30 maio 2022.

MUSEU de Arte Sacra de São Paulo. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2025]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_de_Arte_Sacra_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 11 mar. 2024.

MUSEU de Auschwitz pede que visitantes não façam 'fotos fúteis'. *G1*, São Paulo, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/22/museu-de-auschwitz-pede-que-visitantes-nao-facam-fotos-futeis.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, Thais Reias. Deputado, Bolsonaro soltava fogos pelo 'aniversário' do golpe de 64. *Carta Capital*, São Paulo, 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputado-bolsonaro-soltava-fogos-pelo-aniversario-do-golpe-de-64/>. Acesso em: 13 de maio de 2024.

RACISMO no futebol: relembre casos de preconceito contra jogadores. *Observatório*, [São Paulo], 8 ago. 2020. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/racismo-no-futebol-relembre-casos-de-preconceito-contrajogadores/>. Acesso em: 29 maio 2024.

RAMINELLI, Ronald. Depopulação na Amazônia colonial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, 11., 1998. Caxambú. *Anais [...]*. Caxambú: ABEP, 1998. p. 1359-1376. Disponível em: <https://proceedings.science/encontro-abep/abep-1998/trabalhos/depopulacao-na-amazonia-colonial?lang=pt-br>. Acesso em: 13 de março de 2024.

VÍDEO mostra deputado Fernando Cury passando a mão no seio da deputada Isa Penna durante sessão da Alesp. *G1*, São Paulo, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/17/video-mostra-deputado-fernando-cury-passando-a-mao-no-seio-da-deputada-isa-penna-durante-sessao-da-alesp.html>. Acesso em 13 de maio de 2024.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Notas

¹Doutor em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia, professor da educação básica pela Prefeitura do Município de Porto Velho e professor do Magistério superior do Centro Universitário Aparício de Carvalho.

²Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

³Pós-estruturalismo - referência ao movimento de pensamento em diversos campos (estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros) que abandonaram e teceram críticas ao paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre 1950 e 1960. O pós-estruturalismo não compreende que a base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real; critica as grandes narrativas, como a religião, o nacionalismo e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global e objetivo da realidade; é visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, afastando-se de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução social (Derrida, 2010). “O prefixo pós em pós-metafísica – o qual será também agregado a outras palavras, resultando em combinações, tais como: pós-estruturalismo, pós-humanismo, pós-ceticismo etc. – não deve ser entendido como negação e nem como uma referência temporal que indicaria “o que vem após”, “o que sucede”, seja o que seja o antecessor ou o sucessor. Alternativamente, qualquer que seja o problema a que ele esteja referido, usaremos o “pós” para nos desobrigarmos a optar entre duas alternativas em oposição, ou mesmo entre alternativas intermediárias que expressem graus de intensidade de posicionamento entre essas duas alternativas extremas, reconhecendo, assim, a impossibilidade de superação da oposição, mas abrindo, porém, a possibilidade de se ver de outras maneiras o problema que a oposição captura binariamente” (Miguel, 2016, p. 373).

⁴Construída por Miguel (2015, 2016), alicerçada em Wittgenstein (1999) e Derrida (2004), é uma forma de investigação pós-estruturalista que busca transgredir a um padrão científico construído a partir do projeto iluminista de objetividade e empiria, ao pensar objetos sociais, pretendendo, para isso, um diálogo com as dimensões práticas da vida, onde o conhecimento e as práticas humanas de fato se efetivam em seus múltiplos jogos de linguagens.

⁵Derrida (1991) se opõe a uma divisão do tempo em pontos fixos por uma cronologia linear, propondo uma síntese entre tempo e espaço; o passado ocupa um lugar no presente enquanto significações. Assim, passado e presente possuem semelhanças e diferenças. Sobre a noção de espaçamento do tempo: “É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo, intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como o presente, tudo o que a partir dele se pode pensar, ou

ARTIGO

seja, todo o ente na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito, temos que: “Esse intervalo, constituindo-se, dividindo-se dinamicamente, é aquilo a que podemos chamar espaçamento, devir-espço do tempo ou devir-tempo do espaço (temporização). E é a esta constituição do presente como síntese: e irreduzivelmente não-simples, e, portanto, stricto senso, não-dogmática, de marcas, de rastros de retenções e pretensões (para reproduzir aqui, analogicamente e provisoriamente, uma linguagem fenomenológica e transcendental que se revelará em seguida inadequada) que eu proponho que se chame aqui-escrita, aqui-rastro ou diferença. Esta (é) (simultaneamente) espaçamento (e) temporização” (Derrida, 1991, p. 45).

⁶O espectro é, em primeiro lugar, do visível. Mas é do visível invisível, da visibilidade de um corpo que não está presente em carne e osso. Ele se recusa à intuição “[...] a qual ele se dá, ele não é tangível. [...] E o que acontece com a espectralidade, com a fantasmalidade [...] é que ela torna quase visível o que não é visível a não ser que não se veja em carne e osso. É uma visibilidade da noite. Logo que haja tecnologia da imagem, a visibilidade carrega a noite, ela encarna em um corpo de noite, ela irradia uma luz noturna” (Derrida; Bernard, 2002, p. 115).



A HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR EM UM BRASIL PARALELO

THE HISTORY OF THE MILITARY DICTATORSHIP IN A PARALLEL BRAZIL

LA HISTORIA DE LA DICTADURA MILITAR EN UN BRASIL PARALELO



Amanda Santos Silveira¹
Eder Cristiano de Souza²



Resumo: A internet expandiu as possibilidades de uso, produção e consumo do passado. Nesse contexto, alguns usos da história da Ditadura Militar têm polemizado aspectos desse processo histórico, com a finalidade de revisar ou refutar interpretações anteriores sobre o regime. Essa espécie de revisionismo vem se apresentando como estratégia para suavizar a memória do regime, buscando tornar a Ditadura algo aceitável e necessário na história do Brasil. Um desses usos foi feito na obra analisada neste trabalho, a produção audiovisual "1964: O Brasil entre armas e livros" (1964, 2019) da produtora Brasil Paralelo. Neste artigo, essa produção é analisada a fim de observar como os elementos presentes no discurso revisionista pretendem obter adesão do público em geral. Para efetivar a análise, tomamos como referência os conceitos de Narrativa e Cultura Histórica (Rüsen, 2007; Rüsen, 2015), e também o conceito de mito político (Girardet, 1987). Com este estudo, evidenciamos como a produção formula uma linha de representação histórica permeada por um conceito específico de verdade histórica, difundindo mitos e distorções sobre esse passado.




Palavras-chave: Revisionismo; Ditadura Militar; Cultura Histórica.



Abstract: The internet has expanded the possibilities of use, production and consumption of the past. In this context, some uses of the Military Dictatorship history have polemicized aspects of this historical process, aiming reviewing or refuting previous interpretations about the regime. A kind of revisionism has been presenting itself as a strategy to soften the memory of the regime, seeking to make





the Dictatorship something acceptable and necessary in the history of Brazil. One of these uses was analyzed in this work, the audiovisual production “1964: O Brasil entre Armas e Livros” (1964, 2019) by Brasil Paralelo Productions. In this article, this production is analyzed in order to observe how the elements present in the revisionist discourse aim to be adhered by the general public. To carry out the analysis, we take as reference the concepts of Narrative and Historical Culture (Rüsen, 2007; Rüsen, 2015), and also the concept of political myth (Girardet, 1987). From this analysis, we show how the production formulates a line of historical representation permeated by a specific concept of historical truth, spreading myths and distortions about this past.

Keywords: Revisionism; Military Dictatorship; Historical Culture.

Resumen: La internet ha ampliado las posibilidades de uso, producción y consumo del pasado. En este contexto, algunos usos de la historia de la Dictadura Militar abordan aspectos controversiales de este proceso histórico, con el objetivo de revisar o refutar interpretaciones previas del régimen. Este tipo de revisionismo ha sido presentado como una estrategia para suavizar la memoria del régimen, buscando hacer de la Dictadura algo aceptable y necesario en la historia de Brasil. Uno de estos usos se realizó en la obra analizada en este artículo, la producción audiovisual “1964: O Brasil entre armas e livros” (1964, 2019) de la productora Brasil Paralelo. En este artículo se analiza esta producción con el fin de observar cómo los elementos presentes en el discurso revisionista pretenden obtener apoyo del público en general. Para realizar el análisis, tomamos como referencia los conceptos de Narrativa y Cultura Histórica (Rüsen, 2007; Rüsen, 2015), y también el concepto de mito político (Girardet, 1987). Con este estudio destacamos cómo la producción formula una línea de representación histórica permeada por un concepto específico de verdad histórica, difundiendo mitos y distorsiones sobre ese pasado.

Palabras clave: Revisionismo; Dictadura Militar; Cultura Histórica.



Introdução

Nos últimos anos, o consumo do passado como uma mercadoria cultural, nos mais diversos suportes narrativos, tem se ampliado (Malerba, 2014; Meneses, 2019). É nesse contexto, do aumento e da diversidade dos usos do passado, que as noções de indústria cultural e cultura histórica (Rüsen, 2015) podem ser mobilizadas, para indagar sobre como esse crescimento da publicização de questões históricas pode influenciar a sociedade. Tendo em vista esse questionamento, partimos da noção de História Pública como ambiente onde essas diversas experiências narrativas sobre os usos do passado na contemporaneidade podem ser apreendidas e avaliadas, na sua relação direta com o público-alvo (Rodrigues, 2018).

Com o crescimento do consumo das narrativas históricas tratadas como mercadoria, a ampliação dos meios de comunicação de massa desempenha simultaneamente uma possibilidade e um desafio para a ciência histórica. Primeiramente, abre-se uma possibilidade de se aumentar o alcance da comunicação histórica, principalmente a partir da ampliação do acesso a equipamentos e meios de comunicação digital, em que pese a grande exclusão digital vivenciada em nosso país. Contudo, essa massificação e modernização da comunicação e seus suportes também implica o aumento do fluxo e da imediatez das informações, o que torna a articulação do passado cada vez mais complexa e aproximada (Rüsen, 2015).

Nesse cenário, um dos temas que tem se destacado tanto pelas discussões no âmbito acadêmico, quanto pelos seus usos públicos é o da Ditadura Militar³ (1964-1985). Na academia chama-se atenção para uma recente forma de abordagem utilizada em alguns estudos sobre o período, classificada como revisionista, que, de certa forma, ameniza o caráter autoritário e golpista do governo instalado em 1964, abrindo brechas para que se contemporize sobre o caráter do regime e sobre a gravidade dos atos cometidos, como as perseguições, torturas e assassinatos (Bauer; Nicolazzi, 2016).

Nas mídias de massa, ecoando essa tendência revisionista, tem surgido produções literárias e audiovisuais elaboradas por produtores não especializados em história acadêmica. Uma dessas produções, analisada neste artigo, consiste em uma das mais assistidas sobre o tema na plataforma YouTube, trata-se do vídeo “1964: O Brasil entre armas e livros” do canal Brasil Paralelo, lançado em 31 de março de 2019⁴.

A partir do questionamento sobre como esses produtos culturais em forma de narrativa histórica influenciam a orientação histórica da sociedade, articulamos a problemática colocada por Jörn Rüsen (2015) sobre o desafio imposto pela comunicação de massa, que leva à adesão a determinados discursos com uma sobrevalorização da dimensão estética da Cultura Histórica, refletindo como se dá a constituição de sentido histórico na produção.

Considerando as características próprias da linguagem fílmica (Souza, 2014) e o



conceito de narrativa histórica (Rüsen, 2007), buscamos avaliar como a coerência estética da narrativa fílmica se alinha ao conteúdo normativo da obra em análise, focando-se nos pontos de vista orientadores que visam garantir uma relação entre a narrativa e a vida prática do espectador, abordando ainda sua fragilidade do ponto de vista da fundamentação histórica objetiva que o sustenta.

O texto subdivide-se em três tópicos. No primeiro, abordamos a questão da Ditadura Militar imposta no Brasil, entre 1964 e 1985, observando versões e controvérsias no âmbito da historiografia, mobilizando conceitos como revisionismo, cultura histórica e narrativa histórica, no sentido de apontar os argumentos centrais que subsidiam a análise da fonte que tomamos por objeto de estudo. Na sequência, efetuamos uma análise da obra “1964 – Entre armas e livros” procedendo à crítica externa e interna da fonte, com ênfase na análise da argumentação revisionista / negacionista que ela promove sobre a Ditadura, destacando elementos estéticos e retóricos que se destacam na sua configuração narrativa.


Ao final do artigo, apresentamos alguns apontamentos sobre caminhos de investigação em aberto para estudos futuros. Cabe destacar que nosso intento não é esgotar as possibilidades de análise dessa obra e nem do que ela representa no atual contexto político e cultural do país, mas apenas evidenciar como a orientação histórica presente na obra, claramente reacionária, prescinde da fundamentação empírica e analítica, privilegiando uma construção narrativa baseada em perspectivas históricas superadas e visões distorcidas.

Visões e controvérsias sobre a Ditadura Militar e seus usos políticos

Discutir a Ditadura Militar no Brasil é abordar um assunto classificado entre os chamados “temas sensíveis”, ou traumáticos da história nacional (Quadrat, 2018), por conta dos desafios que transpassam o tema. Entre esses desafios, parece haver uma dificuldade em articular as diversas memórias sobre o período, as quais atravessam vários grupos sociais e distintas regiões do país. Ainda, uma aparente resistência em reconhecer a violência cometida pelo Estado. Contudo, é justamente esse incômodo com o passado da Ditadura, e a forma de tratá-lo como um trauma, que alimentam certas inconsistências no debate historiográfico. Como dito pelo historiador Carlos Fico (2004, p. 10) “a ditadura militar, de algum modo, continua nos assombrando, tantos são os cadáveres insepultos”.

Percebemos a relevância dos desafios destacados ao observar os esforços legais feitos a partir de dos anos 2000 com o objetivo de investigar o período. Como o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), criado em 2009, quando apareceram as primeiras recomendações sobre a recuperação de espaços de memória referentes à Ditadura. Posteriormente, em 2011, a Comissão Nacional da Verdade






(CNV), foi criada com o “fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (Brasil, 2014). Porém, apesar dos esforços mencionados, as narrativas sobre a Ditadura ainda expressam as disputas em torno da memória sobre o período que, em alguns casos, produziram controvérsias históricas (Fico, 2004, 2017).

Não caberia, dentro dos limites da pesquisa, uma avaliação ampla de como se comportou a historiografia da Ditadura até o momento, portanto, para ter uma visão panorâmica sobre o tema, utilizamos principalmente dois trabalhos do historiador já mencionado, Carlos Fico. O primeiro foi seu livro publicado em 2004, “Além do Golpe: versões e controvérsias sobre a Ditadura Militar”, e o segundo, um artigo mais recente publicado em 2017, “Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas”. Dessa forma, destacamos alguns pontos interessantes da avaliação do autor.


Inicialmente, cabe notar que as primeiras investigações no Brasil sobre o Golpe Militar partiram das ciências políticas e sociais, enquanto a produção historiográfica durante o regime esbarrava em duas dificuldades: a própria história do tempo presente e a falta de fontes acessíveis para análise. Contudo, fora do Brasil foram produzidas algumas análises historiográficas, como o trabalho pioneiro do historiador Thomas Skidmore, “Brasil: de Getúlio a Castelo (1969)”, com dois capítulos dedicados ao governo e à queda de João Goulart.

Outra questão interessante tem relação com os paradigmas teóricos utilizados na produção historiográfica contemporânea ao regime. De acordo com Fico (2004), na época, a produção do conhecimento acadêmico foi permeada pelas influências do pensamento marxista e da Escola dos Annales. Tendências que se tornaram os principais modelos de análise sobre o regime, o que significou a valorização dos fenômenos estruturais da economia e dos conflitos de classe, enquanto os estudos que consideraram a dimensão política partiram do jornalismo e das ciências sociais (Fico, 2004).

O autor ainda adverte que, essa primeira aproximação com o tema vinda de outras áreas do conhecimento, teve como consequência a consolidação de alguns desses textos como relatos aparentemente definitivos e, por isso, admitidos acriticamente como fontes por historiadores para embasar estudos posteriores. Isso se tornou problemático principalmente no caso dos usos da imprensa, pois não se considerou o romance próprio do texto jornalístico na reconstituição desses diálogos e dessas narrativas (Fico, 2004). Contudo, na medida em que foram ampliados os acervos de fontes disponíveis para pesquisa com a abertura dos arquivos públicos da Ditadura, as produções a partir da redemocratização, e mais explicitamente desde 2004, passam por uma mudança de “perfil” (Fico, 2017).



ARTIGO



Evidentemente, a consciência histórica não é estática e a ampliação das fontes disponíveis, inovações metodológicas e novos questionamentos surgiram com o passar dos anos. Com isso, a produção historiográfica recente ocupou-se de trabalhar com essas fontes, desde outras metodologias e aproximações teóricas que visaram responder a novas indagações e preocupações. No entanto, é interessante notar que a mudança de “perfil” reconhecida por Fico, foi discutida pelo historiador Demian Melo (2009) como uma tendência “revisionista” na produção historiográfica.

Novamente, não cabe aqui analisar como se comportou essa tendência revisionista na historiografia recente. Por isso, recorreremos a dois artigos de Demian Melo para contextualizar de maneira geral essa tendência, foram eles: “Considerações sobre o revisionismo: notas de pesquisa sobre as tendências atuais da historiografia brasileira (Melo, 2009)” e “Ditadura “civil-militar”? : controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente (Melo, 2012)”.

Para Melo (2009, 2012), enquadram-se dentro dessa tendência revisionista as narrativas que possuem tônica conciliadora na sua formulação, ou seja, representam os conflitos causados pelo regime apenas como parte de um curso na construção histórica do Brasil, os quais foram resolvidos de maneira harmônica entre militares e civis. Diferente de Fico, que pontua essa mudança de perfil na historiografia nos anos 2000, Melo (2009) situa como um marco do revisionismo dentro da historiografia sobre o regime o trabalho de Argelina Figueiredo intitulado “Democracia ou reformas?” (1993).

A autora, de acordo com a análise feita por Melo, pontuou que ambos os lados – direita e esquerda – possuíam uma visão instrumental da democracia. Esse posicionamento foi aprofundado pela autora com o argumento de que a intensificação das atividades da esquerda no país, durante os anos 1950-1960, acabou por gerar um “consenso negativo” sobre a democracia. É interessante ressaltar que, ainda de acordo com Melo (2009), variações desse argumento foram utilizadas por outros historiadores, como Jorge Ferreira, Daniel Aarão Reis e Marco Antônio Villa⁵.

Por fim, um último aspecto explorado pelos revisionistas, discutido por Melo, foi a periodização do regime militar e a classificação de ditadura apenas a partir do seu endurecimento. Dessa forma, definiria como antidemocrático apenas os avanços da chamada linha dura do exército, descaracterizando, portanto, o golpe enquanto um golpe contra a democracia. Em consequência desse recorte, a argumentação parece favorecer uma compreensão que abre espaço à leitura que os próprios militares fizeram do golpe, como uma revolução em defesa da democracia.

Dessa forma, certos os usos do passado da Ditadura Militar que, se apropriam desse tema sensível com fins políticos sem a ética e o rigor metodológico da produção do conhecimento histórico. Assim, ainda que os argumentos utilizados em uma



ARTIGO

determinada releitura revisionista do passado sejam incoerentes e inconsistentes, o próprio poder apelativo e sensibilizante dos conteúdos valida a narrativa (Traverso, 2012).

Entretanto, precisamos destacar a diferença entre revisionismo e releituras historiográficas, e o faremos a partir de duas categorias desenvolvidas pelos historiadores Carolina Bauer e Fernando Nicolazzi (2018). Ao observarmos a intencionalidade e o comprometimento com os rigores científicos empregados em uma narrativa histórica, podemos distinguir se uma narrativa que se enquadra ao que esses autores chamam de revisionismo crítico ou ao revisionismo apologético (Bauer; Nicolazzi, 2018).


De modo geral, na História Pública, qualquer narrativa é um objeto de consumo e não nos interessa discutir um possível processo de mercantilização da história, mas salientar que, mesmo assim, quando determinada narrativa revisita o passado orientando-se através de parâmetros metodológicos e pressupostos teóricos bem definidos e formulando demonstrações claras para trazer outros elementos à vista, com as devidas avaliações, pode ser considerada uma revisão crítica da história.

Por outro lado, quando uma narrativa, ao revisitar o passado, sobrepõe o apelo emocional aos fatos objetivos já discutidos pela historiografia a respeito do tema, ancorados em memórias selecionadas com a intenção de reabilitar sujeitos, práticas, ou instituições específicas, essa revisão é uma apologia inserida na tendência do revisionismo. No caso das narrativas sobre a Ditadura, como avaliaram Bauer e Nicolazzi (2018), o caráter apologético é perceptível quando se observa que certas leituras apenas corroboram para um processo de legitimação e justificativa da instauração da Ditadura Militar no Brasil.

Portanto, a História Pública no mundo digital é campo de disputas e conflitos em torno de projetos, mesmo que incipientes, de formação da consciência histórica (Rüsen, 2015) dos seus consumidores, sendo que a produtora Brasil Paralelo está inserida nesse campo de disputa pela memória social. Por isso, reafirmamos a importância dada ao vídeo analisado do canal, uma vez que a análise deste material permite desvelar como determinado projeto ideológico se revela através da obra.

As narrativas históricas podem assumir diversos formatos, e alguns mais apelativos do que outros. Filmes de ficção histórica, documentários, novelas de época, obras memorialísticas, livros, podcasts, vídeos no YouTube e outras plataformas similares, todas essas formas de comunicação alcançam grande audiência (Liddington, 2011). Conforme ocorrem constantes inovações na área das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), cresce o leque e a variedade de suportes narrativos que viabilizam o consumo dos produtos e produções históricas, como a difusão de smartphones e smart-tvs, a profusão de aplicativos para compartilhamento de produções audiovisuais e sonoras, como podcasts, entre outros.

ARTIGO



Chamamos de História Pública esse ambiente interessante para a teoria da história, onde os diversos usos do passado podem ser sistematizados e avaliados na sua relação direta com o público-alvo (Rodrigues, 2018). Justamente porque a internet possibilitou a produção, apreensão e o contraste de um enorme fluxo de experiências temporais. Em decorrência disso, esse dinamismo da produção e difusão social do conhecimento histórico por vias digitais que fez cair algumas das distinções entre a pesquisa acadêmica e a prática pública sobre o passado (Noiret, 2015). Como efeito, esses passados que se apresentam simultaneamente em várias perspectivas baseadas nas experiências individuais, não são vistos mais como algo distanciado e historicizado, mas sim, um presente contínuo.

Nesse contexto, no Brasil, percebemos uma demanda crescente e diversificada pelo consumo do passado (Malerba, 2014) e, conseqüentemente, observam-se também disputas em curso sobre a memória em relação a temas sensíveis⁶ da história brasileira. O caso da Ditadura Militar é emblemático nesse contexto, pois sua memória foi aos poucos sendo reabilitada de forma positiva, especialmente durante governo de Jair Bolsonaro, entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022. Esse governo contou, que com participação apoio de diversos agentes da cúpula das forças armadas, deu guarida a grupos sociais que clamavam por uma “intervenção militar” e que chegaram a efetivar uma tentativa de Golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023.

O caso da Brasil Paralelo é emblemático nesse contexto, pois a produtora busca falsas aproximações com a clara intenção de induzir conclusões tendenciosas sobre o processo histórico. Essas narrativas não têm como orientação a ética da produção do conhecimento histórico, pois claramente apenas se preocupam com os efeitos políticos de seus discursos (Meneses, 2019).

Portanto, aqui se coloca um problema: a cultura histórica é o grau mais elevado da constituição de sentido, construído coletivamente pelas diversas manifestações da consciência histórica (Rüsen, 2015). Sendo que na cultura digital diversas narrativas, com suas compreensões históricas individuais influenciam como o sujeito entende, sofre, e age no tempo. Nesse sentido, é importante também destacar elementos próprios da linguagem fílmica utilizada pela Brasil Paralelo e seu potencial comunicativo.

Dois elementos centrais dessa forma de representação são: uma arte que busca a reprodução da realidade e essa reconstrução se dá de maneira original (Moscariello, 1985 *apud* Souza, 2014). A forma fílmica da narrativa sobre qualquer evento histórico que seja, quando fundamenta sua razão pela força estética daquilo que comunica, é capaz de subjugar a razão histórica em favor da “beleza narrativa”, transformando-a em conteúdo histórico (Souza, 2014).

Com isso, a linguagem fílmica implica no agravamento das questões anteriores quando se pensa no seu forte poder alusivo. Tem-se assim uma característica relevante



ARTIGO

nas atuais práticas culturais de orientação temporal, o manejo da dimensão estética da Cultura Histórica para o reconhecimento das narrativas revisionistas que, por consequência, são leituras particulares sobre determinados acontecimentos históricos.

As narrativas históricas dão sentido ao tempo e as dimensões dessa constituição histórica de sentido são múltiplas (Rüsen, 2001, p. 163). Pensando no problema anterior, entendemos que na formatação do saber histórico em sua forma narrativa, sua relevância e a função de orientação que desempenham estão muito atreladas às suas formas de representações. A estética, ou seja, a forma como a representação se relaciona com sentimentos e expectativas partilhadas pelos sujeitos é, portanto, fundamental nas narrativas que buscam intencionalmente influenciar a percepção do conhecimento histórico partilhado por seu público (Rüsen, 2007).

Mas uma narrativa histórica também se ancora na objetividade dos conteúdos que apresenta. Diferentemente de uma narrativa ficcional que se fundamenta somente no plano estético, ainda que tenha alguns elementos factíveis, uma narrativa histórica pretende ser verossímil ao passado, garantindo a sua plausibilidade — assegurada por um repertório teórico-metodológico — sobre o seu conteúdo empírico, sua relação normativa e sua construção narrativa.

Ao estabelecer uma correlação entre o evento narrado e a vida prática do destinatário, seu significado, a narrativa desempenha suas funções didáticas. Porém, é justamente nesse ponto que os recursos estéticos da apresentação histórica podem fundamentar sua constituição de sentido, omitindo inconsistências interpretativas, como carência de plausibilidade e objetividade histórica. Rüsen (2007, p. 32) chamou isso de fracasso estético, o que se dá quando a relação que a pessoa estabelece com o passado é influenciada num plano pré-cognitivo, a partir das potencialidades orientadoras de sentido geradas pela força comunicativa da narrativa, ou seja, quando os fatores estéticos se sobrepõem à fundamentação histórica.

O discurso da Brasil Paralelo defende que a verdade é atingida a partir de uma postura imparcial e questionadora às “verdades estabelecidas”. No caso da Ditadura Militar, isso se daria a partir do questionamento a uma dita narrativa mestra que, segundo a produtora, seria manipulada pelo poder político. Sendo que a produtora, por ser fruto da iniciativa privada, romperia com essa dominação, pois não partilharia dos interesses de poder dos agentes políticos. Sobre o caso da Ditadura, a produtora afirma que existe um monopólio científico da história que impede o florescimento de novas interpretações.

Essa dita imparcialidade é um apelo estético e político evidente, pois permite a conexão direta com o público ao situá-lo no front de um combate imaginário contra um suposto poder maior e exterior. Essa cumplicidade com o público omite a própria parcialidade da Brasil Paralelo, enquanto captura o espectador de forma emocional,



pois estariam compartilhando certo poder de conhecer a “outra verdade”. É nessa seara que a internet tem se tornado o meio ideal para a profusão de teorias da conspiração das mais diversas vertentes. Ademais, quando observamos a produção, constata-se a busca por exaltar os códigos morais defendidos pelo regime, associando os valores militares com valores cristãos, familiares, racionais, tecnicistas que se fortaleceram a partir do seu uso na legitimação do regime (Rezende, 2013).

Em síntese, partimos da hipótese de que a obra “1964 – O Brasil entre armas e livros” utiliza-se de argumentos estéticos que estabelecem uma forte relação com o espectador, expressando uma orientação histórica voltada à defesa de um passado perdido e ao resgate de uma verdade outra, que seria uma resistência à dominação representada pelo conhecimento acadêmico como o produto ideológico da hegemonia da esquerda nas universidades. Não se trata apenas de narrar o passado, mas de assumir um compromisso de defesa de leituras do passado que seriam um contraponto ao avanço do pensamento progressista na sociedade. Ou seja, como já se tornou comum nos discursos da direita, trata-se de uma “guerra cultural”. Nesse sentido, a verdade, ou a objetividade histórica, perdem sua relevância, como analisaremos na sequência.

A obra “1964: O Brasil entre armas e livros” e sua constituição narrativa de um sentido histórico falseado

Em 2016 um grupo de empresários, em Porto Alegre (RS), inaugurou a produtora Brasil Paralelo. Era um momento de crise na política brasileira, no auge dos movimentos pelo *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. A produtora se apresentava, e ainda se apresenta, como um novo canal de conhecimento desassociado do dinheiro público, feito por pessoas engajadas e insatisfeitas com as respostas provenientes da academia e da ciência especializada. De acordo com as teses do canal, as universidades são mantidas com financiamento público e monopolizam a produção do conhecimento, produzindo somente conteúdos que satisfaçam as necessidades governamentais.

Foi com o dito propósito de romper com esse suposto monopólio e tornar mais “neutra” a ciência, que a produtora iniciou suas atividades com a proposta de “retirar das mãos dos acadêmicos” a ciência. Assim, a Brasil Paralelo contaria com o financiamento de pessoas que, como eles, seriam engajadas em descobrir “as verdades por trás das verdades aparentes”, buscando uma inserção nos debates públicos a partir da busca por revisar diversos temas, em especial sobre história do Brasil.

A produtora não menciona nenhuma outra forma de financiamento que não aquela proveniente dos pagamentos realizados pelos usuários que assinam os conteúdos da plataforma e rechaça o financiamento público para projetos de audiovisual. Cabe destacar, também, que é recorrente a participação de convidados vinculados a grupos liberais e conservadores que se organizam em torno de organizações como Instituto



Liberal, Instituto Millenium, Instituto Von Mises Brasil, Instituto Liberdade e Instituto Atlas.

Contudo, mesmo não sendo parte do escopo deste trabalho discutir os problemas relacionados ao financiamento da produtora, é imprescindível observar há uma relação de proximidade da produtora com *think tanks*⁷ apoiadas por grandes empresas capitalistas em nível nacional e internacional, questão abordada no trabalho de Mônica Mourão (2019).

Assim, apesar de advogar por certa “neutralidade” científica de seus trabalhos, a produtora obviamente tem pautas políticas muito bem definidas, como uma visão conservadora da sociedade e a defesa do liberalismo em matéria econômica. Cabe destacar, ainda, que desde 2021 a Brasil Paralelo se tornou uma plataforma de streaming, produzindo e replicando diversas obras audiovisuais marcadas pela seletividade de seus conteúdos, direcionados a um público conservador, chegando inclusive a criar um segmento específico para crianças, pautado pela ideia de difundir conteúdo “adequado aos valores da sociedade”⁸.

A partir desses destaques, gostaríamos de retomar o tópico específico que orienta nosso estudo, a problemática da pretensão de verdade na construção narrativa da produtora que traz como premissa ser neutra. Não só na obra discutida neste trabalho, como também em outras produções, para a Brasil Paralelo existe a noção de que a verdade só pode ser apreendida a partir do questionamento às “verdades hegemônicas”.

Nesse prisma, após desvelados os modos pelos quais foi possível estabelecer determinado discurso como verdadeiro, como por exemplo o Golpe de 64, encontrar-se-ia aquilo que este discurso esconde, a verdade oculta. A tese é de que por décadas diversos historiadores, conscientes ou não da alienação que sofreram nas universidades, ignoraram os documentos da Polícia Secreta Tcheca (StB) sobre os planos de desestabilizar a democracia brasileira através de intervenções feitas pelos agentes comunistas, para então, direcionar a política do país aos interesses da esquerda. A tese é complementada pela ideia de que a omissão desses documentos também serve a um propósito de estabilização da verdade imposta, o que tornaria a universidade impermeável a essa nova verdade.

Um destaque a se fazer nesse ponto foi a reação que a obra teve ao ser lançada em salas de cinema comerciais. Após receber muitas críticas, a rede Cinemark, em 01/04/2019, emitiu nota pública, através de sua conta no aplicativo *Twitter*, pedindo desculpas (Dornelles, 2019):

COMUNICADO. A rede Cinemark é uma empresa que não se envolve em questões político-partidárias. Por padrão, não autorizamos em nossos complexos a divulgação de mídia partidária tampouco eventos de cunho

ARTIGO

político. Um erro de procedimento em função desconhecimento prévio do tema do evento de domingo passado acabou permitindo equivocadamente a realização do mesmo. Reforçamos que não apoiamos organizações políticas ou partidos e não tivemos qualquer envolvimento com a produção deste evento.

Essa manifestação do conglomerado de salas de cinema passou a ser explorada pela produtora, afirmando que há uma verdade dominante que precisa ser revelada e que os meios hegemônicos fazem de tudo para ocultá-la. Ou seja, a reação contra a produção, por parte de agentes que a acusaram de fazer apologia à Ditadura, é interpretada pela produtora como mais um indício de que há uma verdade que precisa ser revelada.

Sobre as referências mencionadas na produção, há fontes em suportes variados. Os principais tipos são: testemunho oral de alguns participantes; registros documentais em áudio, vídeo e texto; a imprensa; e uma pequena bibliografia. Neste trabalho foi dada atenção ao uso da imprensa como fonte e às bibliografias apresentadas como referências principais na construção dos argumentos revisionistas.

No vídeo, ganha destaque o livro “1964: o elo perdido: o Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista”, que tem como principal enunciado o estudo dos arquivos da StB, o serviço de inteligência da antiga Tchecoslováquia. O livro insinua que havia a intenção de se promover uma desestabilização política no Brasil, bem como facilitar a chegada de políticos “comunistas” ao poder. A apresentação do livro foi feita pelos seus autores⁹, Vladimir Petrilák e Mauro “Abranches” Kraenski (2018), onde afirmam que essa perspectiva, proporcionada pelas fontes apresentadas no livro, não era explorada por outros pesquisadores da Ditadura.

Olavo de Carvalho¹⁰ é citado como único nome que trabalhou com tal orientação em seus estudos. Posteriormente, o próprio Olavo apresenta uma pesquisa complementar à anterior, denominada “A KGB e a Desinformação Soviética”, descrevendo como teria sido inventada a tese de que o Golpe Militar brasileiro começou nos EUA, sendo essa uma estratégia da StB para camuflar as atividades no país.

Sobre a imprensa, os principais periódicos apresentados foram: Correio do Amanhã; Tribuna da Imprensa; O Globo; e a Folha de São Paulo. Quando brevemente analisados, em relação ao seu uso no documentário, é importante destacar a falta de rigor metodológico no uso da imprensa como fonte histórica. Fizemos esse destaque porque, quando são exibidas as manchetes dos jornais, tanto os periódicos identificados quanto os não identificados, aparecem de maneira ilustrativa, apenas no sentido de corroborar com os argumentos apresentados nos depoimentos ou então de chamar a atenção do espectador, enfatizando determinadas percepções dos eventos.

ARTIGO

Aqui não cabe analisar mais profundamente as peculiaridades do discurso jornalístico de cada periódico. No entanto, que houve uma aceitação e apropriação por parte dos produtores dos discursos produzidos por essas fontes de forma acrítica, ou mesmo de forma intencional, sem uma análise mais profunda sobre o contexto em que se inserem aqueles editoriais, bem como do seu perfil.

Cabe refletir sobre o uso da imprensa como fonte histórica, uma prática de longa data na historiografia, sendo que justamente por isso há um longo percurso de desenvolvimento metodológico sobre os limites e possibilidades desse tipo de documentação (Capelato, 2003). Por exemplo, uma manchete de jornal não ilustra um evento, ela se trata de uma representação elaborada por um sujeito ou por uma entidade situada no contexto daquele evento, possivelmente permeada por pressões e interesses. Assim, a manchete geralmente é orientada mais pelo que se quer fazer entender de um evento, do que efetivamente por retratá-lo de forma fidedigna. Ou seja, manchetes e noticiários não apenas informam, mas produzem sentidos e significados, trazem interesses e visões embutidas, e um trabalho minimamente sério de pesquisa histórica não pode se furtar a esse rigor no levantamento e na análise crítica das fontes.

Dessa forma, ressaltamos que somente aparecem os conteúdos cuja perspectiva corrobora com o discurso apresentado. O que é o oposto de um dos princípios da produtora: a imparcialidade. A própria forma de apresentação desses jornais também deve ser mencionada pelo seu caráter tendencioso. Os conteúdos ilustrativos dos periódicos que vão ao encontro das ideias faladas durante o documentário e são sempre destacados do contexto geral do jornal. Na grande maioria das imagens expostas pelo documentário, só se apresenta o texto da manchete do jornal com grifos em vermelho nas palavras chave destacadas pelos autores. Outra questão é o tempo de apresentação dos conteúdos, que aparecem sempre em flashes, durando apenas o tempo necessário para a leitura das palavras chaves grifadas em vermelho. Se o vídeo for pausado, é possível perceber que o texto das matérias apresentadas está sempre fora de foco e em boa parte dos casos ilegível, o que explicita a intenção da produtora em não se aprofundar sobre o próprio conteúdo das matérias que são destacadas.

Por exemplo, em um trecho do vídeo, aos 00h48min17s, é mostrada a imagem de um periódico não identificado, com a manchete de que João Goulart ameaçava o país, ao passo que a argumentação discorre sobre o posicionamento do então presidente alinhado à extrema esquerda, justificado pela eclosão das manifestações em prol da reforma agrária no país. Assim, as imagens de manchetes jornalísticas exercem esse papel de reforçar uma ideia, sem que o que está apresentado nas matérias reflita exatamente o que está sendo apresentado pela produção do vídeo. Trata-se apenas de usar os jornais de forma distorcida, como se refletissem o pensamento geral da época.

Além dos jornais, outros arquivos escritos, bem como arquivos fotográficos e em

ARTIGO


vídeo, também aparecem de maneira ilustrativa e rápida, sempre em concordância com as falas e a trilha sonora. As fotos são as fontes que ilustram melhor o uso desses flashes de conteúdo. Por exemplo, quando se encaminha uma discussão sobre a queda de Jango, aparece uma foto de Auro de Moura Andrade, na ocasião presidente do Senado, e como trilha o áudio editado que impossibilita ouvir as vaías e os gritos de golpista contra a declaração de Moura sobre a vacância da presidência da república. Enquanto isso, aparecem flashes em vermelho com outras imagens sobrepostas, sendo uma delas a logomarca do PCB.

Essa confusão de imagens é utilizada propositalmente para preencher as lacunas da própria argumentação. Como no caso dos jornais, nem sempre o conteúdo dessas fotos ou vídeos são fontes para embasar os argumentos colocados, no entanto, servem para ilustrar uma ideia. A situação é similar no uso dos sons. As gravações executadas durante alguns momentos da produção trazem apenas a repetição de colocações feitas anteriormente ou posteriormente à reprodução, mas tem a função de legitimar os discursos feitos.

A trilha sonora também contribui para criar uma atmosfera de tensão e alerta, o que amplifica o destaque dado à questão da polarização em geral, ao choque de dois grandes lados opostos, ao passo em se intensifica essa tensão na narrativa. Por exemplo, do minuto 35:52 ao 35:58, enquanto o narrador relata que a vitória da Revolução Cubana teria intensificado as atividades comunistas na América Latina, é possível ouvir ao fundo uma trilha sonora sombria, que vai oscilando o volume à medida que o narrador dá um tom de gravidade à sua fala, enquanto aparecem flashes de imagens da Revolução Cubana em preto e branco com um tom acinzentado, borrado, sombrio, até que o narrador conclui a fala com: “A vitória vermelha estava mais perto”. A sensação gerada é de alarmismo, de um perigo iminente que o Brasil vivia diante da “ameaça comunista”, imagens, sons e a narração se articulam para gerar uma sensação de angústia.

Dando continuidade à análise, sobre os conteúdos narrados, realizamos a divisão da obra em quatro blocos, baseados nos objetivos que apresentam e na sua argumentação, com o intuito de explicitar como a ordenação das ideias corresponde às características básicas do que, conforme Raoul Girardet (1987), corresponde à constituição do mito político: a deformação do real para prover uma explicação sobre o presente que pretende a mobilização de uma ação:

1. A produção apresenta diversos depoimentos e algumas manchetes de portais de notícias a respeito da recepção pública ao documentário, quando do seu lançamento, e o que a produtora aponta como uma censura ao conteúdo¹¹. Com esse primeiro bloco busca-se justificar porquê da existência da obra e da Brasil Paralelo, que se auto declara como uma fonte alternativa de conhecimento a partir da iniciativa privada - e por consequência neutra - para a renovação ou inovação do conhecimento.


- 
2. Num segundo bloco começa a se delinear para o espectador os contornos da tese a ser desenvolvida sobre o envolvimento comunista na política internacional. Para isso inicia a periodização da sua narrativa nos primórdios da Guerra Fria, explicitando o clima de tensão da época, os abusos cometidos pelo regime soviético e uso da espionagem - mais detalhadamente sobre as ações da StB - para adentrar ao contexto nacional.
 3. Na sequência, constitui-se a narrativa a respeito do golpe no Brasil, baseada na premissa da existência de uma célula de espionagem do regime soviético, suficientemente articulada para desestabilizar a política nacional. Nesse bloco apresenta-se a perspectiva de que o golpe foi uma reação ao governo “esquerdista” de João Goulart. A partir disso, relativiza a gravidade da ruptura institucional provocada pelo golpe, explicando como o período de Castelo Branco foi uma “ditadura abstrata” e “democrática”, até que ocorreu o golpe dentro do golpe pela linha dura do exército. Esse último evento agravaria o cenário da guerra em curso no país, contra esquerda armada, e, portanto, a tortura teria sido justificada como um ato de guerra, definida como uma prática equivocada, mas que ocorria de ambos os lados¹².
 4. Por fim, no quarto e último bloco a redemocratização - apesar de uma vitória - teria aberto uma nova possibilidade para uma mudança estratégica na ação da “esquerda comunista” no país. O inimigo agora teria entrado em uma luta cultural e ideológica, e assim invadido as universidades e a educação de maneira geral, apoiado principalmente pelos governos que se sucederam a partir da redemocratização.

Os quatro blocos da produção em análise representam 4 momentos na construção do mito político, conforme Girardet (1987), quais sejam: 1. Justificar a existência de uma metaverdade; 2. Revelar uma conspiração sorrateira que ocorre em nível global; 3. Apresentar uma redenção, nesse caso uma salvação não ideal dentro das circunstâncias da época que remete ao presente; 4. Revelar a evolução, ou o movimento de atualização da conspiração a partir da renovação dos elementos que constituem o mito.

A reação de proteção contra uma suposta metaverdade é o que se constitui como justificativa para a defesa desta verdade mitológica. A verdade oculta se justifica pelo argumento da existência de uma verdade estabelecida, protegida por setores e grupos de interesse. Ao explicitar essa suposta conspiração, a narração do evento no passado conduz à necessidade de posicionamento no presente. Esse dilema, narrado no passado - mas que conserva sentido no presente, orienta uma ação que tem como base da sua decisão um passado distorcido. Nesse processo, atualiza-se o mito original, ao provar a autenticidade da sua meta-verdade sobre a falsidade da verdade insatisfatória previamente estabelecida (Girardet, 1987).

O tema central da narrativa é apresentado a partir de uma recapitulação dos eventos que antecederam o golpe. Essa argumentação se inicia explicitando as conexões entre o ex-presidente João Goulart e o “comunismo”, uma afirmativa que não se confirma





empiricamente em nenhum momento. Mas se constrói a imagem do governo Goulart como uma gestão de “esquerda” e diretamente apoiada pelo poder comunista da URSS, inclusive afirmando que Jango seria próximo de agentes da KGB.

Ainda é mencionado que, a partir dos documentos da StB apresentados no documentário, existiam indícios concretos para dizer que ocorreria uma guerra civil e havia uma operação para canalizar os resultados dessa guerra para beneficiar a esquerda. Para os autores do vídeo, isso justificaria o cenário de instabilidade política no país.


Contudo, nem o cenário político dos anos de 1963 e 1964, nem o tamanho da expressão política do PCB e nem a adesão de João Goulart às demandas pelas reformas de base, permitem indicar uma situação pré-revolucionária no Brasil. É interessante notar que a argumentação sobre uma constante ameaça “comunista” que desestabiliza a política nacional, resgata somente as hipóteses que justamente foram utilizadas pelos militares na época. E, apesar da associação feita entre “esquerdismo” ou “comunismo” com João Goulart, a perspectiva de que o Golpe de 64 seria resultado de um colapso do populismo carece de exemplos mais concretos do que os apresentados pelos autores e pelos próprios militares.

Seguindo essa linha legitimadora da intervenção militar, que entende que o governo Goulart representava uma ameaça à segurança nacional, supondo que havia indícios para afirmar um cenário de guerra civil e de intensificação das ações comunistas no país, constitui-se na obra uma relativização do Golpe de 64 como uma “intervenção cirúrgica”. Assim, constitui-se fez uma interpretação semelhante à de Villa (2014), de que nesse primeiro momento governado por Castelo Branco, a Ditadura teria sido abstrata.

A partir desse ponto, começa-se a explicar sobre o acirramento das disputas internas no exército, e indica uma possível preocupação de Castelo Branco com a ascensão da linha dura, pois para os castelistas havia a legítima intenção de apenas intervir no problema comunista do país. Contudo, a análise empreendida é semelhante à tese do “padrão moderador”, na qual supostamente havia uma relação de auxílio entre Estado e Militares. Os militares seriam apenas chamados para depor e transferir o poder a outro grupo político, uma força interventora transitória. Outra característica é que essa visão se apropria dos ditos traços moderados e legalistas atribuídos a Castelo Branco para relativizar todo o cenário da ilegalidade do golpe em si e, ainda, defende que a Ditadura se configuraria apenas a partir da saída de Castelo do poder (Fico, 2004).

Construída essa primeira impressão sobre o regime, sem maiores discussões quanto ao mandato de Costa e Silva, apenas ressaltando a adoração pela tecnocracia, o documentário expõe um longo trecho que foi central na argumentação para a

ARTIGO



criminalização das guerrilhas. De acordo com seus autores, o terrorismo cada vez mais intenso por parte da esquerda radical contra o regime fez com que a população no geral se sentisse com medo e ameaçada. É importante compreender também que, muito do poder que se atribuía às guerrilhas e à esquerda armada era um recurso de propaganda oficial do regime contra os opositores, para criar o clima de medo na população, uma vez que os focos de resistência foram muito limitados e o regime os debelou de forma rápida e sem grandes esforços.

Porém, na tese defendida pelo vídeo, a linha dura teria conseguido ampliar o seu poder e expandir as justificativas para prosseguir com as práticas de tortura cada vez mais necessárias nesse “cenário de guerra”. Por outro lado, os guerrilheiros teriam conseguido usar os mortos em combate para construir a ideia de que a tortura era uma política de Estado. A produção expõe um longo trecho que foi central na argumentação para a criminalização das guerrilhas, justificando que tal prática já era utilizada pelo Estado desde a ditadura Getúlio Vargas.


Essa tentativa de uma “humanização ideológica” (Gutfreind; Rech, 2011) das atrocidades cometidas pelo regime militar representa um ponto de atenção. Na tese do vídeo, os abusos cometidos por ambas as partes desse processo foram erros próprios da guerra, de organizações opostas que não estavam interessadas na democracia. Esse discurso se apoiou principalmente na teoria dos dois demônios (Bauer; Nicolazzi, 2016), ou seja, no deslocamento do sentido da ação dessas guerrilhas para responsabilizá-las pela violência do Estado. Ao tratar os guerrilheiros como terroristas, os produtores da obra deixam clara sua tomada de posição em favor das teses do regime.

Já no eixo seguinte, é dado destaque às transformações culturais que ocorreram durante o período da Ditadura. Os autores explicam como funciona a estratégia marxista dentro da cultura, que teria como objetivo principal o controle das instituições religiosas, dos centros de educação e dos meios de comunicação para subvertê-los com o propósito de destruir os valores tradicionais como família, religião, entre outros, que eram amparados pela Ditadura. A fragilidade do argumento aqui é justamente utilizar a mesma estratégia do regime para legitimar-se, associando-se aos valores que os militares preconizavam como fundamentais na ordem político-cultural brasileira (Rezende, 2013).

Nesse ponto, a obra se apoia nas teses equivocadas de Olavo de Carvalho, que se apoia numa leitura enviesada da obra do filósofo italiano Antônio Gramsci, especialmente do seu conceito de hegemonia. Segundo Gramsci (2002) uma classe social pode chegar ao poder político e governar a sociedade da qual faz parte, entretanto, este poder político não significa uma efetiva governabilidade por parte de seus detentores. O processo de consolidação depende muito da relação entre o estado e a sociedade, ou melhor, entre sociedade política e sociedade civil. Gramsci argumenta que:

[...] numa sociedade de classes, a supremacia de uma delas só se exerce





sempre através das modalidades complementares e, de fato, integradas, se bem que analiticamente dissociáveis, do domínio e da Hegemonia. Se o domínio se impõe aos grupos antagônicos pelos mecanismos de coerção da *sociedade política*, a Hegemonia se exerce sobre grupos sociais aliados ou neutrais, usando dos ‘mecanismos hegemônicos’ da *sociedade civil*. Uma conjunção de força e de consenso, de ditadura e de Hegemonia é fundamental em todo o Estado; o que varia é a proporção entre ambos os elementos, em razão do grau de desenvolvimento da sociedade civil, que, como sede da ação ideologicamente orientada, é o *locus* de formação e difusão da Hegemonia, o centro nevrálgico de toda estratégia política (Gramsci *apud* Belligni, 1991, p. 580).


Assim, Gramsci (2002) utiliza o conceito para referir-se à inviabilidade de um grupo político manter o controle sobre a sociedade somente pelo controle do estado, sem uma sustentação na sociedade civil. Olavo de Carvalho entende isso como um projeto de infiltração de ideias comunistas nas instituições sociais, especialmente nas universidades, entendendo que haveria um avanço comunista internacional por essas vias, como se os ambientes universitários não fossem ambientes de livre pensamento, crítica e reflexão. Ademais, cabe destacar que a presença marxista nas universidades não é dominante e também não é homogênea, configurando-se mais como um conjunto de correntes de análise social do que um bloco único de militância política.

Em síntese, a leitura de Olavo de Carvalho sobre o conceito de Hegemonia, incorporada pela Brasil Paralelo, é limitada e enviesada, pois trata o conceito de hegemonia como um projeto de infiltração ideológica, e não como um conceito analítico sobre a efetividade da ideologia dominante numa sociedade. Isso porque, a opção da esquerda pela luta intelectual e pela defesa dos direitos humanos, dos direitos das minorias e da democracia, não foi uma mudança estratégica da ação comunista para perpetuar sua “hegemonia”, mas apenas uma forma de adaptação dos grupos de esquerda às exigências do momento histórico e às limitações impostas pelo próprio regime autoritário.

Após discorrer sobre essas mudanças culturais e seu “contexto”, o documentário fala extensamente sobre a ineficiência da censura, com o fito de destacar que ela não deu conta de barrar a circulação da ideologia “comunistas”. A censura, portanto, seria desorganizada e sem qualquer tipo de rigidez como é dito no documentário, e mirou inclusive em alvos errados, isso reforça a ideia de que o “perigo comunista” havia se renovado, não mais pela possibilidade de dominação política através de uma revolução, mas pela infiltração das ideias que “distorceriam” os valores culturais e desestruturariam a sociedade.

Nota-se que, nesse momento do documentário, ocorre a argumentação prévia necessária para a renovação dos elementos que constituem essa conspiração, que





será discutida pela narrativa posteriormente com a redemocratização. No centro da argumentação sobre a censura, sua ineficácia perante as transformações culturais “degradantes”, demonstra-se aquilo que Girardet (1987) descreveu como um elemento comum nos mitos políticos, pois agora os objetivos da conspiração se renovam. No vídeo, argumenta-se que durante a década de 60, as “bases da sociedade ocidental”, como a moral, religião e família, passaram por transformações profundas, e o objetivo do comunismo era tirar proveito desse momento de transformação com o fim de perverter tais valores.

Assim, o último bloco da produção fecha o ciclo retomando os argumentos iniciais. A tese conspiracionista consiste em reatualizar a ideia de um constante perigo comunista, uma ideia antiquada e desgastada de que há uma *conspiração comunista internacional*, um *espectro* que ronda o mundo desde o século XIX. Retomando o conceito de narrativa histórica em Rüsen (2007), é possível afirmar que a relação experiência-interpretação-orientação se completa na narrativa fílmica, ao “revelar” no passado uma experiência oculta, interpretando-a como um perigo presente e conectando-se com o espectador numa simbiose de cumplicidade voltada a um futuro: o combate ao perigo que continua nos rondando.

Considerações Finais

No percurso desse trabalho, buscamos evidenciar algumas características narrativas e destacar as fragilidades da obra analisada. Demonstramos como essa produção se apropria de elementos da cultura histórica para construir suas teses, ancoradas em três referenciais principais: 1. Um livro que supostamente “revelaria” os planos secretos dos comunistas para golpear a democracia brasileira; 2. As versões oficiais do regime militar para justificar suas medidas autoritárias e suas atrocidades na perseguição aos opositores; 3. Alguns argumentos da historiografia revisionista que relativizam a gravidade da Ditadura e culpabilizam a esquerda pelos excessos cometidos. Seguindo as definições de Bauer e Nicolazzi (2016), entendemos que a obra reforça uma corrente de revisionismo apologético em relação à Ditadura Militar, que se instalou no Brasil nos anos recentes.

Em síntese, a produção formula uma linha de representação histórica permeada por um conceito específico de verdade histórica. Essa verdade não está relacionada à qualidade no trato das evidências históricas, mas sim ao estabelecimento de uma cumplicidade com o espectador, no sentido de situar-se numa busca pelo que está oculto pelos poderes estabelecidos, uma tese claramente conspiracionista.

Os recursos estéticos utilizados – imagens, sons, depoimentos, narração – corroboram com a busca por esse fortalecimento da constituição de sentido histórico buscada pela produção. A fragilidade das evidências históricas apresentadas é

ARTIGO

atenuada pelo estabelecimento de uma relação intrínseca entre a interpretação do evento narrado e a vida prática do espectador, a partir da sensação de um perigo iminente que precisa ser combatido.

A Ditadura Militar é um tema sensível na história brasileira por diversas razões, no entanto, destacamos as recentes dificuldades em formular discussões mais aprofundadas sobre as permanências e rupturas geradas por esse episódio e os seus discursos. Com os recentes avanços na divulgação histórica no contexto da ampliação da comunicação de massa, principalmente com a expansão da internet, novos agentes produtores de história — não necessariamente historiadores — puderam se inserir nesse meio digital para produzir e divulgar suas narrativas.

Porém, com esse grande número de narrativas dispostas em plataformas como o YouTube, os usos do passado têm se transformado em mercadorias históricas baseadas em memórias extremamente individualizadas para satisfazer a demanda de alguns segmentos sociais, como por exemplo as narrativas revisionistas sobre o Golpe de 64. Por isso, a questão que norteou este trabalho foi expor algumas inconsistências da produção da Brasil Paralelo, no sentido de entender seu perfil dentro desse quadro mais amplo do debate público. Observando inclusive influências do meio acadêmico para destacar como atuam os elementos que constroem uma narrativa revisionista no pensamento histórico, que atenuam essa experiência e podem torná-la mais palatável ao público em geral.

Na narrativa da obra analisada, o passado apresentado não é um tempo distanciado e, por conseguinte, historicizado. Este modo de apresentação favorece interpretações que articulam os tempos históricos pela intencionalidade das ações que podem causar no presente a partir dos seus objetivos políticos. A narrativa estabelece uma relação íntima com a vida prática do espectador ao evidenciar os pontos de vista orientadores em estreita relação com experiências e expectativas temporais de grande parte do público, dando condições para sua receptividade. Isso possibilitou a estratégia utilizada na transição da facticidade ao mito, ou seja, como se manipulam os dados objetivos apresentados para que, quando interpretados, se convertam em uma conclusão baseada em uma meta-verdade.

Referências

1964: O Brasil entre armas e livros. Direção: Filipe Valerim e Lucas Ferrugem. [S. l.]: Brasil Paralelo, 2019. (127 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg&t=7s>. Acesso em: 23 nov. 2023.

AMORIM, Lucas. Com 500 mil assinantes, Brasil Paralelo quer evitar polêmicas e sonha ser “a Disney brasileira”. *Exame*, [São Paulo], 17 fev. 2023. Disponível em: <https://>

exame.com/negocios/com-500-mil-assinantes-brasil-paralelo-quer-evitar-polemicas-e-sonha-ser-a-disney-brasileira/. Acesso em: 23 maio 2025.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 32, p. 807-835, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/kscZqWVSjDPGVLC7zh8WTfR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Mortos e desaparecidos políticos*. Brasília, DF: CNV, 2014.

CAPELATO, Maria Helena. “Imprensa na República: uma instituição pública e privada”. In: SILVA, Fernando T.; NAXARA, Márcia R. C.; CAMILOTTI, Virgínia C. (org). *República, liberalismo, cidadania*. Piracicaba: Unimep, 2003. p. 139-150.

DORNELLES, Camille. Cinemark é alvo de boicote e críticas de Eduardo Bolsonaro: rede de cinemas cancelou a exibição de um filme sobre 1964. *Pleno.news*, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://pleno.news/entretenimento/cultura-e-lazer/cinemark-e-alvo-de-boicote-e-criticas-de-eduardo-bolsonaro.html>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FICO, C. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FICO, Carlos. Ditadura militar: aproximações teóricas e historiográficas. *Tempo & Argumento*, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUTFREIND, Cristiane Freitas; RECH, Nathalia Silveira. A Memória em construção: a ditadura militar em documentários contemporâneos. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 133-146, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4656/465646053009.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele R. de; OLIVEIRA ROVAL, Marta G. de (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Mariana, v. 7, n. 15, p. 27-50, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. Considerações sobre o revisionismo: notas de pesquisa sobre as tendências atuais da historiografia brasileira. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12., 2009, Rio de Janeiro.

Anais [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 2009. p. 1-14.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. *Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 27, p. 39-53, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944369004.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MENESES, Sonia. Uma História ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n.15, p. 66-88, 2019.

MOURÃO, Mônica. A verdade da direita: a produção audiovisual de memória sobre a ditadura de 1964. *AVANCA | CINEMA*, Avanca, n. 10, p. 432-440, 2019. Disponível em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/65/117>. Acesso em: 11 ago. 2020.

NOIRET, Serge. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PETRILÁK, Vladimír; ABRANCHES KRAENSKI, Mauro. *La STB el brazo de la KGB en Uruguay*. Montevideo: Planeta, 2018.

QUADRAT, Samantha Viz. É possível uma história pública dos temas sensíveis no Brasil? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane T. (org.). *Que história pública queremos*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 213-220.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984*. Londrina: Eduel, 2013.

RODRIGUES, Rogério Rosa. A história pública serve para a teoria da história, e vice-versa? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane T. (org.). *Que história pública queremos*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 277-284.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-64)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SOUZA, Éder C. Cinema, cultura histórica e didática da história: repensar a relação

entre filmes e conhecimento histórico. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 6, n. 12, p. 202-229, dez. 2014.

TRAVERSO, Enzo. *O passado, modos de usar: história, memória e política*. Trad. Tiago Avó. 2. ed. [Lisboa]: Edições Unipop, 2012.

VILLA, Marco Antonio. *Ditadura à brasileira*. São Paulo: Leya, 2014.

Notas

¹Mestranda em História na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente no curso de História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

³Fizemos a opção pelo termo Ditadura Militar para fazer um contraponto ao projeto formação da consciência histórica construído pela narrativa da Brasil Paralelo durante o documentário. O filme designou o período como Ditadura Civil-Militar, sugerindo que o regime instaurado em 1964 no Brasil foi demandado por uma ampla parcela da sociedade civil, sendo também uma das principais agentes nesse processo.

⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPlg&t=7s>, acesso em: 23/11/2023 (1964, 2019). Até a última revisão deste artigo o vídeo conta com mais de 11 milhões e 200 mil visualizações no Youtube, e uma versão resumida, apenas com a primeira parte, registra mais de 8 milhões de visualizações. O único vídeo sobre a temática que rivaliza em popularidade é intitulado “Regime/Ditadura Militar” do canal Nostalgia Histórica, publicado em 2016 e com aproximadamente 12 milhões de visualizações. Entretanto, não é possível estimar exatamente o número de pessoas que assistiram a esses vídeos, pois o Youtube contabiliza os acessos por conta de usuário, mas essa contabilização é dada a partir de 30 segundos, ou seja, não é possível verificar quantas pessoas efetivamente assistiram a maior parte do conteúdo do vídeo ou apenas começaram a assisti-lo. Além disso, esses vídeos podem ser compartilhados em outras redes sociais e mídias e também contam com versões recortadas difundidas no próprio Youtube. Por isso, é difícil estimar o alcance exato da obra analisada, mas é possível indicar que se trata de uma obra muito impactante e, em certa medida, perniciosa, no contexto atual do debate público sobre o tema.

⁵Cabe destacar que Marco Antonio Villa ganhou notoriedade justamente por tornar-se, nos últimos anos, uma voz preponderante na mídia conservadora quando o assunto é discutir a Ditadura Militar, sempre posicionando-se contra o que ele considera uma tendência antidemocrática dos movimentos de esquerda, num uso claro do passado para justificar determinados posicionamentos políticos no presente, especialmente nas críticas aos governos do Partido dos Trabalhadores até 2016.

⁶Classificamos como temas sensíveis (ou traumáticos) os períodos frequentemente revisitados pela História Pública, e que carecem de um consenso na memória histórica sobre o evento. No Brasil podemos citar como exemplo, para além da Ditadura Militar, o período escravista.

⁷Uma *think tank* é um instituto, ou um grupo, organizado com a finalidade de pesquisar, desenvolver e divulgar conteúdo sobre um determinado assunto ou área. Sobre as instituições mencionadas, estas se definem como divulgadoras do pensamento liberal no Brasil, atuando principalmente no campo da economia. Comumente essas entidades recebem vultuosos financiamentos de grupos empresariais interessados em difundir ideologias políticas nas quais

ARTIGO

acreditam e que os beneficiam.

⁸A obra “1964: o Brasil entre armas e livros” foi um divisor de águas para a Brasil Paralelo. Para se ter ideia, o vídeo principal da obra, no Youtube, registra mais de 11 milhões de visualizações. Em que pese a produtora à época já contar com trabalhos de grande ressonância entre um público com perfil bem definido, seus trabalhos se limitavam principalmente a vídeos de Youtube que buscavam “recontar” a História do Brasil. A partir do impacto dessa produção e também do crescimento da extrema direita, especialmente após a vitória de Jair Messias Bolsonaro nas eleições de 2018, a produtora alavancou sua produção, com seu *streaming* dedicado a difundir seus vídeos, assim como reproduzir outras produções, sobre os mais diversos temas, sempre com o chamado viés “conservador”. Atualmente, a Brasil Paralelo se destaca por ser muito atuante nas redes sociais, contando com grande volume de publicidade e atingindo um grande público, contando atualmente com mais de meio milhão de assinantes (Amorim, 2023).

⁹Os autores, de acordo com suas biografias disponíveis no site do projeto StB no Brasil, se definiram respectivamente como: colunista independente e pesquisador independente. Contudo, ambos são jornalistas cuja atuação não foi possível averiguar pela falta de produções disponíveis, com exceção de um outro livro chamado La StB: el brazo de la KGB en Uruguay, Montevideo (Uruguay) (Petrilák; Abranches Kraenski, 2018).

¹⁰Olavo de Carvalho (1947-2022) foi um escritor e jornalista brasileiro que se apresentava como filósofo e ganhou notoriedade na última década ofertando cursos *on line* e participando de polêmicas virtuais, nas quais difundia ideias e valores que denominava de conservadores, exercendo grande influência sobre grupos políticos que se formaram e ganharam destaque na oposição aos governos do PT e, posteriormente, impulsionaram o movimento político que levou Jair Bolsonaro à presidência do Brasil nas eleições de 2018.

¹¹Cabe destacar, como já informado nesse artigo, que a produção foi lançada inicialmente em salas de cinema. Contudo, após sua repercussão negativa, trechos dessas reações foram inseridos no próprio conteúdo do vídeo, que foi lançado no Youtube com essa nova edição.

¹²A tese defendida pelo documentário reforça uma visão produzida pelo próprio regime, a chamada “teoria dos dois demônios”, que visa justificar a violência do governo como reação à violência da esquerda. Contudo, essa tese omite a desproporcionalidade das forças em disputa e faz uma generalização, pois o fato de haverem pequenos grupos armados que pregavam revolução e cometiam alguns saques, sequestros e atentados, é usado de forma a caracterizar toda a oposição como violenta e gerar a sensação de que todo o uso da força arbitrária pelo Estado seria justificável para evitar esse mal. Contudo, isso gerou um sistema sofisticado de perseguição aos opositores, convertendo-se no chamado terrorismo de Estado. Ou seja, a criminalização das oposições resultava em prisões arbitrárias, torturas e execuções de forma indiscriminada.



HISTÓRIA POLÍTICA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA E AS DISPUTAS DE MEMÓRIAS SOBRE O 31 DE MARÇO DE 1964

BRAZILIAN POLITICAL HISTORY: THE FORMATION OF PUBLIC OPINION AND THE DISPUTES OF MEMORIES ABOUT MARCH 31, 1964

HISTORIA POLÍTICA BRASILEÑA: LA FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA Y LAS DISPUTAS DE LAS MEMORIAS SOBRE EL 31 DE MARZO DE 1964

Ana Lúcia da Silva¹
Angelo Priori²

Resumo: Neste início do século XXI, no Brasil contemporâneo, no primeiro semestre do governo do presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), reacendeu-se as disputas de memórias sobre a ruptura política de 1964. Em março de 2019, Bolsonaro estabeleceu uma “Ordem do Dia” aos militares e defendeu a celebração da data de 31 de março de 1964. Essa política bolsonarista, os resultados das Eleições de 2022, quando Bolsonaro (PL) foi derrotado no segundo turno por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), os discursos de ódio da extrema-direita e as manifestações antidemocráticas com pessoas em frente aos quartéis solicitando “intervenção militar com Bolsonaro” e a volta do Ato Institucional n. 5 (AI-5), que culminaram com a tentativa de golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023, no início do terceiro governo Lula, instigaram a analisarmos o processo de formação da opinião pública e as disputas de memórias sobre o 31 de março de 1964, a Ditadura Militar (1964-1985). Considerando a História Política brasileira nos últimos 60 anos e o questionamento: “O 31 de março de 1964, data cívica e/ou golpe de Estado?”, neste *paper* para análise selecionamos o audiovisual “31 de março de 1964” divulgado pelo governo Bolsonaro nas redes sociais e disponível no *YouTube* em 2019 e as reportagens publicadas em março daquele ano.


ARTIGO

Palavras-chave: História Política brasileira; Governo Bolsonaro; Opinião pública; Disputas de memórias; 31 de março de 1964.

Abstract: At the beginning of the 21st century, in contemporary Brazil, in the first half of the government of President Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), memory disputes about the political rupture of 1964 were reignited. In March 2019, Bolsonaro established an “Order of the Day” for the military and defended the celebration of the date of March 31, 1964. This Bolsonaro policy, the results of the 2022 Elections, when Bolsonaro (PL) was defeated in the second round by Luiz Inácio Lula da Silva (PT), hate speeches from the far right and anti-democratic demonstrations with people in front of barracks requesting “military intervention with Bolsonaro” and the return of Institutional Act n. 5 (AI-5), which culminated in the attempted coup d’état on January 8, 2023, at the beginning of the third Lula government, instigated us to analyze the process of formation of public opinion and the memory disputes about the 31 of March 1964, the Military Dictatorship (1964-1985). Considering Brazilian Political History over the last 60 years and the question: “March 31, 1964, civic date and/or coup d’état?”, in this paper for analysis, the audiovisual “March 31, 1964” released by the Bolsonaro government was selected. on social media and available on YouTube in 2019 and the reports published in March of that year.

Keywords: Brazilian Political History; Bolsonaro Government; Public opinion; Memory disputes; March 31, 1964.

Resumen: A principios del siglo XXI, en el Brasil contemporáneo, en la primera mitad del gobierno del presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), se reavivaron las disputas de memoria sobre la ruptura política de 1964. En marzo de 2019, Bolsonaro estableció un “Orden del día” para los militares y defendió la celebración de la fecha del 31 de marzo de 1964. Esta política de Bolsonaro, los resultados de las elecciones de 2022, cuando Bolsonaro (PL) fue derrotado en segunda vuelta por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), discursos de odio de la extrema derecha y manifestaciones antidemocráticas con gente frente a los cuarteles pidiendo “intervención militar con Bolsonaro” y la devolución del Acto Institucional n. 5 (AI-5), que culminó con el intento de golpe de Estado del 8 de enero de 2023, al inicio del tercer gobierno Lula, nos instigó a analizar el proceso de formación de la opinión pública y las disputas de memoria sobre el 31 de Marzo de 1964, Dictadura Militar (1964-1985). Considerando la historia política brasileña de los últimos 60 años y la pregunta: “¿31 de marzo de 1964, fecha cívica y/o golpe de Estado?”, en este artículo de análisis, el audiovisual “31 de marzo de 1964” difundido por el gobierno de Bolsonaro fue seleccionado en las redes sociales y disponible en YouTube en 2019 y los reportajes publicados en marzo de ese año.



Palabras clave: Historia política brasileña; Gobierno de Bolsonaro; Opinión pública; Disputas de memoria; 31 de marzo de 1964.

Introdução

No século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, diferentes fatos históricos marcaram a História contemporânea, tais como: o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945; a promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948 (Unicef Brasil, [2024]); a nova configuração na geopolítica mundial nos tempos da Guerra Fria, os Estados Unidos representando o mundo capitalista e a União Soviética representando o mundo socialista; a corrida armamentista e espacial; nos EUA a continuação da luta do povo negro por direitos civis; na África do Sul a continuação da luta do povo negro contra a segregação racial, oficializada em 1948 e estabelecendo o *apartheid* como política de Estado do governo de minoria branca; a eclosão da Revolução Cubana em 1959 na América Latina; o estabelecimento de Ditaduras Militares no Cone Sul ao longo dos anos de 1960 e 1970; e as lutas pela descolonização da Ásia e África.

No contexto da Guerra Fria, embora a promulgação e vigência da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), na América Latina, após a eclosão da Revolução Cubana em 1959, nos anos de 1960 e 1970 houve a instauração de Ditaduras Militares, levando a organização de Estados autoritários e violações de Direitos Humanos, e o fim da democracia.

Depois de 21 anos da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), com a redemocratização do Brasil, representantes de movimentos sociais, partidos políticos, intelectuais, artistas, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, trabalhadores e trabalhadoras, entre outras organizações da sociedade civil que contestavam o Estado autoritário e principalmente o Ato Institucional n. 5 (AI-5), desejavam mudanças em nosso país, expressas na Constituinte de 1987, culminando com a aprovação da Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, em tempos de redemocratização e (re)construção da democracia.

No final do século XX, após a queda do Muro de Berlim em 1989 e o fim do “socialismo real” na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), difundiu-se a ideia de triunfo do capitalismo e por meio do Consenso de Washington (1989), economistas do mundo capitalista intensificaram a política de expansão desse sistema econômico no contexto transnacional e propalaram o discurso de necessidade de reformas dos Estados Nacionais, de defesa do Estado mínimo e do livre mercado, e consequentemente do neoliberalismo (Hobsbawm, 2002).

No Brasil, nos anos de 1990, no âmbito econômico o Plano Real foi instituído e posteriormente houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394/1996, estabelecendo outros rumos para a Educação em tempos de democracia (Schwarcz; Starling, 2018).

No século XXI, no Brasil, no contexto de globalização, do capitalismo neoliberal,

ARTIGO

da internet e da comunicação em rede mundial, das redes sociais, de tecnologias digitais, das desigualdades sociais, raciais e de gênero (que se ampliaram na e pós-pandemia da COVID-19), de políticas de ações afirmativas como as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 que definiram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino e alteraram a LDBEN, lei n. 9.394/1996 (Brasil, 2003, 2008), de cotas raciais e sociais nas Instituições de Ensino Superior - lei n. 12.711/2012, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Novo Ensino Médio e da BNC – Formação, constatamos a ascensão da extrema-direita, de difusão dos discursos de ódio e negacionistas, de *fake news*, de *deep fakes* e da *deep web*, e de desvalorização da Educação, das Ciências Humanas e Sociais, e da Ciência.

Assim, ao considerarmos a História do Brasil contemporâneo, após o golpe parlamentar de 31 de agosto de 2016 que levou ao *impeachment* a primeira mulher presidenta da República, Dilma Rousseff (PT), os governos de Michel Temer (2016 - 2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), em nosso país se retomou o discurso de apologia à Ditadura Militar (1964-1985), culminando com a tentativa de golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023, nos primeiros dias do terceiro governo de Lula, um ataque ao Estado Democrático de Direito, à democracia (Munhoz, 2023; Schwarcz; Starling, 2018).

As manifestações antidemocráticas e a tentativa de golpe de Estado em 2023 foram e são amplamente publicizadas na TV por meio de reportagens e audiovisuais como os documentários também disponíveis no *YouTube*: *8/1 - a democracia resiste* (2024), de direção de Julia Duailibi e Rafael Norton, pela Globo News; *08 de janeiro: o dia que abalou o Brasil* ([2023]), pela BBC News Brasil; e *8 de janeiro: anatomia de um ataque golpista* ([2024]), pela Folha de S. Paulo.

As reportagens e os audiovisuais denunciaram que uma parcela da sociedade civil, alguns políticos e representantes das Forças Armadas não têm tradição democrática em nosso país. Os documentários difundem memórias negativas acerca de golpes de Estado como a tentativa de 08 de janeiro de 2023, e consequentemente ao golpe de 31 de março de 1964.

Dito isso, no Brasil contemporâneo é interessante analisarmos o processo de formação da opinião pública sobre a ruptura política de 31 de março de 1964, ainda enaltecida nas narrativas e nas práticas políticas de grupos de extrema-direita, nas manifestações antidemocráticas na vida social, evocando o discurso de defesa de “Deus, pátria, família e liberdade” (Documentário [...], [2023]) frente a um suposto perigo “comunista”.

Para René Rémond (2003), a política e o político estão presentes na vida social. O “político é uma das expressões mais altas da identidade coletiva: um povo se exprime tanto pela sua maneira de conceber, de praticar, de viver a política tanto quanto por

sua literatura, seu cinema e sua cozinha” (Rémond, 2003, p. 449-450).

No âmbito da História Política Tradicional e Positivista, a narrativa da história se restringia à classe política, por conta da concepção de que a história não existia fora das estruturas do Estado, “esquecendo que a opinião pública procede em grande medida das estruturas mentais” (Becker, 2003, p. 186).

Assim, compreendemos que a opinião pública é história, tendo como finalidade perceber a atitude e o comportamento das pessoas confrontadas com os acontecimentos/fatos, em determinado contexto histórico. O estudo da opinião pública se insere na abordagem global da história, a fim de apreender os comportamentos e atitudes da população em massa diante dos acontecimentos. Por isso, afirmamos que a opinião pública faz parte dos fenômenos sociais, esta não é estática, é dinâmica e plural (Becker, 2003).

Não há limites visíveis e claros entre a História das mentalidades e a opinião pública. “[O]s comportamentos da opinião pública são resultado de uma complexa alquimia entre o estado das mentalidades e o contexto” (Becker, 2003, p. 188). A história da opinião pública é micro-história, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, à história. Entendemos por tempo breve “a reação imediata a um acontecimento preciso e num momento estritamente delimitado” (Becker, 2003, p. 189).


As pessoas concebem, praticam e vivenciam a política, e são interpeladas por outros indivíduos, grupos sociais, meios de comunicação social, pelo Estado e suas instituições, entre outras organizações, que visam formar a opinião pública acerca de determinados assuntos/temas, acontecimentos/fatos da vida cotidiana, da História do passado e/ou do presente, propalando narrativas e memórias.

Nesta perspectiva, nesse *paper*, em um primeiro momento, estará em destaque o Brasil República contemporâneo, especificamente o governo Bolsonaro iniciado em primeiro de janeiro de 2019 e a “Ordem do dia” de março deste chefe de Estado que solicitou a celebração do dia 31 de março de 1964 no Brasil, aos militares, as Forças Armadas: Exército, Marinha e Aeronáutica. Em segundo momento, a partir do questionamento: O 31 de março de 1964, data cívica e/ou golpe de Estado?, ao dialogar com a historiografia destacaremos o processo de formação da opinião pública e as disputas de memórias sobre a “Ordem do dia” de celebração do 31 de março de 1964 de Bolsonaro, as reportagens de março de 2019 que versaram acerca deste assunto, e o audiovisual intitulado com esta data, divulgado pelo governo federal nas redes sociais. Posteriormente, serão tecidas as considerações finais.

História Política no Brasil contemporâneo: o governo Bolsonaro

Com o fim da Ditadura Militar (1964-1985), diversos fatos históricos marcaram a

ARTIGO



História Política do Brasil, quando o país vivenciou o processo de redemocratização: nos anos de 1980, a campanha “Diretas Já”, período em que a sociedade civil organizada solicitou o retorno de eleição direta para a Presidência da República; em 1985, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves e José Sarney respectivamente presidente e vice-presidente do país, mas com a morte de Tancredo, Sarney assumiu a Presidência do Brasil; em 1988, a aprovação da Constituição Federal, assim nosso país se tornou signatário da Declaração Universal de Direitos Humanos, constituindo-se em um Estado Democrático de Direito; em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para Presidência da República.

Em 1989, com a primeira eleição direta para Presidência da República Fernando Collor de Melo Collor e Itamar Franco, respectivamente presidente e vice-presidente, ascenderam ao Planalto. Porém, após denúncias de corrupção no governo Collor, estabeleceu-se uma crise política e as ruas ganharam a força do Movimento da Juventude Estudantil, “Caras pintadas” e outros setores da sociedade civil que contestavam o governo da época. Collor renunciou e abdicou do cargo de presidente da República. Mesmo assim, o Congresso Nacional votou e aprovou o *impeachment* de Collor em 1992, o que fez com que Itamar Franco assumisse a Presidência da República (Guilherme, 2019; Linhares; Silva, 1999; Schwarcz; Starling, 2018).

Após outros governos de civis na Presidência da República: Fernando Henrique Cardoso do PSDB (1995 - 1998) e (1999 - 2002), Luiz Inácio Lula da Silva do PT (2003 - 2006) e (2007 - 2010), e Dilma Rousseff do PT (2011-2014) e (2015 - 2016); e das denúncias de corrupção nos governos no PT, estabeleceu-se a crise política, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, conduzindo o vice-presidente Michel Temer do PMDB à Presidência da República, permanecendo neste cargo até 2018. No final de 2018, ocorreu a eleição do militar da reserva Jair Messias Bolsonaro do PSL e do general da reserva Antônio Hamilton Martins Mourão respectivamente presidente e vice-presidente do Brasil.

É interessante expormos que no período de crise política no governo Dilma (PT), Bolsonaro fez oposição. Bolsonaro em 31 de agosto de 2016, ao votar a favor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff fez o seguinte discurso no plenário do Congresso nacional:

Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família, pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim (Bolsonaro [...], 2016).

Com base nesse discurso proferido por Bolsonaro no Congresso Nacional durante a



ARTIGO

votação que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, constatamos a sua sintonia com o discurso anticomunista difundido no contexto da Guerra Fria, nos anos de 1960 e na eminência de 31 de março de 1964. Para ele, os “comunistas” de 1964 e de 2016 estavam sendo cassados, imperando uma suposta “ordem e liberdade”. O discurso de Bolsonaro apresentou uma memória “positiva” sobre o passado recente da História Política brasileira, a Ditadura Militar (1964 -1985).

No Brasil República contemporâneo, esse discurso de Bolsonaro expressou a cultura política conservadora anticomunista dos tempos da Guerra Fria, em um contexto histórico distinto. Ele deixou público seu apreço pelos militares e, principalmente, pela figura do coronel Ustra, concebido como “herói” nessa perspectiva conservadora.

Porém, ao dialogarmos com a historiografia acerca da Ditadura Militar brasileira e tendo como referência o relatório da Comissão Nacional da Verdade (2012 - 2014), podemos afirmar que durante o regime militar (defendido no discurso de Bolsonaro) houve a violação de Direitos Humanos, e mais, que o coronel Ustra não é um herói, mas um dos grandes torturadores daquela época.

Neste início do século XXI, a partir de janeiro de 2019, com a chegada de Jair Bolsonaro a Presidência da República, novos contornos ganharam a política nacional brasileira, tendo movimentos que o apoiavam e também outros que contestavam sua concepção conservadora e política.

Em março de 2019 o presidente Bolsonaro estabeleceu uma “Ordem do dia” as Forças Armadas e determinou “comemorações devidas” (Mazui, 2019) de 31 de março de 1964. Para Bolsonaro, o 31 de março de 1964 não foi um golpe de Estado, e Ustra é um “herói brasileiro” (Mazui, 2019).

Isso gerou polêmica na mídia, em alguns setores da sociedade civil, na academia, principalmente, entre historiadores e historiadoras que concebem a ruptura política de 1964 como um golpe de Estado, reacendendo o debate acerca da opinião pública e das disputas de memórias da Ditadura Militar.

No primeiro semestre de 2019, essa polêmica sobre a “Ordem do dia” de celebração da data 31 de março de 1964, e os estudos acerca dos movimentos sociais e Direitos Humanos nos impulsionaram a pesquisa na internet, no *Google*, reportagens com os descritores: 31 de março de 1964 e governo Bolsonaro.

Nessa pesquisa foram mapeadas 15 reportagens relativas à “Ordem do dia” de celebração do “31 de março de 1964” e um audiovisual com o título dessa data, vídeo divulgado pelo Palácio do Planalto, postado na internet e disponível no *YouTube*, em 2019. Essas reportagens apresentaram diferentes títulos, tais como: “Bolsonaro determinou que Defesa faça as ‘comemorações devidas’ do golpe de 64, diz porta-voz” (Mazui, 2019); “Bolsonaro determinou às Forças Armadas atos para comemorar golpe

ARTIGO



militar de 64, confirma porta-voz” (Schuch, 2019); “Instituto Herzog e OAB denunciam Bolsonaro à ONU por 31 de março festivo” (Ortega, 2019); “Bolsonaro muda tom e diz que ideia é ‘rememorar’, e não comemorar, golpe de 1964” (Bolsonaro [...], 2019c); “Instituto Herzog e OAB denunciam Bolsonaro à ONU por 31 de março festivo” (Instituto [...], 2019); “Bolsonaro determina comemoração do golpe de 1964” (Bolsonaro [...], 2019a); “Ala mais moderada do governo, militares celebram golpe de 1964 ‘em silêncio’” (Ala [...], 2019); “Bolsonaro estimula celebração do golpe militar de 1964: generais pedem prudência” (Monteiro, 2019); “Pela 1ª vez desde a redemocratização, Brasil tem presidente que mitifica a Ditadura” (Moreira, 2019); “Justiça proíbe comemorações do golpe de 64 propostas por Bolsonaro” (Cruz, 2019); “Manifestantes saem às ruas após Justiça liberar comemorações de 1964” (Costa; Cruz; Nitahara, 2019); “Bolsonaro diz que quer ‘rememorar’ e não comemorar 1964” (Bolsonaro [...], 2019b); “Bolsonaro é denunciado à ONU por recomendar comemorações do golpe de 64” (Falcão, 2019); “Exército brasileiro celebra golpe militar a pedido de Bolsonaro” (Brooks, 2019); “As reações oficiais e da sociedade à comemoração do golpe” (Venturini, 2019).

Desse universo de reportagens disponíveis na mídia eletrônica, ao analisarmos, constatamos a recorrência da menção a data “31 de março de 1964” como um golpe de Estado de 1964, golpe militar ou Ditadura. Só nos títulos das reportagens a palavra golpe foi repetida dez vezes, enquanto um jornal fez alusão a 31 de março de 1964 como Ditadura. Assim, evidenciamos a difusão de uma memória coletiva negativa sobre o regime militar brasileiro (1964 - 1985), concebendo-o como um período de autoritarismo e de violação de Direitos Humanos.

Outras reportagens deram visibilidade às contestações da OAB e do Instituto Herzog que denunciaram o governo Bolsonaro à ONU, de familiares de ex-presos políticos e/ou desaparecidos, e de manifestações nas ruas contra a celebração de 31 de março de 1964 como data cívica.

Já outros textos publicitários destacaram que após autorização da Justiça para celebrar 31 de março de 1964 (concebido como dia da “Revolução” e/ou “data cívica” para alguns), as celebrações deste dia foram tímidas e silenciosas, em razão da polêmica causada pela “Ordem do dia” do presidente Bolsonaro. Esta prática política reacendeu as disputas pela memória coletiva acerca da Ditadura Militar brasileira.

No processo de construção da memória coletiva, a memória social e a memória cultural são inseparáveis. O processo de construção da memória coletiva e social depende do repertório cultural local que as pessoas compartilham na sociedade. Por isso, é relevante depreender que a memória coletiva é plural, pois há várias memórias coletivas sobre o passado, a História, a memória histórica (Burke, 2011; Halbwachs, 1968).

Nós estamos vivendo um paradoxo na sociedade contemporânea globalizada,



ou seja, a memória e/ou o esquecimento de fatos do passado, por exemplo: o negacionismo do holocausto, e/ou das atrocidades de Ditaduras Militares na América Latina que promoveram o fim da democracia e a violação de Direitos Humanos, entre outros desmandos. Um perigo histórico o esquecimento e/ou o negacionismo da História sinistra e traumática das sociedades humanas. Diante disso, podemos ressaltar a importância das mobilizações de movimentos sociais que denunciaram a violação de Direitos Humanos, como a Marcha de La Resistencia de las Madres, em 1981, das mães, avós e familiares da Praça de Maio na Argentina, que pressionaram o Estado para o estabelecimento de uma política de memória do que ocorreu durante o regime militar naquele país (Burke, 2011; Jelin, 1995).

Por isso, nos debates acerca do processo de construção da memória coletiva é importante depreendermos o papel da memória nas dinâmicas políticas, culturais e sociais, e os “usos do passado no presente” (Sebares, 2014, p. 11) que os indivíduos, grupos sociais, os movimentos sociais e/ou o Estado fazem. Assim, podemos também afirmar que “la memoria, construida teóricamente sobre La evocación del pasado, es también y sobre todo herramienta de lucha em el presente y un arma cargada – para bien o para o mal – de futuro” (Sebares, 2014, p. 26).

No processo de construção da memória coletiva é importante observarmos que esta também se constitui como instrumento de luta de indivíduos, grupos sociais, ativistas, movimentos sociais, Estado, entre outros; os quais evocam o passado no presente, a fim de estabelecerem uma memória social e histórica, podendo reafirmar a História nacional e oficial, questioná-la e/ou negá-la.

Na sociedade contemporânea, o Estado por meio de suas políticas de memória interfere na produção da memória nacional ou da memória histórica oficial, impactando nas publicações científicas, no calendário de comemorações cívicas, nos discursos, estátuas e monumentos públicos nacionais, nas festas, nos museus, nas produções culturais como músicas e hinos, no ensino de História, na produção de livros didáticos, entre outros (Sebares, 2014).

No Brasil, em pleno século XXI, quando o presidente da República Jair Bolsonaro determinou a “Ordem do Dia” para a celebração de 31 de março de 1964, constatamos o enaltecimento desse fato histórico como “data cívica” que devia ser celebrada pelo povo brasileiro, principalmente por representantes de instituições do Estado como as Forças Armadas. Essa política de memória acerca de 31 de março de 1964 do governo Bolsonaro buscou formar a opinião pública e a memória coletiva sobre a importância desta data, para interferir na memória nacional, na memória histórica oficial acerca da Ditadura Militar brasileira (1964 - 1985).

Essa política do presidente Bolsonaro expressa a política de memória negacionista do passado autoritário da Ditadura Militar, convidando-se o povo brasileiro no tempo

ARTIGO

presente a conceber este passado da História Política de nosso país como algo “positivo”, para se orgulhar, celebrar e/ou lembrar. Pois, para Bolsonaro e alguns grupos sociais (civis e militares), o 31 de março de 1964 foi e é concebido como o dia da “Revolução” que salvaguardou o Brasil do “comunismo”.

Uma das reportagens que mais nos chamou atenção foi a de Anelize Moreira (2019), intitulada “Pela 1ª vez desde a redemocratização, Brasil tem presidente que mitifica a Ditadura”, publicada em *Brasil de fato* em 31 de março de 2019.

Os(as) leitores(as) ao acessarem essa reportagem, podem lê-la ou ouvi-la por meio da *Rádio Brasil de Fato*, o áudio com duração de 10 minutos e 7 segundos, apresentou diferentes falas, da jornalista Anelize Moreira (narradora do texto jornalístico), e depoimentos de outros sujeitos da História do Brasil, tais como: Criméia Almeida, militante e ex-guerrilheira do Araguaia, ex-presa política torturada grávida no regime militar; Paulo Sérgio Pinheiro, ex-ministro de Direitos Humanos do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB); Glenda Mezarobba, cientista política; Rogério Sotilli, diretor executivo do Instituto Vladimir Herzog; Eduardo Reina, jornalista, pesquisador e autor do livro *Cativeiro sem fim*, lançado em 2019, versa sobre 19 casos de sequestros de crianças e adolescentes no regime militar brasileiro apropriados por militares, por familiares de militares ou famílias próximas as Forças Armadas; e Lucas Pedretti, do Colégio Brasileiro de Altos Estudos (UFRJ) e ex-pesquisador da Comissão Nacional da Verdade do Rio (Moreira, 2019).

Moreira (2019) enfatizou que depois de 55 anos do golpe de Estado de 31 de março de 1964 e redemocratização do Brasil, pela primeira vez um presidente veio a público solicitar “comemorações devidas” à data em tela. Ela afirmou que 31 de março de 1964 foi um golpe de Estado que depôs o presidente João Goulart, impedindo-o de efetivar as reformas de base.

Moreira também ressaltou que nos tempos da Guerra Fria, os militares promoveram a deposição de Jango, com o discurso de combater os “comunistas”, pois temiam a proximidade do governo de Jango com Cuba e a União Soviética.

Esse texto jornalístico apresentou vários fatos históricos, dialogando com a historiografia que concebe o regime militar (1964 - 1985) como um golpe de Estado que levou a Ditadura, atentando-se para questões contemporâneas como a divulgação do relatório final da Comissão Nacional da Verdade (2012 - 2014). Com base neste relatório, Moreira (2019) explicitou que durante a Ditadura Militar ocorreram práticas de torturas e de violação de Direitos Humanos em nosso país. Por isso, Moreira asseverou que:

Hoje (31), completam-se 55 anos do golpe militar, e o atual presidente da República, Jair Bolsonaro (PSL), fez tentativas de comemorar a data e de silenciar os acontecimentos de um regime que registrou mais de 434

ARTIGO



mortos e desaparecidos políticos. E dilacerou um país que guarda marcas desse período de barbárie até os dias atuais.

Apenas 33 corpos foram localizados e identificados, e 377 agentes do Estado foram apontados como responsáveis pela repressão, de acordo com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade de 2014. A Comissão foi instaurada durante o governo de Dilma Rousseff (PT), em 2012, e apurou as violências ocorridas entre 1964 e 1985.

O relatório descreve diversos tipos de violências a que foram submetidos os presos políticos: estrangulamento, asfixia, afogamento, choques elétricos, espancamento por militares e até uso de animais como cachorros, ratos, cobras e jacarés, além das mais variadas torturas psicológicas.

Apesar de todas as evidências históricas de violações de direitos humanos como torturas, mortes e prisões, fechamento do Congresso Nacional, censura à imprensa e cassação de mandatos, o novo presidente brasileiro determinou ao Ministério da Defesa que fizesse as “comemorações devidas” pelos 55 anos do golpe militar. Por meio de seu porta-voz, Otávio Rêgo Barros, Bolsonaro fez uma declaração polêmica à imprensa, na última segunda-feira (25).

“O presidente não considera 31 de março de 1964 um golpe militar. Ele considera que a sociedade, reunida e percebendo o perigo que o país estava vivenciando naquele momento, juntou-se (sic), civis e militares, e nós conseguimos recuperar e recolocar o nosso país em um rumo que, salvo o melhor juízo, se isso não tivesse ocorrido, hoje nós estaríamos tendo algum tipo de governo aqui que não seria bom para ninguém”, disse (Moreira, 2019).

Neste sentido, observamos que nessa reportagem e em outras da mídia eletrônica, mencionadas no decorrer deste texto, no processo de formação da opinião pública sobre 31 de março de 1964, a ruptura política foi associada ao golpe de Estado que levou à instauração da Ditadura Militar, um Estado autoritário que promoveu a violação de Direitos Humanos.

Em contrapartida, no audiovisual divulgado pelo governo Bolsonaro sobre essa data, houve a apologia a 31 de março de 1964, concebido como algo importante e necessário para “salvar” o Brasil naquela época do suposto “perigo comunista”:



Figura 1 – O “31 de março de 1964” para o governo Bolsonaro



Fonte: SBT News (Governo [...], 2019).

O governo Bolsonaro por meio desse vídeo divulgou a sua concepção sobre 31 de março de 1964, elevando à “data cívica”. Um dia histórico em que os militares “salvaram” o país dos ditos “comunistas” ao pôr fim ao governo de João Goulart, caracterizado como dias “sombrios” no discurso do homem idoso com cabelos grisalhos/brancos.

Esse audiovisual tem 1 minuto e 56 segundos, apresenta um idoso, tendo ao fundo um símbolo nacional, a Bandeira do Brasil. Enquanto ele falava, o Hino Nacional ia sendo executado. Segue a transcrição do discurso veiculado no vídeo:

“Havia sim muito medo no ar, greve nas fábricas, insegurança em todos os lugares, foi aí que conclamado por jornais, rádios, Tvs, e principalmente pelo povo na rua, povo de verdade, pais, mães, igreja, que o Brasil lembrou que possuía um Exército nacional e apelou a ele, foi só aí que a escuridão, graças a Deus, foi passando, passando e fez se a luz (neste momento no vídeo se iniciou o canto instrumental do hino nacional brasileiro), a bandeira verde amarela voltou a tremular e o medo deu lugar a confiança no futuro. O exército nos salvou, o exército nos salvou, não há como negar, e tudo isso aconteceu num dia como no de hoje, um 31 de março, não dá para mudar a História”. Neste momento a figura do idoso desapareceu do vídeo, ficando apenas a imagem da Bandeira do Brasil, sem o Hino Nacional. Em seguida, há a apresentação da voz de um homem narrador, que ressaltou “O exército não quer palmas nem homenagens, o Exército apenas cumpriu o seu papel” (Governo [...], 2019).

Nesse vídeo do governo Bolsonaro, no presente o homem idoso ao evocar o passado

ARTIGO

em seu discurso, expôs a relevância das ações dos militares na data de 31 de março de 1964 para tirar o Brasil da “escuridão” (leia-se governo civil de João Goulart), que os golpistas concebiam como a expressão do “comunismo” no Brasil, direcionando a mensagem para os/as que não viveram os anos de 1960, principalmente à juventude.

No audiovisual, sob a égide de discurso patriota e com símbolos da nação brasileira (a bandeira e o Hino Nacional), difundiu-se a cultura política do medo e anticomunista, enaltecendo as ações dos militares, aqui concebidos como aqueles que “salvaram” o Brasil, em 31 de março de 1964, levando a cabo à “Revolução”.

Compreendemos por cultura política o “conjunto de valores, de representações e de práticas políticas que excedem, portanto, o universo institucional, e que são inerentes a grupos individuais ou coletivos” (Priori; Brunelo, 2018, p. 24). Assim, por meio da cultura política compartilhada por indivíduos e/ou grupos sociais, na sociedade se propalam visões de mundo, projetos políticos, ideias e comportamentos como a cultura do medo, o discurso anticomunista, entre outros valores em determinado contexto histórico (Berstein, 2009; Priori; Brunelo, 2018).

Assim, podemos ressaltar que o governo Bolsonaro por meio do audiovisual deliberadamente buscou formar a opinião pública sobre a História Política brasileira que antecedeu o 31 de março de 1964, interferir no processo de (re)construção da memória coletiva, da memória histórica nacional e oficial, propalando outras narrativas e representações “positivas” da ruptura política.

Desta maneira, depreendemos que os mecanismos de produção da memória individual e/ou coletiva e os audiovisuais não são neutros. Por isso, Feld (2010, p. 10, tradução nossa)³ ressaltou que:

Os dispositivos e os suportes utilizados para construir a memória não são neutros: incidem na maneira como se configuram os relatos, envolvem regras e lógicas de construção que permeiam as interpretações do passado e favorecem, assim, certas representações, enquanto obstaculizam outras. Evidente, isto é combinado de diversas maneiras com um trabalho da memória que se transforma permanentemente, em função dos indivíduos, dos grupos e das temporalidades em que se produzem, o que leva essas imagens a serem republicadas e divulgadas.

Neste sentido, entendemos que os mecanismos e os audiovisuais de produção da memória não são neutros, como imagens, filmes, documentários, vídeos, entre outros. Esses podem expressar visões de mundo e memórias de indivíduos, grupos sociais, ativistas, movimentos sociais e do Estado em determinado tempo e contexto histórico das dinâmicas políticas, culturais e sociais. Assim, a memória/as memórias não são estáticas, transformam-se de acordo com os usos do presente sobre o passado,

difundindo representações, imagens e discursos.

A tradição cívico-patriótica brasileira está presente em nossa História, desde o período anterior ao golpe de Estado de 1964. Na era do governo do presidente Getúlio Vargas, a Educação Moral e Cívica abriu caminhos para a celebração de datas cívicas em nosso país. As festas cívicas fomentavam a celebração de fatos da História do Brasil, tais como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, o 21 de abril – Dia de Tiradentes, entre outras datas, com o fim de exaltar o patriotismo. Durante a Ditadura Militar (1964-1985) outros acontecimentos, como o tricampeonato mundial de futebol do Brasil em 1970 e o denominado “milagre econômico” foram enaltecidos, explicitando a tradição cívico-patriótica, com destaque no governo do presidente general Emílio Garrastazu Médici (Cordeiro, 2012; Silva, 2001).

Essas celebrações ganharam as festas cívicas dos regimes militares, e também uma das instituições da sociedade brasileira, a escola. Por isso, Cordeiro (2012) fez a ressalva de que “é preciso entender a escola com um dos canais de expressão de uma cultura cívica brasileira já profundamente enraizada na sociedade” (Cordeiro, 2012, p. 93), antecedendo a Ditadura civil-militar. Ela ainda explicitou que “[d]urante o Estado Novo varguista, por exemplo, a valorização infanto-juvenil também se constituiu em importante aspecto das festas cívicas do período” (Cordeiro, 2012, p. 93).

Sendo assim, constatamos na História do Brasil, uma longa tradição cívico-patriótica, que se ampliou durante o regime civil-militar, visto que a disciplina Educação Moral e Cívica passou a fazer parte do currículo escolar.

No contexto da Ditadura Militar (1964-1985), com o Decreto Lei n. 869, de 12 de dezembro de 1969, a Educação Moral e Cívica (EMC) se tornou disciplina obrigatória nos primeiro e segundo graus (atualmente Educação Básica), sendo criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo. Quanto à disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esta também era obrigatória e associada à EMC. No Ensino Superior, na graduação e na pós-graduação, a disciplina EMC era ministrada como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Dessa forma, o ensino de História foi gradativamente atrelado à EMC. Os professores e as professoras no ensino de História, Geografia e/ou Estudos Sociais deviam ministrar aulas e realizar atividades extraclasse associadas aos conceitos de moral e civismo (Guimarães, 2012).

Ao considerarmos a História do Brasil e o ensino de História associado à Educação Moral e Cívica no contexto da Ditadura Militar, constatamos a tradição cívico-patriótica na sociedade. Essa tradição foi reacendida em nosso país, por conta da “Ordem do dia” do presidente Bolsonaro que determinou a celebração de 31 de março de 1964, propalando uma memória “positiva” do regime civil-militar.

Isso gerou polêmica e debates acerca da História Política brasileira, visto que há fatos históricos, uma memória coletiva e pública de que os regimes militares no Brasil

e no Cone sul da América Latina foram governos autoritários, Estados que fizeram sucumbir a democracia e promoveram o desrespeito aos Direitos Humanos.

Assim, podemos afirmar que há diferentes memórias individuais e/ou coletivas acerca dos regimes militares na América Latina. Por isso, o pesquisador Daniel Lvovich quando estudou a vida cotidiana e a ditadura militar na Argentina (1976 - 1983) por meio de um balanço historiográfico, ressaltou que “[...] se devem evitar as generalizações abusivas e improváveis. A Ditadura Militar implicou em rupturas, repressão e experiências traumáticas, porém não para toda a população” (Lvovich, 2017, p. 273, tradução nossa)⁴.

Nesse sentido, podemos asseverar que há diversas memórias individuais e/ou coletivas sobre o passado das Ditaduras militares no Cone sul da América Latina. Embora essa realidade, não se pode esquecer ou negar que estes Estados autoritários promoveram rupturas, repressão e experiências traumáticas e a violação de Direitos Humanos na América Latina.

As publicações como *Batismo de sangue: guerrilha e morte de Carlos Marighella* (Betto, 2021), *Heroínas desta história: mulheres em busca de justiça por familiares mortos pela ditadura* (Borges; Merlino 2019), *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015), e *Brasil nunca mais* (Arns, 1985), são alguns livros que relataram experiências traumáticas durante a Ditadura Militar brasileira, entre outros.

Diálogos com a historiografia: o 31 de março de 1964, o golpe de Estado

Em tempos de Guerra Fria, nos anos de 1960, outra intervenção militar marcou a História Política brasileira, quando houve a deposição do presidente civil João Goulart, em decorrência da deflagração do golpe de Estado, em 31 de março de 1964.

Esse golpe de Estado foi orquestrado por importantes lideranças civis e militares da sociedade brasileira, levado a cabo por militares, pelas Forças Armadas, recebendo o apoio de setores conservadores da sociedade civil que desejavam o fim do governo reformista e democrático de João Goulart (Cordeiro, 2012).

Segundo Maria Helena Moreira Alves (1989), na década de 1960, os últimos anos do governo João Goulart foram marcados pelas reivindicações e conflitos de interesses oriundos de múltiplos grupos sociais. A classe trabalhadora e o campesinato expunham suas demandas sociais referentes ao salário, às condições de trabalho, à organização sindical⁵ e à reforma agrária. Estas reivindicações se constituíam em obstáculos aos interesses dos grupos sociais de maior poder aquisitivo, visto que as reformas de base que Goulart pretendia promover atenderiam preferencialmente aos interesses dos grupos populares. Em oposição ao governo de Goulart e sua política surgiram vozes dissonantes.

ARTIGO

Na perspectiva do sociólogo René Armand Dreifuss (1981), a ruptura política de 1964 foi preparada com antecedência, por meio da organização dos intelectuais orgânicos representantes de interesses econômicos multinacionais, que associaram em um complexo político-militar o Instituto de Pesquisas e Estudos Social (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), representativos da face política dos interesses empresariais, que se opunham ao governo nacional-reformista de João Goulart e às forças sociais que o apoiavam.

Em decorrência disso, a elite orgânica agrupada em torno do complexo IPES/IBAD desenvolveu atividades visando influenciar e formar a opinião pública contra a ordem vigente, utilizando meios de comunicação como o rádio, a televisão, o cinema, entre outros recursos. João Goulart era tido como expressão do “comunismo” no Brasil. O discurso anticomunista presente na campanha ideológica da elite orgânica revolucionária se insere no contexto da Guerra Fria. Foi nesta atmosfera que o IPES/IBAD procurou atuar na sociedade nos anos compreendidos entre 1962 e 1964. Em razão do impacto que causou o comício em prol das reformas de base, realizado em 13 de março na Central do Brasil, em frente ao prédio do Ministério da Guerra, a ação do IPES/IBAD culminou no golpe de Estado de 31 de março de 1964. Nesse comício, em que João Goulart discursou sobre a importância e a urgência da reforma constitucional e de implementação das reformas de base, o presidente divulgou a assinatura de dois decretos: o de encampação das refinarias de petróleo particulares e o da Supra - Superintendência de Política Agrária, que foi considerado o primeiro passo para a efetivação da reforma agrária no país. O primeiro pautava-se na expropriação de todas as refinarias de petróleo de propriedade particular. Estas ficariam sob o controle da Petrobrás. O segundo implicava na expropriação de terra não utilizada de até 10 quilômetros de cada lado das refinarias, rodovias e projetos hidráulicos federais (Dreifuss, 1981).

Segundo Rodrigo Patto de Sá Motta (2014) com base nas análises das pesquisas de opinião dos anos de 1960, existiam setores da sociedade civil brasileira que eram favoráveis a política do governo Goulart. Porém, à medida que houve a propagação do discurso anticomunista que desqualificava Jango e a política de reformas de base, o apoio ao governo vigente foi decrescendo.

Jango afirmava que reforma agrária com pagamento prévio em dinheiro, ou seja, com indenização, não seria uma reforma, mas um negócio agrário que interessava ao latifundiário, e não ao povo. Por isso, destacava que a reforma constitucional era premissa para que se efetivasse realmente a reforma agrária no país. Tinha como lema “Progresso com justiça e desenvolvimento com igualdade”, e enfatizava que:

A Reforma Agrária não é capricho de um governo, não é capricho de uma pessoa, de um programa de partido. É produto de inadiável necessidade que no Brasil constitui as esperanças do povo brasileiro. A Reforma Agrária

ARTIGO

é imposição do próprio progresso nacional para ampliar e melhorar o seu mercado interno, que necessita de maior produção para sobreviver. Nas fábricas e indústrias há tecidos e sapatos sobrando. Enquanto isso o povo brasileiro vive no interior da pátria. Suas crianças sem calçado, porque não têm poder aquisitivo para comprar esses produtos (Branco, 1975, p. 264).

Naquele período Jango também anunciou planos para assinar outro decreto, que submeteria os preços dos aluguéis ao controle do governo e estabeleceria um limite para estes. No comício, ficou expresso o desejo de reformas de base, as quais provocariam mudanças em instituições básicas e na propriedade privada (Dreifuss, 1981; Parker, 1977).


As reformas de base foram apoiadas pelos intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), conforme sugere Caio Navarro Toledo (1978). Para o isebiano Osny Pereira Duarte, durante o governo Juscelino Kubitschek acentuaram a internacionalização da economia brasileira e a “miséria nacional”, e para reparar as “injustiças” geradas pelo desenvolvimento se deveria fazer a revolução. Segundo Duarte, era necessário fazer mudanças constitucionais para promover as reformas de base, ou seja, fazer a revolução antes que o povo a fizesse. Ele afirmava que os pobres empobreciam cada vez mais, enquanto os ricos se enriqueciam e formavam um grupo privilegiado, constituindo uma minoria (Linhares; Silva, 1999; Toledo, 1978).

De acordo com a postura de Duarte, havia intelectuais que procuravam pensar a nação em nome do povo, analisando a sociedade brasileira, diagnosticando e receitando qual seria o “remédio”, ou seja, as políticas públicas (como as reformas de base) para o governo combater os problemas do país, às desigualdades e injustiças que afligiam o povo, e promover o desenvolvimento do país.

As diretrizes políticas do governo Goulart, que caminhavam em direção à realização das reformas, divergiam dos interesses de empresários, de latifundiários, de setores conservadores da Igreja Católica e das Forças Armadas. É relevante expormos que forças externas e internas fizeram oposição ao governo de João Goulart.

Ao relatar a história das atividades norte-americanas no Brasil no início da década de 1960, Phyllis Parker (1977) afirmou que os Estados Unidos apoiaram os elementos nacionais que estavam insatisfeitos com a política de Goulart. As atividades do governo norte-americano foram desde manipulações e sanções econômicas e políticas até apoio militar que favorecessem a destituição do presidente do Brasil. Tais atividades estavam sendo estudadas pela Agência Central de Informação (CIA) americana. A CIA tinha como preocupação a possibilidade de os militares brasileiros deflagrarem um golpe prematuro, o que poderia provocar uma forte reação de Goulart e a destituição dos oficiais que tinham interesses na aliança com os Estados Unidos.

ARTIGO



Para efetivar suas ações e deflagrar o golpe de Estado de 1964, o complexo IPES/IBAD buscou e teve apoio nos cenários internacional e nacional. No âmbito internacional, como ressalta Huggins (1998), teve suporte dos Estados Unidos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os EUA tiveram uma política de abordagem indireta da venda de proteção, por meio da ideologia de contenção da Guerra Fria, contra “a ameaça comunista”, vendendo aos países da América Latina proteção e ajuda policial por meio de trabalho de informação e treinamento de policiais. Os Estados Unidos apoiaram o golpe de Estado de 1964, por meio da operação *Brother Sam*, a qual não foi acionada, pelo êxito da intervenção militar que ocasionou a ruptura política de 31 de março. No contexto nacional, o IPES/IBAD recebeu apoio de grupos sociais conservadores que se opunham à política de Goulart como as Forças Armadas, a classe empresarial, alguns representantes da Igreja, parcela da sociedade civil, entre outros (D’Araújo; Castro, 1997; Dreifuss, 1981).

O ponto crucial que culminou no golpe de 31 de março de 1964 foi à realização do comício de 13 de março em prol das reformas de base. Nesse mesmo mês de março, em discurso no Automóvel Clube do Brasil no Rio de Janeiro, Goulart demonstrou-se solidário aos marinheiros rebeldes e acusou uma minoria privilegiada pela crise brasileira. A maneira com que o Presidente da República conduziu e resolveu a Revolta dos Marinheiros (26 de março) não agradou aos militares, que prezavam a hierarquia e a disciplina. Os marinheiros, que reivindicavam direitos políticos e melhorias das condições de vida, foram anistiados pelo presidente. Esta postura pôs ainda mais em descrédito a política de Goulart no âmbito das Forças Armadas. O General Mourão Filho, depois de ouvir pelo rádio o discurso do presidente de 30 de março, não hesitou em pôr suas tropas e tanques nas ruas de Minas Gerais rumo ao Rio de Janeiro, antecipando o golpe (Couto, 1999; Dreifuss, 1981; Parker, 1977).

Diante desse cenário político, os militares, com apoio da grande imprensa, de setores conservadores da Igreja Católica e de uma parcela da sociedade civil, intensificaram o discurso de salvaguardar a democracia contra a “ameaça comunista”, fazendo surgir neste contexto às chamadas Marchas da Família com Deus pela Liberdade. Já em 19 de março, na marcha de São Paulo, composta principalmente por mulheres, os cartazes atacavam prioritariamente o Presidente da República com *slogans* “Renúncia ou *Impeachment*” e “Abaixo o imperialismo comunista” (Dreifuss, 1981, p. 297).

Segundo José Wellington Germano (2000), na opinião do arcebispo de Diamantina-MG, D. Geraldo de Proença Sigaud (um dos mais importantes representantes da Igreja Católica), o “comunismo” seria uma “seita” destinada a destruir a família cristã. Ele afirmava que:

[...] “o comunismo é uma seita internacional” que visa “instaurar o reino de Satanás neste mundo”, destruindo “a sociedade humana baseada na lei de Deus e no Evangelho”. Com efeito, “quem inventou este regime foi Satanás,

ARTIGO

que sabe que o melhor meio de levar os homens à perdição eterna é fazê-los rebelarem-se contra a ordem constituída por Deus". (...) como o homem é um simples animal, a família vale tanto como um casal de bichos. Por isso o comunismo ensina a dissolver as famílias, violentar as mulheres dos povos que não são comunistas [...] (Germano, 2000, p. 51).

Em meio às agitações de 1964 para depor o presidente da República João Goulart, percebemos que esse discurso evocava a necessidade de barrar o "comunismo" no Brasil, incitando a população a reagir contra ele, o que propiciou as "Marchas da Família com Deus pela Liberdade". Na marcha em São Paulo, a multidão gritava em coro: "Um, dois, três, Brizola no xadrez" (Silva, 1978, p. 339) e também "Tá chegando a hora de Jango ir embora" (Silva, 1978, p. 339).

Após a ruptura política de 31 de março de 1964, os golpistas conceberam a derrubada de João Goulart da Presidência da República como "Revolução" (grafada com letra maiúscula), um "movimento" revolucionário que salvaguardou o Brasil diante do perigo "comunista", levando a mudanças significativas e "positivas". Dessa forma, a expressão "Revolução" "foi oficializada pelo regime político instalado após o golpe de Estado, sendo utilizada em carimbos dos órgãos de informação e de repressão e adotada de maneira corrente também pela imprensa e outros setores sociais" (Motta, 2021, p. 49).

Ao vislumbrarmos os estudos sobre a Ditadura Militar (1964-1985), a historiografia deste período, afirmamos que 31 de março de 1964 foi um golpe de Estado, que buscou frear a política e as reformas de base do governo Goulart, difundindo-se a cultura política do medo e anticomunista, principalmente após a eclosão em 1959 da Revolução Cubana na América Latina, no contexto da Guerra Fria.

Diante do golpe de Estado de 31 de março de 1964 e do regime civil-militar, houve a construção do Estado autoritário por meio de decretos e Atos institucionais, como o AI-5 de 1968. Diante disso, as pessoas e/ou grupos sociais expressaram diversos comportamentos sociais, como o de adesão e/ou resistência ao sistema político vigente. Outras pessoas não sabiam o que estava a ocorrer no país em razão da censura política.

As pessoas e/ou organizações de esquerda que ousaram lutar contra a Ditadura Militar foram alvos da repressão, principalmente após a decretação do AI-5. As organizações de esquerda que resistiram ao regime militar foram levadas à clandestinidade, pessoas foram presas e torturadas, e/ou desapareceram. Outras pessoas conseguiram sair do Brasil e viveram no exílio como Paulo Freire, entre outros e outras. Enfim, a Ditadura Militar foi marcada por anos de chumbo e de violação de Direitos Humanos, desconstruindo os pilares da democracia em nosso país.

Considerando a História Política brasileira, a historiografia sobre a Ditadura Militar (1964-1985) e o relatório da Comissão Nacional da Verdade, asseveramos que não há motivos para celebrarmos a data de 31 de março de 1964 como se propôs o governo Bolsonaro, em 2019, durante e após a vigência de seu mandato na Presidência da República (2019-2022).

Considerações finais

Neste texto ressaltamos o processo de formação da opinião pública sobre a data 31 de março de 1964, e consequentemente a Ditadura militar (1964-1985), a partir da discussão gerada na mídia e na sociedade brasileira, quando em março de 2019, o presidente da República Jair Messias Bolsonaro determinou a “Ordem do dia” de “comemorações devidas” à ruptura política que depôs o presidente civil João Goulart. Isso reacendeu o debate público acerca da “celebração” ou não dessa data.

Para o governo Bolsonaro, alguns representantes da sociedade civil e das Forças Armadas, as ações civil-militares em 31 de março de 1964 representaram o combate aos “comunistas” no Brasil, levando-o à “salvação” e “liberdade”. Isso é claramente identificado no audiovisual “31 de março de 1964” (Governo [...], 2019) do Governo Federal, postado nas redes sociais e no *YouTube* naquele ano.

Essa concepção do governo Bolsonaro expressou a difusão da cultura política do medo e anticomunista, como também uma longa tradição cívico-patriótica enraizada na sociedade, ou seja, a “celebração” de determinados fatos da História do Brasil na perspectiva da Educação Moral e Cívica, embora essa disciplina não seja mais obrigatória no currículo escolar na contemporaneidade.

O governo bolsonarista por meio do audiovisual “31 de março de 1964” buscou estabelecer um diálogo entre o Estado e o povo brasileiro sobre a ruptura política daquele ano, ao fazer apologia a essa data que foi associada à Revolução, um “movimento” com passado “glorioso” e “salvacionista” da nação brasileira, tentando formar a opinião pública e instigar o espírito patriota.

Já para outros, intelectuais da Academia como a maioria de historiadores e historiadoras, ex-presos políticos e seus familiares, representantes da sociedade civil como a OAB, o Instituto Wladimir Herzog, entre outros e outras, o 31 de março foi um golpe de Estado que depôs o governo eleito democraticamente de João Goulart, estabelecendo um Estado autoritário a partir de 1964, com leis de exceção como AI - 5, promovendo a violação de Direitos Humanos na Ditadura Militar.

Por isso, no Brasil contemporâneo é imprescindível estarmos atentos para o ensino de História e o processo de formação da opinião pública sobre 31 de março de 1964, a ascensão da extrema-direita e a difusão dos discursos de ódio que levaram a tentativa

de golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023. E mais, reafirmarmos o compromisso com a democracia, o respeito ao Estado Democrático de Direito e a defesa dos Direitos Humanos.

Referências

8/1 - a democracia resiste. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo. Publicado pelo canal Globo News. Disponível em: <https://youtu.be/Itk78Bab6D0?feature=shared>. Acesso em: 16 fev. 2024.

8 de janeiro: anatomia de um ataque golpista. São Paulo: Folha de São Paulo, [2024]. 1 vídeo (42min 11 seg.). Publicado pelo canal Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://youtu.be/L8jxfjCcktk?feature=shared>. Acesso em: 16 fev. 2024.

8 de janeiro: o dia que abalou o Brasil. [S. l.]: BBC News, [2023]. 1 vídeo (1h 9seg.). Publicado pelo canal BBC News. Disponível em: <https://youtu.be/MxciQQRUMNk?feature=shared>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ALA mais moderada do governo, militares celebram golpe de 1964 “em silêncio”. *IG*, São Paulo, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2019-03-31/ala-mais-moderada-do-governo-militares-celebram-golpe-de-64-em-silencio.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964 - 1984)*. Trad. Clóvis Marques. Petrópolis: Vozes, 1989.

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FVG, 2003. p. 185-211.

BETTO, Frei. *Batismo de sangue: guerrilha e morte de Carlos Marighella*. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

BORGES, Carla; MERLINO, Tatiana. (org.). *Heroínas desta história: mulheres em busca de justiça por familiares mortos pela ditadura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: AZEVEDO, Cecília de et al. (org.). *Cultura política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 29-43.

BOLSONARO cita Ustra no voto pelo impeachment de Dilma Rousseff. Brasília, DF: Poder360, 2016. 1 vídeo (1min 30 seg.). Publicado pelo canal Poder360. Disponível em: <https://youtu.be/WvN7nYxbH-o?si=sPfQ2TJFqgqEO1ss>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BOLSONARO determina comemoração do golpe de 1964. *Terra*, São Paulo, 26 mar. 2019a. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro->



determina-comemoracao-do-golpe-de-1964,c1abf678c8a645bb53959b915e21a322u41f5oeg.html. Acesso em: 15 jun. 2019.

BOLSONARO diz que quer ‘rememorar’ e não comemorar 1964. *O Antagonista*, São Paulo, 28 mar. 2019b. Disponível em: https://twitter.com/o_antagonista/status/1111305917281329153. Acesso em: 15 jun. 2019.

BOLSONARO muda tom e diz que ideia é ‘rememorar’, e não comemorar, golpe de 1964. *Gazeta do Povo*, São Paulo, 28 mar. 2019c. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/bolsonaro-muda-tom-e-diz-que-ideia-e-rememorar-e-nao-comemorar-golpe-de-1964/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRANCO, Carlos C. *Introdução à revolução de 1964: a queda de João Goulart*. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BROOKS, Brad. Exército brasileiro celebra golpe militar a pedido de Bolsonaro”. *UOL*, São Paulo, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2019/03/31/exercito-brasileiro-celebra-golpe-militar-a-pedido-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BURKE, Peter. Histórias y memorias: un enfoque comparativo. *ISEGORIA: Revista de Filosofia Moral y Política*, Madrid, n. 45, p. 489-499, jul./dez. 2011.

CORDEIRO, Janaina Martins. Milagre, comemorações e consenso ditatorial no Brasil, 1972. *Confluenze: Rivistadi Studi Iberoamericani*, Bolonha, v. 4, n. 2, p. 82–102, dez. 2012. Disponível em: <https://confluenze.unibo.it/article/view/3432/2789>. Acesso em: 10 fev. 2024.

COSTA, Gilberto; CRUZ, Fernanda; NITAHARA, Akemi. Manifestantes saem às ruas após Justiça liberar comemorações de 1964. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 31 mar. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-03/>



manifestantes-saem-ruas-apos-justica-liberar-comemoracoes-sobre-196. Acesso em: 15 jun. 2019.

COUTO, Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura*: Brasil: 1964-1985. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CRUZ, Maria Teresa. Justiça proíbe comemorações do golpe de 64 propostas por Bolsonaro. *Ponte*, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/justica-federal-proibe-devidas-comemoracoes-do-golpe-de-64-propostas-por-bolsonaro/>. Acesso em: 15 jun. 2019

D'ARAÚJO, Maria Celina; CASTRO, Celso (org.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DOCUMENTÁRIO BBC: 8 de janeiro: o dia que abalou o Brasil. [São Paulo]: BBC News, [2023]. 1 vídeo (1h 9 min). Publicado pelo canal BBC News Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/MxciQQRUMNk?si=ISylrGu8mjxEidt4>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FALCÃO, Márcio. Bolsonaro é denunciado à ONU por recomendar comemorações do golpe de 64. *Jota*, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/justica/oab-e-instituto-denunciam-bolsonaro-a-onu-por-golpe-de-64-29032019. Acesso em: 15 jun. 2019.

FELD, Claudia. Imagen, memoria y desaparición. Una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria. *Aletheia: Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 1–16, 2010.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOVERNO divulga vídeo em defesa do golpe militar de 1964. São Paulo: SBT News, 2019. 1 vídeo (1h 54min). Publicado pelo canal SBT News. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lysk7LeoUOw>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GUILHERME, Cássio Augusto. *1989: história da primeira eleição presidencial pôditadura*. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. rev. e amp. São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HALBWACHS, Maurice. Memoria colectiva y memoria histórica. In: HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1968. p. 209-219.

HOBBSBAWM, Érica. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo:

Companhia das Letras, 2002.

HUGGINS, Martha K. *Polícia e política: relações Estados Unidos/América Latina*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO Herzog e OAB denunciam Bolsonaro à ONU por 31 de março festivo. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/03/29/interna_politica,746213/instituto-herzog-oab-denunciam-bolsonaro-onu-31-de-marco-festivo.shtml. Acesso em: 15 jun. 2019.

JELIN, Elisabeth. La política de la memoria el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática em la Argentina. In: ACUÑA, Carlos H. *et al.* (org.). *Juicio, castigos y memorias: derechos humanos y justicia em la política argentina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995. p. 101-146.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LVOVICH, Daniel. Vida cotidiana y ditadura militar en la Argentina: um balance historiográfico. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 264-274, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/viewFile/25184/15621>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro determinou que defesa faça as 'comemorações devidas' do golpe de 64, diz porta voz. *G1*, Brasília, DF, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/25/bolsonaro-determinou-que-defesa-faca-as-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-64-diz-porta-voz.ghhtml>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MONTEIRO, Tania. Bolsonaro estimula celebração do golpe militar de 1964: generais pedem prudência. *Estadão*, São Paulo, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/bolsonaro-estimula-celebracao-do-golpe-militar-de-1964-generais-pedem-prudencia/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOREIRA, Anelize. Pela 1ª vez desde a redemocratização, Brasil tem presidente que mitifica a ditadura. *Brasil de Fato*, Porto Alegre, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/31/pela-1a-vez-desde-a-redemocratizacao-brasil-tem-presidente-que-mitifica-a-ditadura/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião, *Tempo*, Niterói, v. 20, p. 1-21, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v20/pt_1413-7704-tem-1980-542X-2014203627.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Passados, presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



MUNHOZ, Sidnei J. Uma tragédia anunciada: a democracia sob ataque. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correiocidadania.com.br/politica/15341-uma-tragedia-anunciada-a-democracia-sob-ataque>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORTEGA, Pepita. Instituto Herzog e OAB denunciam Bolsonaro à ONU por 31 de março festivo. **Blog do Fausto Macedo**, São Paulo, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/instituto-herzog-e-oab-denunciam-bolsonaro-a-onu-por-31-de-marco-festivo/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

PARKER, Phyllis R. *1964: o papel dos Estados Unidos no golpe de Estado de 31 de março*. 2. ed. Trad. Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

PRIORI, Angelo; BRUNELO, Leandro. Cultura política: reflexão conceitual e interface com a História Política. In: PRIORI, Angelo; BRUNELO, Leandro (org.). *História Política e a sua escrita*: temas, abordagens e problematizações. Curitiba: Editora Prisma, 2018. p. 13-38.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FVG, 2003. p. 13-36.

RODRIGUES, José Albertino. *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Edições Símbolo, 1979.

SCHUCH, Matheus. Bolsonaro determinou às Forças Armadas atos para comemorar golpe militar de 64, confirma porta-voz" (2019). *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/03/bolsonaro-determinou-as-forcas-armadas-atos-para-comemorar-golpe-militar-de-64-confirma-porta-voz-cjtoxsjw8006001lli20uif79.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEBARES, Francisco Erice. Las memorias nacionales: conflictos y limites. *Historiografías: revista de historia y teoría*, Zaragoza, v. 8, p. 10-27, jul./dez. 2014.

SILVA, Ana Lúcia da. *Imprensa e ideologia: os jornais paranaenses sob o regime militar (1975-1979)*. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

SILVA, Hélio. *1964: golpe ou contragolpe?* Porto Alegre: L&PM Editores, 1978.

TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaio, 28).



UNICEF BRASIL. *Declaração Universal de Direitos Humanos*: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: Unicef Brasil, [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 fev. 2024.

VENTURINI, Lilian. As reações oficiais e da sociedade à comemoração do golpe. *Nexo*, São Paulo, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/03/27/As-rea%C3%A7%C3%B5es-oficiais-e-da-sociedade-%C3%A0-comemora%C3%A7%C3%A3o-do-golpe>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Notas

¹Doutora em História e em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), campus de Alfenas.

²Doutor em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

³Los dispositivos y soportes utilizados para construir la memoria non son neutros: inciden en la manera em que se configuran los relatos, involucran reglas y lógicas de construcción que permean las interpretaciones del pasado y favorecen, así, ciertas representaciones en tanto obstaculizan otras. Por supuesto, esto se combina de diversas maneras con un trabajo de la memoria que se transforma permanentemente, em función de individuos, grupos y temporalidades en que se producen, reeditan y se hacen circular estas imágenes (Feld, 2010, p. 10).

⁴“Se deben evitar generalizaciones abusivas e indemostrables. La dictadura militar implico rupturas, represión y experiencias traumáticas, pero no para toda la población” (Lvovich, 2017, p. 273).

⁵No início da República brasileira, a classe operária não tinha participação efetiva em outras instituições que compunham a sociedade, assim o sindicato deu-lhe uma significativa forma de participação. Desde as fases primitivas do movimento sindical e organização sindical, foram expressas as reivindicações por melhores condições de vida e trabalho. Por movimento sindical, José Albertino Rodrigues entende todo o esforço informal e autêntico de conduzir a classe trabalhadora à luta por suas reivindicações; e por organização sindical, a tentativa formal e de cunho oficial da classe trabalhadora. Também destaca que a questão social na Primeira República foi tratada como questão de polícia, o que cerceava a ação dos militantes sindicais e políticos (Rodrigues, 1979).

MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE CRICIÚMA/SC

SUBTERRANEAN MEMORIES OF THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP: A PROPOSAL FOR THE TEACHING OF HISTORY IN CRICIÚMA/SC

MEMORIAS SUBTERRÂNEAS DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CRICIÚMA/SC

Morgana Vieira Modolon¹
Mônica Martins da Silva²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo refletir sobre as memórias subterrâneas da ditadura civil-militar em Criciúma, associadas às experiências de personagens históricos locais. A proposta de Ensino de História articula a análise de fontes históricas e a problematização de diferentes marcos urbanos da cidade, com a finalidade de sensibilizar e aproximar professores e estudantes da Educação Básica sobre a temática. A memória é mobilizada como categoria central de análise, articulada à perspectiva dos temas sensíveis e da Educação Patrimonial. Adotou-se como metodologia a análise bibliográfica e documental, produzindo uma reflexão teórico metodológica que resultou na construção de uma proposta didática na qual se destaca um roteiro de percurso urbano. O percurso articula memórias e espaços de repressão e resistência à ditadura civil-militar em Criciúma a partir de cinco pontos: I) Estádio Heriberto Hülse; II) Centro Cultural Jorge Zanatta; III) E. E. F. Professor Lapagesse/C. E. I. Professor Lapagesse; IV) Sindicato dos Mineiros de Criciúma; V) Rádio Difusora. A interpelação dos lugares selecionados, a partir das memórias de sujeitos diversos que sofreram as violências da ditadura, contribui para a construção de outras narrativas dos acontecimentos que se desencadearam em Criciúma. Especialmente nesses lugares, que ora foram

palco de resistências, ora espaços de repressão e violação de direitos humanos, existe a possibilidade de pensar outras formas de se ensinar a temática em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura Civil-Militar; Memórias subterrâneas; Temas Sensíveis.

Abstract: This article aims to reflect on the underground memories of the civil-military dictatorship in Criciúma, associated with the experiences of local historical figures. The History Teaching proposal integrates the analysis of historical sources with the problematization of different urban landmarks in the city, seeking to engage and bring teachers and students from Basic Education closer to the topic. Memory is mobilized as a central category of analysis, articulated with the perspective of sensitive themes and Heritage Education. The methodological approach combines bibliographic and documentary analysis, producing a theoretical-methodological reflection that results in the construction of a didactic proposal, in which an urban itinerary stands out. This itinerary interweaves memories and spaces of repression and resistance to the civil-military dictatorship in Criciúma through five key points: I) Heriberto Hülse Stadium; II) Jorge Zanatta Cultural Center; III) E.E.F. Professor Lapagesse / C.E.I. Professor Lapagesse; IV) Criciúma Miners' Union; V) Rádio Difusora. The engagement with these selected sites, based on the memories of diverse subjects who endured the dictatorship's violence, contributes to constructing alternative narratives about the events that unfolded in Criciúma. Particularly in these places, which at times served as stages of resistance and at others as spaces of repression and human rights violations, lies the opportunity to rethink how this historical period can be taught in the classroom.

Keywords: History Teaching; Civil-Military Dictatorship; Subterranean Memories; Sensitive Themes.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las memorias subterráneas de la dictadura civil-militar en Criciúma, asociadas a las experiencias de personajes históricos locales. La propuesta de enseñanza de la Historia articula el análisis de fuentes históricas con la problematización de diferentes hitos urbanos de la ciudad, con el propósito de sensibilizar y acercar a docentes y estudiantes de la Educación Básica a esta temática. La memoria se moviliza como categoría central de análisis, articulada con la perspectiva de los temas sensibles y la Educación Patrimonial. Se adoptó como metodología el análisis bibliográfico y documental, produciendo una reflexión teórico-metodológica que resultó en la construcción de una propuesta didáctica en la que se destaca un itinerario urbano. Dicho itinerario entrelaza memorias y espacios de represión y resistencia a la dictadura civil-militar en Criciúma a partir de

ARTIGO

cinco puntos clave: I) Estadio Heriberto Hülse; II) Centro Cultural Jorge Zanatta; III) E.E.F. Professor Lapagesse / C.E.I. Professor Lapagesse; IV) Sindicato de Mineros de Criciúma; V) Rádio Difusora. La interpelación de estos lugares seleccionados, a partir de las memorias de sujetos diversos que sufrieron las violencias de la dictadura, contribuye a la construcción de otras narrativas sobre los acontecimientos que se desarrollaron en Criciúma. Especialmente en estos lugares, que en ciertos momentos fueron escenarios de resistencia y en otros espacios de represión y violación de derechos humanos, existe la posibilidad de repensar nuevas formas de enseñar esta temática en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Dictadura Civil-Militar; Memorias Subterráneas; Temas Sensibles.

Introdução

Nas últimas décadas, a historiografia da ditadura no Brasil tem enfatizado o uso do termo “civil-militar” para caracterizar o golpe de 1964, buscando evidenciar a participação ativa de setores civis na instauração e sustentação do regime autoritário. Autores como Daniel Aarão Reis (2004) e Carlos Fico (2012) destacam que a ditadura não foi apenas um projeto das Forças Armadas, mas contou com o apoio e envolvimento direto de elites empresariais, setores do judiciário, da mídia e políticos conservadores, que se beneficiaram das políticas repressivas e econômicas do período.

Essa abordagem contrasta com a experiência de países como Argentina e Chile, onde a memória pública do período foi marcada pelo protagonismo das vítimas e pela responsabilização de agentes do Estado. No Brasil, a anistia ampla de 1979 e a ausência de uma justiça de transição eficaz contribuíram para a invisibilização da participação civil no regime.

O termo “civil-militar”, portanto, surge como um esforço historiográfico para romper com a narrativa tradicional que atribui exclusivamente aos militares a condução do regime, ampliando a compreensão sobre os diferentes atores que possibilitaram sua continuidade. Cabe ressaltar, que não se trata de apontar pessoas como culpadas, mas atribuir responsabilidade e participação nesse processo também a grupos empresariais que não estavam sob controle militar. Por isso, atualmente, o termo “civil” tem sido substituído por alguns autores, especialmente de cunho marxista, pelo termo “empresarial”. Nessa pesquisa há concordância com essa abordagem, no entanto, como o enfoque do trabalho não está na discussão historiográfica sobre esta questão, optou-se por utilizar o termo mais difundido.

Para além dessa discussão teórica, novos desafios se colocam aos historiadores brasileiros, especialmente a partir da divulgação de documentos e da publicação dos relatórios produzidos pelas Comissões da Verdade (CV) e publicados em 2014. Cabe destacar que as CV foram organizadas tardiamente no país, mais de vinte anos depois do fim da ditadura. Atualmente os historiadores se veem diante de uma quantidade gigantesca de fontes para analisar, bem como precisam enfrentar o sigilo sobre alguns documentos que ainda se mantêm enterrados em arquivos militares e implicam no persistente desconhecimento do paradeiro de mais de 200 pessoas, presas ou sequestradas pelos militares na época.

Os horrores da ditadura ultrapassam os números informados nos relatórios oficiais, que apontam para as inúmeras formas de violações dos direitos humanos e repressão praticadas pelo Estado brasileiro. Bauer (2011) caracteriza o processo histórico em questão como terrorismo de Estado, uma vez que a sociedade civil como um todo foi afetada e, portanto, vítima do terror. Isso porque a medida em que se desenvolvia a perseguição aos “subversivos”, aqueles que os cercavam eram tomados pelo medo, que,

pouco a pouco, se estendeu por toda a sociedade civil. A censura foi um importante dispositivo de controle, através do qual tentou-se impor uma memória conciliadora da ditadura, escondendo suas atrocidades e propagando mentiras positivas sobre suas práticas. Desse modo, até o presente, ainda é possível encontrar relatos de que não houve ditadura no Brasil, ou que a ditadura brasileira não foi violenta.


Mesmo com os projetos de memória que buscaram consolidar uma ideia de conciliação, as memórias traumáticas do período ainda existem, de modo que ambas as versões ainda possuem testemunhos e disputam lugar na esfera pública e, por isso, a abordagem da temática da ditadura requer alguns cuidados, especialmente na escola. Além disso, a rápida escalada da extrema direita ao poder no Brasil, após o golpe de 2016, acentuou a expansão de narrativas negacionistas, sobretudo acerca da História da ditadura militar, o que trouxe mais complexidade, mas ao mesmo ainda mais relevância, para a abordagem do tema na Educação Básica.

No campo do Ensino de História, uma das abordagens possíveis para o tema, tem sido aquela que considera a ditadura civil-militar como uma temática “sensível”, visto que possui demandas e questões não resolvidas no presente, tratando-se de um período que remete a momentos traumáticos da História brasileira e da memória de muitas pessoas, algumas delas ainda vivas (Gil; Eugênio, 2018).

É a partir dessa perspectiva que esse texto se situa. Fruto de uma pesquisa de enfoque qualitativo produzida no âmbito do Profhistória, o trabalho se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e documental buscando analisar e refletir acerca das memórias da ditadura civil-militar em Criciúma, cidade situada no extremo sul catarinense, atualmente com pouco mais de 200 mil habitantes. Sua História está profundamente ligada à atividade da mineração, que teve relativa importância desde a ocupação da região, influenciando a construção de uma cultura política que foi bastante mobilizada durante a ditadura militar.

Outro aspecto importante dessa proposta de ensino da ditadura civil-militar brasileira, envolve as vivências **da docência** no Ensino de História. As autoras perceberam através de suas experiências, que alguns dos obstáculos para a progressão dos conhecimentos históricos dos estudantes estavam em suas memórias familiares, pois seus entes queridos não tinham memórias diretas do aspecto mais violento do regime. E ideias amplamente difundidas no senso comum, como as de que a ditadura só foi violenta para “bandido”. Desse modo, apresentamos, nesse texto, uma parte das reflexões teórico metodológicas da pesquisa que dialogam com a perspectiva da educação patrimonial e dos temas sensíveis no ensino de História, e uma parte da dimensão propositiva da pesquisa, buscando apontar formas de se abordar esse passado doloroso e difícil em sala de aula.

Apesar de uma historiografia reduzida, existem produções sobre aspectos da




ditadura civil-militar em Criciúma, especialmente após a publicação dos relatórios das Comissões da Verdade em 2014. A cidade era vista pelos militares como uma “Cuba brasileira”³, de modo que, durante a Operação Barriga Verde (OBV)⁴, foram presas em Santa Catarina 42 pessoas, sendo 13 delas relacionadas ao movimento operário de Criciúma. Esses sujeitos vivenciaram a repressão em função de sua atuação política e resistência ao Golpe de 1964 e em sua maioria eram engajados no movimento sindical, com ligação com o Sindicato dos Mineiros de Criciúma.

Além de contribuir para a reflexão teórico metodológica a respeito da ditadura civil-militar brasileira no ensino de História, este artigo também se propõe a problematizar as muitas lacunas existentes na História Local de Criciúma, possibilitando a progressão do conhecimento histórico dos estudantes e aprofundando compreensão desse passado e das experiências vividas em âmbito local. Desse modo, também contribui para que os estudantes se percebam como sujeitos históricos, questionando as memórias hegemônicas sobre a ditadura civil-militar.

O conceito de memórias subterrâneas, desenvolvido por Pollak (1989) em seus estudos sobre as memórias do holocausto, foi mobilizado para compreender a memória dos entrevistados que narraram suas experiências com a ditadura civil-militar em Criciúma. Isso porque, apesar de contextos distintos, é possível fazer aproximações entre as memórias da ditadura civil-militar no Brasil e as memórias do holocausto na Europa. Além de tratar-se de memórias traumáticas, existe as disputas entre uma memória hegemônica, que se relaciona à memória oficial dos acontecimentos. Essa memória é construída por narrativas impostas pelo Estado ou pela cultura dominante. Em contraponto às memórias de grupos minoritários, que tendem a ter menos poder e capacidade de se fazerem ouvir. Isso se aplica ao caso das memórias da ditadura civil-militar em Criciúma, que se encontra fora do eixo político das grandes capitais brasileiras.

Dessa forma, foi possível se aproximar dos estudantes e dos acontecimentos narrados, uma vez que em sua maioria eram pessoas comuns da cidade que possuíam família, trabalhavam, estudavam, iam a igreja etc. Essa abordagem contribui para desenvolver a empatia dos estudantes em relação aos entrevistados e a compreensão das atrocidades que aconteceram no período. Ressaltando, também, que a memória é um elemento de disputa e é papel da História analisá-la e confrontá-la.

Partindo dessas considerações, nesse artigo será apresentada brevemente uma proposta de ensino de História que explora um percurso urbano, construído a partir de memórias subterrâneas da ditadura civil-militar em Criciúma, à luz de uma reflexão teórico metodológica que dialoga com a perspectiva da educação patrimonial e dos temas sensíveis no ensino de História. Para isso, na primeira parte do artigo, a cidade de Criciúma será contextualizada durante a ditadura civil-militar brasileira e posteriormente será apresentado o percurso urbano que resultou da pesquisa desenvolvida e que



propõe a visita a cinco lugares na cidade: o estádio Heriberto Hülse, o Centro Cultural Jorge Zanatta, a Escola de Ensino Fundamental (E. E. F.) Professor Lapagesse/ Centro de Educação Infantil (C. E. I.) Professor Lapagesse, o Sindicato dos Mineiros de Criciúma e a Rádio Difusora.

Os lugares que compõem o percurso foram selecionados por compor espaços de experiências de diferentes sujeitos que viveram a ditadura civil-militar em Criciúma, cujas memórias foram silenciadas ou mesmo apagadas pelo tempo, contribuindo para a consolidação de uma memória hegemônica que silenciou acerca das violências e resistências ali vivenciadas.

Memórias da ditadura civil-militar em Criciúma

A proposta de ensino de História aqui apresentada está intimamente ligada a cidade como um lugar de memórias subterrâneas capazes de contar histórias “invisíveis” sobre a ditadura civil-militar em Criciúma. Mesmo que hoje isso não seja perceptível a olhos desatentos, muitos lugares na cidade foram espaços de experiências e que evocam memórias importantes para a História da cidade. Tais memórias foram soterradas por camadas de tempo que as encobrem, para construir a imagem de um passado de conciliação. Quem passa pelas ruas da cidade se encanta com a mistura entre o novo e o antigo, mas não percebe as histórias sombrias que ali estão gravadas. É necessário ter um olhar e ouvidos atentos para ver além das camadas superficiais. É necessário olhar para a cidade como um texto a ser decifrado e se inspirar em Benjamin (1989) ao apresentar suas reflexões sobre o flâneur e o seu modo de viver a cidade e Pesavento (2004) ao nos indicar que é possível ver a cidade através de suas camadas, como um palimpsesto. Por isso, antes de apresentar a proposta de ensino, é necessário apresentar a cidade e os lugares escolhidos.

Criciúma é uma cidade situada no extremo sul catarinense e sua História está profundamente ligada à mineração, que teve relativa importância desde a ocupação da região, influenciando a construção de uma cultura política e práticas cotidianas da cidade. Na historiografia de Criciúma se destacam obras que buscam analisar a trajetória de lutas dos trabalhadores da mineração em seu sindicato, o cotidiano da cidade e outras temáticas, alinhadas a renovação historiográfica proposta pela Escola dos Annales e possivelmente associadas a criação do curso de História na universidade da cidade, que atualmente funciona na UNESC.

Observando estas produções, percebe-se que durante boa parte de sua História, Criciúma teve o carvão como centro de sua economia e relações sociais. Até a segunda metade do século XX, a cidade ficou conhecida nacionalmente como a capital do carvão, tendo na agricultura e na mineração as duas atividades econômicas que deram base ao seu desenvolvimento. A partir de 1960, esse quadro começou a se modificar e

ARTIGO

se iniciou um processo de diversificação econômica na região. Esse processo, segundo Volpato (2001), se deu por meio das indústrias cerâmicas de pisos e azulejos, dos quais Criciúma é hoje o maior produtor da América Latina. Além de também atuar no ramo de calçados e de couro, mecânicos-metalúrgicos, de transporte, de alimentos, da construção civil, de serviços e de plásticos.

Para Teixeira (1996), a dependência econômica criciumense da exploração de carvão, estava ligada diretamente às políticas públicas nacionais e contribuiu para desenvolver na política local um sistema patrimonialista de dominação. Isso levou muitos mineradores a entrarem para política e fez com que se confundissem interesses privados e públicos. Para o autor, isso contribuiu para que os empresários da mineração controlassem politicamente o local, se definindo como “donos da cidade”, especialmente entre os anos de 1930 e 1980.

No entanto, do lado oposto na luta de classes, os mineiros de Criciúma constituíam uma categoria significativamente organizada. Segundo Volpato (1984, 2001), o Sindicato dos Mineiros de Criciúma possui uma História marcada por momentos de militância e períodos de menor atuação, oscilando entre direções autênticas e “pelegas”. Criado em 1945, o Sindicato iniciou sua trajetória marcada por uma reduzida atuação e pelo peleguismo. Porém, para Volpato, o período compreendido entre dezembro de 1957 e 31 de março de 1964 representou uma fase de militância na defesa dos interesses imediatos da classe operária, constituído um marco do trabalhismo no Sindicato dos Mineiros de Criciúma.

Esse período foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964 e pela intervenção na Sindicato, que se estendeu por quase todo o período militar. A partir dos anos de 1970, houve tentativas de transformar o Sindicato novamente em uma instituição combativa. E nos anos de 1980 iniciou-se uma retomada das lutas coletivas e o sindicato consolidou a postura combativa.

De acordo com as memórias de Jorge Feliciano (1992), para promover a conscientização da classe trabalhadora em Criciúma foram organizados os Grupos dos Onze, nos anos de 1960. Esse indício ajuda a justificar os apontamentos encontrados na historiografia, de que os mineiros de Criciúma eram uma categoria bastante politizada e ativa. Os Grupos dos Onze eram organizações heterogêneas, tal como a esquerda brasileira, organizados em 1963 e gestados pela Frente de Mobilização Popular (FMP) para pressionar o governo por reformas.

Feliciano (1992) afirma que apenas no bairro Próspera existiram simultaneamente aproximadamente vinte Grupos dos Onze, reiterando que o Sindicato dos Mineiros de Criciúma era o grande articulador dos grupos na cidade. Corroborando a narrativa historiográfica e demonstrando grande empoderamento e consciência de classe por parte dos mineiros e outros operários da cidade. De acordo com o entrevistado, nesses

grupos se reuniam trabalhadores de diferentes categorias, com a finalidade de discutir pautas relacionadas à política e os acontecimentos do momento. Segundo Modolon (2022), de modo equivalente ao engajamento político dos mineradores, os mineiros de Criciúma se articulavam política e socialmente dentro de seu sindicato, tornando-o um ícone de luta, resistência e militância.

A imprensa local teve um importante papel nos acontecimentos que envolveram o golpe civil-militar em Criciúma e o Sindicato. Em Criciúma, havia três grandes veículos de imprensa em 1964, cada um com um papel na construção do golpe civil-militar e no período que o sucedeu: o jornal impresso *Tribuna Criciumense* e as rádios Difusora e Eldorado.

Para Zanelatto e Campos (2018), a produção jornalística do *Tribuna Criciumense* não possuía uma constância editorial, modificando-se em diferentes períodos. Porém, é possível identificar um forte posicionamento anticomunista nos períodos que correspondem ao governo de João Goulart, o golpe de 1964 e a ditadura civil-militar.

Já a Rádio Eldorado, segundo Ciro Manoel Pacheco, mineiro e sindicalista cricumense, “era considerada a rádio dos patrões, e de fato era” (Pacheco, 2012, p. 12). Silva (2018) afirma que a Rádio Eldorado se constituiu como uma emissora das elites locais, atrelada aos interesses dos mineradores e que foi fundada pelo minerador, empresário e político local, Domício Freitas, o que ajuda a compreender a representação cristalizada na memória de Pacheco.

Em contrapartida, a Rádio Difusora surgiu nos anos de 1960 e pertencia ao deputado federal Doutel de Andrade, do PTB. Era comandada por Addo Vânio de Aquino Faraco, agente do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Empregados em Transportes e Cargas (IAPETEC). Segundo Rosa (2006), a rádio, desde sua fundação, deu amplo espaço para as discussões políticas da cidade, do país e do mundo, de modo que é possível conjecturar que o acesso às discussões através da rádio, também contribuíram para a formação política e o desenvolvimento de uma consciência de classe por parte dos mineiros, uma vez que havia programas como “A hora sindical”, que ia ao ar todas às terças feiras e que contava com a participação frequente de sindicalistas como Jorge Feliciano.

A Rádio Difusora tinha sua importância na articulação dos trabalhadores e concorria diretamente com a Rádio Eldorado pela atenção dos ouvintes. No entanto, durante o período da ditadura civil-militar brasileira, a Rádio Eldorado se tornou hegemônica na cidade, isso porque “na manhã de 2 de abril, poucas horas depois do golpe, a Rádio Difusora foi interdita, justamente por conta do conteúdo que transmitia, e assim permaneceu até o final do ano” (Silva, 2018, p. 79).

Esse episódio é presente na memória de militantes que atuaram em Criciúma na resistência ao golpe, como Ciro Pacheco e Jorge Feliciano. Segundo Feliciano (1992),

ARTIGO



a Rádio Difusora foi decisiva na organização de uma greve geral e na resistência ao golpe em 31 de março de 1964. Cerca de seis mil pessoas, incluindo mineiros ativos e aposentados, reuniram-se na praça Nereu Ramos. Ele narra que, embora tenha alegado que os mineiros estavam armados, seu único intuito era dissuadir a polícia invadir o Sindicato e manter a mobilização, mas na realidade, não havia armas.

Nas memórias de Feliciano (1992), os grevistas esperavam que se repetisse o que aconteceu em 1961, durante a campanha da legalidade, quando o 3º Exército veio de Porto Alegre, sob comando de Leonel Brizola, fez trincheiras entre Criciúma e Içara para garantir a posse de João Goulart, um acontecimento inexplorado na historiografia local, mas que é brevemente mencionado em algumas entrevistas.

Durante o golpe de 1964, Jorge Feliciano e Ciro Manoel Pacheco descrevem uma situação tensa em Criciúma. Feliciano (1992) relata que, enquanto o exército de Tubarão se posicionava em Jaguaruna, eles mantiveram a Rádio Difusora ativa, convocando os trabalhadores para se mobilizarem e resistirem ao golpe. Eles responderam aos pedidos para fechar a rádio desafiando o exército a fazê-lo, acreditando-se seguros devido aos rumores e pela suposição do exército de que estavam armados. Com cerca de seis mil pessoas na Praça Nereu Ramos, incluindo mineiros e aposentados, a greve persistiu até o dia 2 de abril. Eles esperavam apoio do exército de Porto Alegre, que nunca chegou.

Como os reforços nunca chegaram, o movimento acabou se desintegrando e várias pessoas foram presas, incluindo líderes sindicais, vereadores, jornalistas e apoiadores do movimento de resistência. Feliciano menciona que as prisões foram facilitadas pela organização da direita na cidade e pela cooperação de denunciante, incluindo o padre Stanislau Cizeski, que era um centro de informações e indicava quem deveria ser preso (Feliciano, 1992).

Antes das prisões, no entanto, a Rádio Difusora ainda foi palco de uma última cena de resistência estudantil. Vitali (2013) afirma que não havia consenso e nem houve um posicionamento imediato da União dos Estudantes Secundários de Criciúma (UESC) em relação ao golpe. Mas alguns estudantes, que disputavam internamente um posicionamento mais à esquerda por parte da UESC, receberam os militares de cima do prédio da Rádio Difusora arremessando ovos em sua chegada.

Assim que os militares efetivaram o golpe civil-militar em Criciúma, em dois de abril de 1964, de acordo com Triches e Zanelatto (2015), os principais membros da executiva do PTB na cidade foram presos: seu presidente e dirigente da Rádio Difusora Addo Vânio de Aquino Faraco; os vereadores José Martinho Luiz e Abílio dos Santos; além do médico Manife Zacarias, que era um conhecido líder local do Partido Comunista.

Além disso, segundo Volpato (2001), a Rádio Difusora foi fechada e o Sindicato dos Mineiros de Criciúma posto sob intervenção. A diretoria do Sindicato foi presa



com outros 40 mineiros, sob acusação de práticas subversivas e de serem filiados ou simpatizantes do Partido Comunista.

O prédio onde funcionava Rádio Difusora atualmente encontra-se descaracterizado. Isso porque, pouco tempo depois de um incêndio ter destruído os estúdios da emissora, a Rádio Difusora foi fechada pelo Departamento Nacional de Telecomunicações (DENTEL). O incêndio consumiu as instalações da rádio no mesmo dia em que completava seu décimo quinto aniversário, no dia 13 de agosto de 1977. No entanto, segundo Rosa (2006), o real motivo que levou ao fechamento da rádio não foi o incêndio. Para o autor, os motivos nunca ficaram esclarecidos, uma vez que a rádio foi interditada durante a ditadura e não possuía ninguém que respondesse por suas atividades junto a DENTEL. Addo Faraco foi impedido de atuar, pois foi perseguido e preso pelos militares em diferentes momentos da ditadura.

Durante o período do golpe e da ditadura civil-militar Criciúma não possuía quartel. O estabelecimento do golpe na cidade aconteceu com a chegada de tropas de Curitiba, vindas pelo Norte, passando por Tubarão e Jaguaruna. Em Jaguaruna, o exército mandou emissários para encontrar com os grevistas, que como já mencionado, difundiram a informação de que em Criciúma havia uma resistência armada. Na ausência de um quartel, havia na cidade apenas a intendência da polícia militar, que de acordo com Triches e Zanelatto (2015), era liderada pelo delegado Helvídio de Castro Veloso e permaneceu inerte mediante os rumores.

Triches e Zanelatto (2015), bem como Modolon (2022), afirmam que o primeiro local utilizado para deter os presos políticos em Criciúma foi a E. E. F. Professor Lapagesse/ C. E. I. Professor Lapagesse. Como Criciúma não possuía quartel, as prisões foram executadas pelo Exército de Tubarão e se instalou na cidade o 23º Regimento de Infantaria de Blumenau, que, sob liderança do coronel Newton Machado Vieira, foi responsável por realizar o inquérito policial militar das prisões.

Jorge Feliciano (1992), presidente do Sindicato dos Mineiros de Criciúma no contexto do golpe, narra que chegou a cogitar a possibilidade de fugir, especialmente por conta de notícias de acontecimentos extremamente violentos envolvendo países vizinhos. No entanto, ele ressalta dolorosamente que devido a sua condição de trabalhador e pai de família, a fuga ou o exílio eram utopias impraticáveis. Ele destaca que foi preso inicialmente na E. E. F. Professor Lapagesse/ C. E. I. Professor Lapagesse e que já havia outras pessoas detidas lá. Segundo ele, depois de alguns dias na Escola, os presos foram transferidos para o prédio onde funcionava o Plano do Carvão, local onde atualmente está sediado o Centro Cultural Jorge Zanatta.

Na Escola, segundo Triches e Zanelatto (2015), de forma improvisada, os prisioneiros foram separados em grupos e os líderes da mobilização de 31 de março foram identificados e colocados em celas isoladas, para inviabilizar qualquer articulação. Os

ARTIGO

primeiros locais das prisões foram as salas de aula. Marlene Schaarschmidt (2019) relata que, durante a ditadura, o exército ocupou o Colégio Lapagesse, gerando pânico entre os estudantes. Como resultado, muitas crianças foram transferidas para o jardim de infância Pequeno Príncipe, fundado por ela e a professora Jessy Cherem.

Jorge Feliciano (1992) afirma que não houve interrogatórios no período em que esteve preso na E. E. F. Professor Lapagesse/ C. E. I. Professor Lapagesse e nem a prática de tortura. Segundo ele, os interrogatórios eram bem pontuais: “queriam saber se éramos comunistas. Porque tínhamos feito a greve. Porque tínhamos apoiado o Jango, em 1964. Porque não tínhamos participado da Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (Feliciano, 1992, p. 4).

Ciro Pacheco (2012) relembra ainda um outro episódio marcante com a chegada dos militares em Criciúma após o golpe. Ele conta que o estádio Heriberto Hülse, sede do Criciúma Esporte Clube, um dos principais times de futebol da cidade, foi utilizado como espaço para triagem e interrogatórios de um grande grupo de pessoas, sobre os acontecimentos do dia do golpe civil-militar na cidade. Segundo Triches e Zanelatto (2015) cerca de mil trabalhadores foram convocados para interrogatório. Essas convocações, de acordo com Ciro Pacheco (2012), aconteceram através da Rádio Eldorado, destacando mais uma vez a importância da rádio como meio de comunicação e o antagonismo das principais emissoras da cidade no processo do golpe.

Em suas memórias, Feliciano (1992) também relaciona as prisões no Estádio Heriberto Hülse, com os Grupos dos Onze. Isso porque, além das convocações para o Estádio terem ocorrido através da Rádio Eldorado, sem nenhuma comunicação oficial aos convocados, elas também foram feitas logo após as prisões dos líderes sindicais e a intervenção no Sindicato dos Mineiros de Criciúma, onde se encontravam as fichas de inscrição nos grupos, que eram organizadas pelo Sindicato.

Assim como os usos da E. E. F. Professor Lapagesse/ C. E. I. Professor Lapagesse durante o período da ditadura, o Estádio Heriberto Hülse tem esse episódio apagado de sua História. Existem poucas menções na historiografia sobre tais acontecimentos e eles são completamente invisíveis na cronologia oficial do Criciúma Esporte Clube disponível no Estádio e no site oficial⁵.

O mesmo apagamento se estabelece sobre o edifício onde hoje se encontra o Centro Cultural Jorge Zanatta, utilizado como sede dos militares e prisão política em Criciúma, após a Escola. Nesse caso, o apagamento é ainda maior, pois hoje o espaço é um centro cultural, de modo que pode representar de forma simbólica tais acontecimentos em seus espaços, mas não o faz. E o tempo de uso deste espaço pelos militares se excedeu muito ao tempo de uso da Escola. Isso porque, segundo os relatos, a escola abrigou os prisioneiros por poucos dias e logo foram transferidos para o Plano do Carvão (Centro cultural em questão). Como a cidade não possuía quartel e o 28º Grupo de Artilharia

de Campanha (28º GAC) só chegou na cidade em 1977, o Plano do Carvão seguiu sendo o espaço utilizado pelos militares durante todo esse tempo.

O Plano do Carvão aparece nas memórias de muitos militantes que vivenciaram o período e acabaram sendo presos no local. Ele foi construído em 1942 para sediar as instalações do DNPM (Departamento Nacional de Produção Mineral) posteriormente Plano do Carvão e durante as décadas de 1960 a 1980 foi um espaço ocupado pelos órgãos de repressão da ditadura civil-militar em Criciúma. Foi também utilizado como local de prisão, mas também não há menção no site oficial¹³ da Fundação Cultural de Criciúma, onde existe uma cronologia sobre o edifício, que é um patrimônio histórico tombado onde atualmente funciona o Centro Cultural Jorge Zanatta, sede da Fundação.

Jorge Feliciano (1992) descreve que os interrogatórios eram realizados, individualmente, para evitar contato entre os presos. Ele próprio foi preso por cerca de 120 dias, passando um tempo na escola e depois no DNPM, antes de ser liberado em Curitiba. Feliciano (1992) relata ainda o sofrimento psicológico durante a detenção e as dificuldades enfrentadas após a libertação, incluindo estigmatização e desemprego. Segundo ele, os presos no DNPM enfrentaram tortura psicológica, com exceção de Nascimento de Brobio, que foi fisicamente violentado.

Como apresentado nesta parte do texto, a História da ditadura civil-militar em Criciúma é complexa e permeada por relações de memória e poder que envolvem diferentes sujeitos históricos. Essas memórias serão retomadas na última parte desse artigo, durante a apresentação do percurso urbano desenvolvido, como parte da dimensão propositiva da dissertação da qual resulta esse artigo.

As memórias da ditadura civil-militar brasileira como um tema sensível

A ditadura civil-militar brasileira, especialmente no que se refere às experiências vivenciadas na cidade de Criciúma, é aqui compreendida como um tema sensível no ensino de História, como já delineado na introdução desse texto. Isso porque trata-se de um passado ainda vivo, com questões latentes em nossa sociedade e permeadas por relações de poder no tempo presente. Ademais, devido a um longo processo de silenciamento que por muito tempo se impôs, assim como a falta de condenação moral dos acontecimentos do período, destaca-se a necessidade de se estudar a temática a partir das memórias subterrâneas de sujeitos que vivenciaram o período por perspectivas divergentes da narrativa hegemônica.

Bauer (2011) aponta que nos discursos sobre a ditadura civil-militar brasileira, encontram-se afirmações que minimizam a gravidade e a violência do período, por conta do número de mortos, torturados e desaparecidos, que na visão de alguns militares, chega a ser modesto se comparado ao total de habitantes do país ou a países

como a Argentina.

No entanto, para Bauer, “os números não são meios de medir dores e sofrimentos, aliás, não existe nenhuma forma para fazê-lo” (Bauer, 2011, p. 46). Isso porque, deve-se considerar que não apenas os sequestrados, torturados, presos, mortos e desaparecidos foram vítimas da ditadura, mas toda a sociedade, que foi submetida a um regime de terrorismo de Estado e viveu em estado de medo e alerta constante.


Desse modo, é preciso compreender o período de uma forma sensível e voltada para o reconhecimento da subjetividade desses sujeitos e suas experiências. Assim como não focar apenas nos números de mortos e desaparecidos, que numa perspectiva comparativa a outras experiências latino-americanas, podem ser utilizados para relativizar e diminuir a intensidade da violência do caso brasileiro.

Alberti (2016) aponta para a importância de fazer com que as polaridades em torno de um tema sensível não se tornem um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes. Afinal, um tema é sensível de fato, quando possui questões não resolvidas no presente e ainda existam injustiças reais percebidas sobre ele. No caso da ditadura civil-militar, parte dessa injustiça reside, entre outros aspectos, na não reparação ou reconhecimento dos crimes de terrorismo de Estado cometidos e na invisibilidade das experiências traumáticas de inúmeros sujeitos que vivenciaram o período em questão. Em Criciúma, esse quadro não é diferente, uma vez que impera a percepção de que tais atrocidades não aconteceram na cidade.

Essa proposta visa redimensionar essa percepção especialmente nas novas gerações e por isso se direciona à Educação Básica, sendo adaptável tanto a estudantes do ensino fundamental anos finais, quanto do Ensino Médio. Isso porque, ressalta-se aqui a importância do professor enquanto mediador dos processos de aprendizagem, uma vez que cabe a ele a escolha do que ensinar e das estratégias para que de fato a aprendizagem aconteça. Além disso, destaca-se o protagonismo dos professores enquanto intelectuais e a importância de sua práxis, sendo estes os mais indicados a fazer as adequações necessárias e conduzir as reflexões de acordo com a faixa etária e os níveis de progressão de aprendizagem histórica de cada turma e cada estudante.

Apesar de não se tratar de bens oficialmente consagrados pelo Estado como Patrimônio Cultural, os lugares investigados são objetos de disputas entre uma memória hegemônica e memórias subterrâneas. Há um reconhecimento de um segmento da sociedade desses lugares no debate público. Ao mesmo tempo, há uma carência historiográfica sobre esses lugares nas pesquisas acadêmicas sobre a ditadura civil-militar em Criciúma e Patrimônio Cultural.

Apesar de não serem lugares reconhecidos majoritariamente pela sociedade civil que ocupa esses espaços cotidianamente, eles ainda guardam memórias subterrâneas. Essas memórias subterrâneas emergem, como apontado por Pollak (1989), em um



momento de crise da memória oficial. No caso em questão, apesar de não ser possível identificar uma memória oficial única, cimentada por instituições oficiais como o Estado, a Igreja ou a Universidade, existe uma memória hegemônica que se impôs às outras memórias e que consiste na negação da existência de um período de violência, censura e violações de direitos humanos em Criciúma, durante a ditadura civil-militar brasileira em 1964.

Esses locais podem servir de referência à memória e identidade dos criciumenses e da própria cidade. Além de servirem como uma bússola no presente, onde questões ligadas a esse passado ainda estão em disputa e eventualmente beirando a repetição. Por isso, as memórias hegemônicas devem ser tensionadas, fazendo com que emergam as muitas memórias subterrâneas presentes nesses lugares. Mesmo que soterradas através de muitas camadas de tempo, essas memórias podem ser evocadas e compartilhadas, possibilitando que outras narrativas possam ganhar espaço.

Dada a importância dessas memórias subterrâneas, utiliza-se o conceito de patrimônio histórico desenvolvido por Choay (2017, p. 11) que define patrimônio como “um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum”. Por isso, os mencionados locais em Criciúma com um passado ligado à resistência ou repressão durante a ditadura civil-militar brasileira podem ser considerados patrimônios históricos. Sendo assim, considera-se importante revisitar esses locais e discutir sua relação com a ditadura para reconhecer seu valor histórico. A educação patrimonial, apoiada pelo uso de fontes históricas em sala de aula, pode facilitar o reconhecimento desses espaços como patrimônios e valorização das memórias subterrâneas a eles associados.

No caso dos lugares de memória selecionados nessa pesquisa e tomados como patrimônio cultural, existe uma memória hegemônica sobre o período em questão que é conciliadora e afasta o reconhecimento de que a cidade de Criciúma foi palco de histórias de dor e sofrimento, empreendidas por um Estado terrorista. Ações executadas por pessoas que eram perseguidas por suas visões de mundo, ainda que não ameaçassem a ordem social estabelecida, tendo negado sua subjetividade e sua liberdade. Compreendemos que o Ensino de História, por meio da Educação Patrimonial, pode ressignificar esse passado por meio de estratégias, como a construção de outras experiências na cidade, ressignificando marcos urbanos a partir de questionamentos fundamentos no diálogo com a historiografia e as fontes históricas, caminho bastante rico, mas ainda pouco explorado.

É preciso compreender que discutir as memórias sobre o período da ditadura civil-militar brasileira ativa os mais diversos sentimentos e sentidos sobre o passado. Para abordar a memória enquanto uma categoria de análise, tomou-se como referência central Pollak (1989) e suas contribuições sobre a memória subterrâneas e Jelin (2002)

e suas contribuições para pensar as questões ligadas a memória nas experiências das ditaduras na América Latina e os trabalhos da memória.

Por isso, é importante lembrar que a memória é uma construção discursiva que está permeada por inúmeras relações de poder, estabelecidas tanto no presente, quanto no passado onde essas memórias foram forjadas, podendo haver mais de uma memória sobre um mesmo fato. Ou seja, as memórias são reconstruções feitas no presente, sobre um passado ausente, constantemente ressignificadas. Em razão disso, as memórias devem ser compreendidas como algo além das lembranças, que envolve também esquecimentos e silêncios, e são impregnadas por questões sociais relativas ao presente. No presente, em que vivemos constantes ataques à democracia brasileira, que cada vez mais demonstram suas fragilidades, emerge a necessidade de olhar para o passado a partir da perspectiva apresentada, a fim de consolidar a experiência democrática brasileira para o futuro.

Por retratar violações presentes durante a ditadura civil-militar e apontadas pela CNV, defende-se que o ensino desse conteúdo esteja norteado tanto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007) como pelas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Tais documentos dialogam com os apontamentos de autores já mencionados, como Alberti (2016) e Gil e Eugênio (2018), que ressaltam a complexidade dos temas, e consequentemente a cautela necessária ao tratar do tema em sala de aula.

Interrogar a cidade e ressignificar marcos urbanos: uma proposta de percurso histórico em Criciúma

Mesmo que a temática da ditadura civil-militar brasileira seja parte obrigatória dos currículos, em turmas no nono ano do ensino fundamental e terceira série do ensino médio, nesta proposta se defende que a temática seja tratada também em outras turmas, de outros anos ou séries e seja desenvolvida por diferentes professores, que podem adaptá-la e adotar diferentes abordagens da temática.

Isso porque, como apontado por Duarte e Cerri (2012), através da experiência de países como a Argentina, que colocam a temática da ditadura em uma posição central do currículo, é possível perceber nos jovens uma posição mais contundente na defesa dos direitos humanos e da democracia como valores inalienáveis. De modo que, ampliar essa discussão aos demais ciclos, pode contribuir para que no Brasil, também se estabeleça a compreensão acerca da necessária condenação moral desse período.

Diante disso, a proposta pedagógica que apresentamos nesse artigo se divide em quatro momentos: Para o primeiro momento, são disponibilizados materiais didáticos norteadores para serem usados pelos professores em atividades prévias, como é o

caso do material abaixo.

Figura 1- Material didático de uso prévio



Fonte: Elaborado pelas autoras.


Figura 2- Material didático de uso prévio



Fonte: Elaborado pelas autoras

O material didático simula a estrutura e a estética de jornais impressos de comum circulação e intitula-se “A hora da censura”. O formato e o nome do jornal foram

ARTIGO



escolhidos a fim de possibilitar o contato dos estudantes com a temática da ditadura civil-militar brasileira. Neste material, será explanado de forma didática, de fácil leitura e compreensão, conhecimentos e informações necessários para um posterior aprofundamento realizado nas oficinas de fontes históricas, da temática da ditadura civil-militar no Brasil e em Criciúma. Além disso, esses conhecimentos facilitarão as leituras da cidade vivenciadas posteriormente no percurso urbano.

O jornal é dividido em sessões e apresenta textos com diferentes linguagens abordando conceitos centrais, como censura, democracia, ditadura, anticomunismo e direitos humanos. Ao longo de suas sessões, possui textos que desenvolvem acontecimentos importantes para compreensão do golpe e da ditadura civil-militar brasileira em nível nacional, como o comício de 13 de março, a Marcha da Família com Deus e pela liberdade, os atos institucionais (especialmente até o AI-5), a censura e a repressão, em episódios como o assassinato de Vladimir Herzog e a luta pela anistia. Desse modo, o material já traz os documentos que serão posteriormente utilizados nas oficinas de fontes, visto que tais documentos oferecem suporte para abordar tais assuntos, bem como outras referências bibliográficas.


Neste material didático, há também uma sessão específica para “noticiar” os acontecimentos do golpe civil-militar em Criciúma e a resistência de diversos setores da sociedade criciumenses, bem como a Operação Barriga Verde. Isso possibilitará que os estudantes, ao entrarem em contato com as fontes históricas na oficina, já estejam familiarizados com o contexto geral e com os principais acontecimentos em nível local, de acordo com a historiografia e as fontes posteriormente analisadas por eles, o que é de grande importância do ponto de vista metodológico

Para o segundo momento, são propostas orientações e sugestões para o desenvolvimento das oficinas com fontes históricas, que também poder ser realizadas em sala de aula. As oficinas abordam acontecimentos da ditadura civil-militar em Criciúma a partir das memórias subterrâneas e se relacionam diretamente com os espaços de memória que posteriormente serão visitados no percurso.

Parte do material selecionado para as oficinas, são excertos de entrevistas selecionados de outras pesquisas, que fazem menção aos lugares de memória do percurso. Esses excertos estabelecem sobre tais lugares, o olhar de pessoas que neles viveram direta ou indiretamente suas experiências. Como é o Caso de Ciro Pacheco e Marlene Scharschmith.

No caso de Marlene Scharschmith (2019), é possível encontrar o relato de uma professora que teve que lidar com estudantes traumatizados por verem sua escola sendo transformada em um prisão. Já nos casos das entrevistas com Ciro Manoel Pacheco (2012) e Jorge Feliciano (1992), dois mineiros e sindicalistas criciumense, encontra-se o relato de pessoas que participaram da resistência ao golpe de 1964





e a ditadura civil- militar na cidade. O que os levou a serem perseguidos e viverem experiências traumáticas de repressão. Ao mesmo tempo, é possível perceber as preocupações de pessoas reais, pais de família, trabalhadores preocupados com o sustento e a segurança de suas famílias, homens religiosos, entre outras subjetividades.

Além disso, outra importante fonte utilizada nesta etapa foram documentos que compõem o Inquérito Militar ACE N0022093 de 1975 que investigou a atuação do Partido Comunista em Santa Catarina no contexto da Operação Barriga Verde, e do Inquérito Militar N0055967, instaurado em 1964 e redigido pelo Coronel Newton Machado Vieira, sobre atividades subversivas na região carbonífera em 1964. Os documentos se encontram disponíveis no CEDOC-UNESC e podem ser encontrados através da plataforma de buscas do SIAN¹⁴.

Para o terceiro momento das atividades é proposto o percurso urbano pelos lugares já mencionados e explorados a partir das memórias subterrâneas abordadas nas oficinas de fontes históricas. Para o percurso também são fornecidos orientações e direcionamentos para treinar o olhar e a percepção dos elementos e camadas de tempo presentes em cada lugar. Por fim, é sugerido um retorno a sala de aula, com ideias para a socialização de experiências.

O percurso urbano atravessa lugares que foram palco de repressão e resistência à ditadura civil-militar na cidade de Criciúma, aproximando os estudantes da temática e convidando-os a problematizar o seu olhar sobre a cidade, compreender as diferentes memórias em disputa e ressignificar o passado.

Tais lugares foram selecionados na construção do percurso a partir de relatos de memórias, obtidos em diferentes contextos, através da metodologia da história oral. Alguns desses espaços foram também definidos através do projeto de Lei Nº 6274/2013, como “lugares de memória” utilizados para ações de repressão durante a ditadura civil-militar do Município de Criciúma e deveriam ser devidamente identificados pelos seus usos, o que nunca aconteceu.

Na construção do percurso, a disposição dos lugares foi orientada considerando sua distância e o menor tempo para a execução. No entanto, trata-se de uma sugestão e a proposta foi construída a fim de possibilitar a visita de lugares isolados, ou em qualquer outra ordem. Ficando a critério do professor as adaptações necessárias. Os lugares encontram-se indicados no mapeamento a seguir:


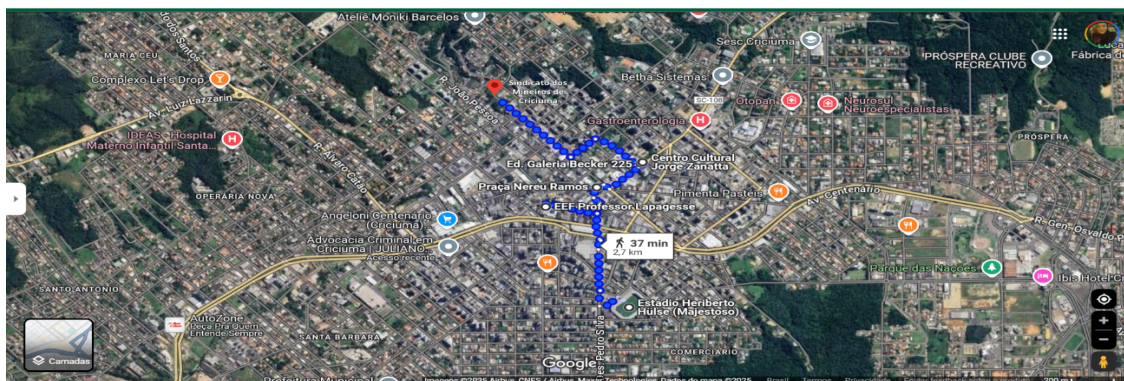


Figura 3 - Roteiro do Percurso Histórico



Fonte: Google Maps (2025).

Editada para identificação do Sindicato dos Mineiros do Carvão que não consta mais no Maps.

A metodologia do percurso urbano propõe uma experiência imersiva, em que os estudantes podem refletir sobre as sensações de estar em locais que foram palco de eventos significativos durante a ditadura. Por meio de fontes históricas, como entrevistas e relatórios, abordadas com os estudantes durante as oficinas realizadas em sala de aula, os estudantes podem aprofundar seu entendimento sobre os eventos ocorridos e as experiências dos indivíduos envolvidos. Estes materiais são utilizados para construir uma narrativa que conecta os estudantes emocionalmente com as Histórias do local. A intenção é fazer com que eles compreendam as experiências das pessoas que viveram durante a ditadura, percebendo a humanidade das vítimas e a gravidade das violações de direitos humanos. Este aspecto imersivo do percurso permite que os estudantes compreendam o peso da História nas paredes do edifício. Eles são incentivados a observar as camadas de tempo sobrepostas na edificação, compreendendo como os eventos históricos moldaram o espaço físico e a memória coletiva da comunidade.

Questões norteadoras são apresentadas aos estudantes para guiar sua análise e reflexão sobre as fontes e o espaço. Estas questões incluem tópicos que suscitam reflexão sobre as formas de violação de direitos humanos evidentes nas narrativas, o significado das palavras usadas pelos entrevistados, as consequências das prisões na vida dos presos políticos, e a legitimidade das ações do regime militar sob o pretexto de segurança nacional.

O percurso urbano proposto começa na **Rádio Difusora**, um meio de comunicação emblemático em Criciúma e um ponto importante na resistência ao regime militar. A rádio, fundada em 1962, foi descrita como “uma rádio que se destacava por ter um perfil combativo, ligado aos interesses do proletariado” (Rosa, 2006, p. 21). Durante o golpe de 1964, a Rádio Difusora desempenhou um papel expressivo na mobilização

dos trabalhadores para a greve geral, resistindo ao avanço militar.

A Rádio Difusora, localizada estrategicamente na Praça Nereu Ramos, próxima a locais como a Catedral São José e a Galeria Benjamin Bristot, foi um ponto de encontro e de difusão de informações. Após o golpe, a rádio sofreu intensa censura, e um incêndio em 1977 marcou o fim de sua operação (Rosa, 2006). Hoje, o prédio da rádio abriga diversos estabelecimentos comerciais, mas ainda guarda traços de seu passado histórico.

O segundo local explorado pelo percurso é o **Estádio Heriberto Hülse**, importante ponto turístico e esportivo de Criciúma, que tem uma História intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da cidade. Durante a ditadura civil-militar, o estádio foi utilizado de maneira singular: serviu como ponto de reunião para a convocação e detenção de suspeitos de atividades subversivas.


A visita ao estádio, dentro do percurso urbano, é uma oportunidade para os estudantes explorarem as camadas históricas do espaço e refletirem sobre os diferentes usos ao longo do tempo. No contexto da ditadura, o estádio foi um local de angústia e medo para aqueles reunidos para interrogatórios, contrastando com seu uso habitual como espaço de entretenimento e esporte.

Durante a visita, os estudantes são encorajados a imaginar os acontecimentos narrados em entrevistas e relatos históricos, como os de Ciro Manoel Pacheco, que descreve a experiência de ser convocado para o estádio e os sentimentos de incerteza e receio associados a essa convocação. Este episódio específico não é amplamente conhecido ou reconhecido na História Oficial do Criciúma Esporte Clube, o que fornece elementos para a problematização desse espaço da cidade.

O terceiro ponto de parada no percurso urbano pela História da ditadura civil-militar em Criciúma é a **Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Lapagesse** (C. E. I. Professor Lapagesse). Durante a ditadura, este local serviu como um espaço de repressão, afetando a vida de muitas pessoas, incluindo crianças, e violando direitos humanos.

As fontes selecionadas para a oficina sobre esta escola incluem trechos das entrevistas de Ciro Pacheco e Jorge Feliciano, que mencionam o uso do local pelos militares durante o golpe de 1964. Pacheco (2012) relata que o prédio da escola, juntamente com outros locais, foi utilizado para detenções e interrogatórios, enquanto Feliciano (1992) descreve sua breve passagem pelo local como o primeiro lugar onde esteve preso.

Além disso, a professora Marlene Machado Schaarschmith (2019), em sua entrevista, aborda indiretamente o trauma vivido pelas crianças da escola durante esse período, destacando o medo e o estresse sofridos por elas devido à presença



militar no edifício escolar. Esta perspectiva fornece um recurso de suma importância para entender como a sociedade civil foi afetada como um todo pela ditadura, além de contribuir para a humanização das vítimas e a condenação moral dos acontecimentos desse período.

No percurso, a visita à escola permite aos estudantes observar o espaço e considerar as narrativas das entrevistas observadas anteriormente na oficina em relação ao local. O professor pode orientar os estudantes na identificação de marcas da ditadura no edifício e discutir como a escola, enquanto instituição, pode ser vista sob a perspectiva de Michel Foucault (2009) como uma instituição de sequestro, utilizando técnicas de poder disciplinar.


As questões norteadoras para a oficina e a visita ao local incluem reflexões sobre os diferentes tipos de fontes analisadas, os sujeitos que narram suas experiências, os grupos de pessoas afetados pela ditadura, as violações de direitos humanos identificadas nas narrativas, e como essas experiências se relacionam com a realidade atual dos estudantes. Estas questões são essenciais para avançar no entendimento conceitual do período da ditadura civil-militar, além de estimular uma reflexão crítica sobre os direitos humanos e o papel da escola na sociedade.

O quarto local no percurso é o **Centro Cultural Jorge Zanatta**. Este local, originalmente construído para abrigar o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) e posteriormente usado como espaço de repressão durante a ditadura, hoje se destaca como um importante centro cultural.

A visita se inicia com uma análise das transformações físicas e funcionais do edifício ao longo do tempo, desde sua construção em 1942 até os dias atuais. Os estudantes são convidados a refletir sobre como o espaço, que uma vez serviu para atividades relacionadas à produção de carvão e posteriormente foi utilizado para repressão e tortura, transformou-se em um centro de cultura e arte. Esta transformação simboliza não apenas a mudança física do edifício, mas também a transição da cidade e da sociedade de um período de repressão para um de expressão e liberdade.

O último local do percurso é o **Sindicato dos Mineiros de Criciúma**. A abordagem proposta para este local se baseia na compreensão de Walter Benjamin (1989) sobre o flâneur, que vê a cidade como uma paisagem de polos dialéticos e camadas de tempo. Assim, mesmo com a demolição do edifício do Sindicato, o espaço onde ele estava localizado continua sendo um ponto para reflexões sobre memória, identidade coletiva e as forças do capitalismo que moldam o espaço urbano.

A demolição do edifício do Sindicato, que ocorreu em 2022, serve como um ponto de partida para discussões sobre a preservação da memória e a influência da especulação imobiliária. O vazio deixado pela ausência do edifício torna-se um símbolo do apagamento das memórias de resistência e luta dos trabalhadores, substituídas por



novas construções que servem a outros interesses econômicos. Esta transformação do espaço físico reflete as mudanças na paisagem social e política da cidade.

O Sindicato foi uma instituição vital na mobilização contra o golpe de 1964 e na resistência durante a ditadura e é representado através de documentos históricos e relatos pessoais. Essas fontes incluem o Inquérito Militar ACEN 0055967, que descreve o Sindicato como um centro de subversão, e entrevistas com figuras-chave como Ciro Pacheco e Jorge Feliciano, que fornecem perspectivas pessoais sobre os eventos. Os estudantes são incentivados a explorar essas fontes para entender o papel do Sindicato na sociedade local e seu impacto na luta de classes e na resistência política. Comparando as descrições oficiais do Inquérito Militar com as narrativas pessoais, eles podem examinar as diferenças de perspectiva e linguagem, e refletir sobre como as narrativas são organizadas a partir da perspectiva de quem a constrói.

Questões norteadoras são propostas para guiar os estudantes na análise das fontes e na reflexão sobre o Sindicato e seu papel na História e na memória de Criciúma. Essas perguntas abrangem tópicos como a importância dos sindicatos, a relação entre o Sindicato dos Mineiros e a ditadura, as estratégias de mobilização e luta utilizadas, as consequências da atuação do Sindicato, e a importância da memória na formação da identidade coletiva.

Considerações finais

A ideia central desse artigo é refletir sobre a relevância da abordagem da ditadura civil-militar no Ensino de História, por meio de um material didático centrado no trabalho com fontes históricas e um percurso urbano que transita por locais importantes relacionados à ditadura civil-militar em Criciúma. As experiências que podem emergir a partir dela, tem a possibilidade de sensibilizar e provocar reflexões profundas sobre os acontecimentos do período do golpe de 1964 e da ditadura civil-militar brasileira, além de aproximar esses acontecimentos da realidade dos estudantes e das pessoas da cidade de Criciúma.

Esses locais podem servir de referência à memória e identidade dos criciumenses e da própria cidade, por isso devem ser tensionados para que emergam as muitas memórias subterrâneas neles presentes, tornando-se visíveis e possibilitando que outras narrativas possam ganhar espaço junto a memória hegemônica, especialmente a da luta da classe trabalhadora. Isso porque, além de trazer à luz memórias de pessoas que lutaram por aquilo que acreditavam e que se opuseram a um regime autoritário, a pesquisa desenvolvida contribui para a construção de Histórias pouco conhecidas da cidade e na cidade, situadas em um período sombrio da História do país.

Além disso, a relação que se estabelece com as memórias analisadas, os lugares

(re)visitados, leva em conta que a temática é um tema sensível. Assim, trazê-las para o debate, é também discutir sobre as questões não resolvidas que o envolvem, desde reparação às vítimas, até o reconhecimento e a construção de uma memória hegemônica do terrorismo de Estado e como ele afetou a sociedade civil como um todo. A abordagem da temática também possibilita lidar com posições divergentes e antagônicas, de modo que exige coragem e ao mesmo tempo sensibilidade.

O percurso urbano proposto oferece uma base para o desenvolvimento de diversas atividades complementares, tais como a criação de um podcast pela turma, abordando os aprendizados obtidos durante o percurso, ou um projeto de ensaio fotográfico que capture a essência dos locais visitados e suas Histórias. Estas atividades adicionais possivelmente enriqueceriam ainda mais a experiência de aprendizagem dos estudantes, permitindo-lhes explorar diferentes formas de reflexão sobre a História Local.

Em um presente em que vivemos constantes ataques à democracia brasileira, que cada vez mais demonstra sua fragilidade, emerge a urgente necessidade de abordar o passado em sala de aula, especialmente a ditadura civil-militar. Espera-se que esse artigo contribua em uma perspectiva crítica e sensível, como forma de mobilizar e consolidar a experiência democrática brasileira, incentivando uma educação voltada à valorização dos direitos humanos.

Referências

ALBERTI, Verena. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da história oral: a questão racial e a ditadura no Brasil. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Meri (org.). *História oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGRS, 2016. p. 35-59.

BAUER, Caroline Silveira. *Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memórias em ambos os países*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29576>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. v. 3. (Obras escolhidas).

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: MDH, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de



Cidadania, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2017.

DUARTE, Geni Rosa; CERRI, Luís Fernando. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Revista Diálogos*, Maringá, v. 16, p. 229-256, dez. 2012. Suplemento especial. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36063>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FELICIANO, Jorge João. [Entrevista]. [Entrevista cedida à] Janete Tichês. *CEDOC-UNESC*, Criciúma, 20 out. 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1E5bf5H0DuHmgdG1BjLD6ZlfnLO36QJHv?usp=sharing>. Acesso em: 6 abr. 2025.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIL, Carmem Zeli Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188773>. Acesso em: 27 abr. 2025.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

MARTINS, Celso. *Os quatro cantos do sol: operação Barriga Verde*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MODOLON, Morgana Vieira. *A ditadura civil-militar em Criciúma: aspectos da repressão e resistência*. 2013. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em História) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/2186>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MODOLON, Morgana Vieira. *Memórias e ensino de história: a ditadura civil-militar em Criciúma como um tema sensível em sala de aula*. 2022. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PACHECO, Ciro Manoel. [Entrevista]. [Entrevista cedida à] Janete Tichês. *CEDOC-UNESC*, Criciúma, 20 out. 1992. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1E5bf5H0DuHmgdG1BjLD6ZlfnLO36QJHv?usp=sharing>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PACHECO, Ciro Manoel. [Entrevista]. [Entrevista cedida à] Marli de Oliveira



Costa. *CEDOC-UNESC*, Balneário Rincão, 22 set. 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1JuX3U0uCh33dn3DJEfBhVTverqPnMAId/edit?usp=sharing&oid=110937412972842397881&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. *Esboços*: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 25-30, jan. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163491/000519969.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 abr. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-13, 1989. Disponível em: https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois, (1964-2004)*. São Paulo: Edusc, 2004. p. 29-52.

ROSA, Rodrigo Garcia da. *A mais popular*: história da Rádio Difusora de Criciúma 1962-1977. 2006. 50 f. Monografia (Pós-Graduação em História) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.

SCHAARSCHIMITH, Marlene Machado. [Entrevista]. [Entrevista cedida à] Janete Susane da Costa Waschinewski. *CEDOC-UNESC*, Florianópolis, 13 mar. 2019. <https://docs.google.com/document/d/1ZWfahQsh4ngCmBNA9CVqtfRg-n1N184-/edit?usp=sharing&oid=110937412972842397881&rtpof=true&sd=true>

SILVA, Marjorry Calumby Gomes da. *Rede de Comunicação Eldorado*: conexões entre política e poder no sul de Santa Catarina. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

TEIXEIRA, José Paulo. *Os donos da cidade*. Florianópolis Ed. Insular, 1996.

TORRES, Mateus Gamba. *A justiça nem ao diabo se há de negar*: A repressão aos membros do partido comunista brasileiro na operação barriga verde (1975-1978). 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TRICHÊS, Janete; ZANELATTO, João Henrique. *História política de Criciúma no século XX*. Criciúma: Ed. Da UNESC, 2015.

VITALI, Marli Paulina. *União dos estudantes secundários de Criciúma (UESC)*: entre o conservadorismo e a resistência. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

VOLPATO, Terezinha Gascho. *A pirita humana*: os mineiros de Criciúma. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1984.

VOLPATO, Terezinha Gascho. *Vidas marcadas*: trabalhadores do carvão. Tubarão: Ed. UNISUL, 2001.

ZANELATTO, João Henrique; CAMPOS, Krislaina da Cruz de. Comunismo e Anticomunismo no jornal Tribuna Criciumense – 1955-1965. *Revista Diálogos*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 98-119, ago. 2018.

Notas

¹Mestra em Ensino de História (UFSC), Professora de História no Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

²Doutora em História (UNB), Professora na Universidade Federal de Santa Catarina.

³Tal expressão foi retirada da entrevista do senhor Ciro Manoel Pacheco para afirmar que a cidade de Criciúma era um lugar de luta de classes e encontra-se subentendida em documentos oficiais, como o processo jurídico (ACE 019108/89) onde os responsáveis pela investigação afirmam que Criciúma é um reduto de comunistas devido a extrema exploração e as precárias condições de vida em que os trabalhadores se encontram. Nesse sentido, é importante perceber a ambiguidade nas origens do termo, cabendo questionar se o termo Cuba brasileira partiu dos movimentos resistentes ou foi imposto pela direita de forma pejorativa.

⁴A OBV foi uma das operações militares desencadeadas pelo Estado para investigar e prender os responsáveis pela reestruturação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a OBV esteve ativa em Santa Catarina entre 1975 e 1978. Sobre a temática, ver Torres (2009) e Martins (2006).

⁵Site oficial do Criciúma Esporte Clube: <https://www.criciuma.com.br/historia>.

**POTENCIAIS EDUCATIVOS DAS VISITAS
MEDIADAS AO PRÉDIO DO ANTIGO DOI-
CODI/SP: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM
GRAMSCIANA PARA A EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS EM LUGARES DE
MEMÓRIA RELACIONADOS AO PASSADO
DITATORIAL BRASILEIRO**

**EDUCATIONAL POTENTIALS OF MEDIATED
VISITS TO DOI-CODI/SP BUILDING:
CONTRIBUTIONS OF THE GRAMSCIAN
APPROACH TO HUMAN RIGHTS EDUCATION
IN SITES OF MEMORY RELATED TO THE
BRAZILIAN DICTATORIAL PAST**

**POTENCIALES EDUCATIVOS DE LAS
VISITAS MEDIADAS EN EL EDIFICIO DEL
ANTIGUO DOI-CODI/SP: APORTES DEL
ENFOQUE GRAMSCIANO A LA EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS EN SITIOS DE
MEMORIA RELACIONADOS CON EL PASADO
DICTATORIAL BRASILEÑO**

Renan Ribeiro Beltrame¹

Resumo: O artigo propõe analisar as ações educativas executadas pelo Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo no prédio do antigo DOI-Codi/SP, dentro de uma abordagem gramsciana. Partindo de observação das atividades e análise dos relatórios de avaliação, constatamos como potenciais das visitas mediadas ao lugar de memória: a) a constituição de uma prática educativa que tende a superar o entendimento alicerçado no senso comum a respeito de nossa história recente e de nossa democracia; b) a contribuição na consolidação do caráter pedagógico, intrínseco ao processo de efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça no Brasil pós-ditadura.

ARTIGO

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Direito à Memória, Verdade e Justiça; Lugar de Memória; Antonio Gramsci.

Abstract: The article proposes an analysis of the educational actions taken by the Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo in the DOI-Codi/SP building, within a Gramscian approach. Based on the observations of the activities and the analysis of the evaluation reports completed by visitors, we found like potential of visits to the memory site: a) the constitution of an educational practice that tends to overcome the understanding established in common sense regarding history recent and democracy; b) contribute to the pedagogical nature of the process of realizing the right to Memory, Truth and Justice in post-dictatorship in Brazil.

Keywords: Education; Human Rights; Right to Memory, Truth and Justice; Site of Memory; Antonio Gramsci.

Resumen: El artículo propone un análisis de las acciones educativas ejecutadas por el Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo en el edificio del antiguo DOI-Codi/SP, bajo un enfoque gramsciano. Por la observación de las actividades y el análisis de las evaluaciones hechas por visitantes, encontramos como potencial de las visitas mediadas al sitio de memoria: a) la constitución de una práctica educativa que tiende a superar el entendimiento establecido en el sentido común sobre la historia reciente y la democracia; b) la contribución al carácter pedagógico, intrínseco a la realización del derecho a la Memoria, la Verdad y la Justicia en el Brasil postdictadura.

Palabras clave: Educación; Derechos Humanos; Derecho a la Memoria, Verdad y Justicia; Sitio de Memoria; Antonio Gramsci.

ARTIGO

Introdução

Este artigo visa dialogar com profissionais da educação, evidenciando os potenciais educativos de um lugar de memória situado na cidade de São Paulo/SP, que está diretamente relacionado ao passado ditatorial brasileiro, perspectivando assim, corroborar com o caráter educativo que acreditamos ser intrínseco à implementação do direito à Memória, Verdade e Justiça no Brasil.

Para tanto, entendemos que nosso referencial analítico, apoiado nas reflexões apresentadas por Antonio Gramsci (2011) em *Cadernos do Cárcere* são fundamentais para compreensão da educação enquanto elemento social, o que nos auxilia identificar as especificidades, potencialidades e limites das práticas educativas analisadas, a saber: as visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP, organizadas e executadas pelo Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo (Núcleo Memória, c2021).

Buscando a melhor maneira de apresentar nosso estudo, organizamos nosso trabalho da seguinte forma: 1) apresentação dos pressupostos e conceitos gramscianos articulados em nossa abordagem; 2) descrição do Núcleo Memória e da ação educativa observada; 3) apresentação e análise das visitas observadas e dos dados recolhidos junto a participantes das atividades; 4) redação das considerações a respeito dos resultados obtidos.

Temos como objetivos para esse trabalho: 1) identificar os potenciais pedagógicos das visitas mediadas planejadas e executadas pelo Núcleo Memória no prédio do antigo DOI-Codi/SP; 2) apresentar fundamentos teóricos no campo da educação que, embasados na análise gramsciana, nos auxiliem a compreender e desenvolver ações educativas que contribuam para a efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça no Brasil, e por fim, 3) entender quais são as funções sociais da educação em lugares de memória no processo de efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça no Brasil pós-ditadura militar.

Desta forma identificamos, atingindo esses objetivos, ser possível cooperar junto à formação, tanto inicial quanto continuada, de profissionais da educação que atuem dentro ou fora do espaço escolar, que desenvolvam, ou possuam interesse em desenvolver ações educativas em lugares de memória relacionados à ditadura brasileira que se estendeu de 1964 até 1985.

Esperamos assim, que tais profissionais, das mais variadas formações, que ainda iniciarão ou já desenvolvam trabalhos nesses lugares, possam partir de um terreno comum, alicerçado sobre a compreensão gramsciana da educação, para as discussões – mesmo discordando das considerações aqui apresentadas – e então, reflitam sobre suas práticas, o que pode também ser um exercício compartilhado com outras áreas e profissionais que pensem, articulem e executem atividades em lugares de memória, como pesquisa histórica e museologia.

ARTIGO

Ademais, acreditamos que compreendendo os potenciais pedagógicos desses lugares, cada vez mais docentes, para além de quem assume a disciplina de história – que obrigatoriamente trata de temáticas relacionadas à ditadura militar brasileira – estabeleçam relações entre conteúdos e temas a serem trabalhados dentro e fora das salas de aula.

Metodologia

A metodologia adotada para a produção deste artigo procurou articular a pesquisa de campo de tipo qualitativo-descritivo à análise documental. O acompanhamento *in loco* do desenvolvimento das ações educativas se caracterizou como pesquisa de campo de tipo qualitativo-descritivo, que consiste, baseado em Lakatos e Marconi (2003), em investigação empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos observados.

É importante relatar que o pesquisador e autor deste artigo é educador e colabora com a equipe de ação educativa do Núcleo Memória, planejando e executando a atividade estudada.

A análise documental apresentada consistiu-se no exame dos resultados obtidos pelos formulários de avaliação da ação educativa, produzido pela equipe de educação responsável pelo planejamento e execução das atividades, que conta com registros preenchidos por participantes das visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP ao longo do segundo semestre de 2022, disponibilizados pelo Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, conferidos, segundo Severino (2002), dentro de uma leitura analítica, no intuito de: 1) promover um exame temático a seu respeito; 2) desenvolver uma análise interpretativa; 3) levantar as problematizações acerca do exposto pelo material; 4) chegar a uma síntese pessoal; 5) apresentar uma conclusão.

O materialismo histórico-dialético emerge neste artigo como elemento central do arcabouço epistemológico que orienta toda nossa concepção analítica, e as apreensões de Antonio Gramsci no tocante à educação, nos permitem identificar suas funções sociais.

Antonio Gramsci: concepções e conceitos a respeito da educação

Considerando as concepções expressas por Antonio Gramsci (2011) em *Cadernos do Cárcere* sobre o tema da educação, destacamos, em primeiro lugar, a apreensão sobre ser a educação um elemento das relações sociais. Significa dizer que precisamos identificar o processo de efetivação de uma ação pedagógica num determinado contexto, no qual é primordial aludirmos às relações sociais nas quais o trabalho

ARTIGO

educativo está inserido.

No Caderno 12, a respeito da escola e sua especificidade na formação de intelectuais numa sociedade capitalista moderna, o autor afirma:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado (Gramsci, 2011, p. 19).

Compreendemos assim, que a formação cultural, bem como o desenvolvimento intelectual dos indivíduos no modo de produção capitalista, estão diretamente associados à estruturação da forma pela qual o conhecimento é dinamizado pela escola.

Mais adiante, ainda no Caderno 12, Gramsci identifica que:

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (Gramsci, 2011, p. 20).

Partindo dessa afirmação, entendemos que toda essa estruturação do conhecimento em ambiente escolar, em uma realidade social capitalista, está diretamente vinculada à sua base produtiva (econômica).

Seria deveras forçoso identificarmos em Gramsci, alguma referência à educação em lugares de memória, tal qual estes são apresentados e definidos em nosso texto. A proposta deste artigo é a de nos apropriarmos de suas considerações a respeito da educação em geral, e da escola em específico, para auxiliar nossas análises.

Também no Caderno 12, Gramsci identifica dois elementos centrais, presentes nas escolas primárias da Itália no início do século XX, essenciais à formação das crianças: 01) a apresentação das primeiras noções de ciências naturais; 02) a apresentação das primeiras noções de direitos e deveres do cidadão (Gramsci, 2011).

De acordo com suas observações, esses dois elementos compunham o princípio educativo das escolas primárias que, por sua vez, embasado no conceito de trabalho, via de regra entrava em conflito tanto com uma “concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore” (Gramsci, 2011, p. 42), como com as “tendências às barbáries individualista e localista, que é também

ARTIGO

um aspecto do folclore” (Gramsci, 2011, p. 42).

É importante observarmos que folclore, para Gramsci, pode ser compreendido como elemento relacionado a uma concepção de mundo do senso comum. De acordo com Giovanni Mimmo Boninelli no *Dicionário Gramsciano*:

Seria necessário estudá-lo [o folclore] como “concepção de mundo” de determinadas camadas da sociedade, que não são atingidas pelas modernas correntes de pensamento. Concepção de mundo não somente não elaborada e sistematizada [...], mas múltipla, no sentido de que é uma justaposição mecânica de várias concepções do mundo, ou até mesmo um museu de fragmentos de todas as concepções de mundo e da vida que se sucederam na história (Boninelli, 2017, p. 464).

Compreendemos então que, de acordo com Gramsci, os elementos centrais na formação dos indivíduos, próprios de um período específico do funcionamento da escola primária italiana, tenderam a se chocar com a consciência prévia, calcada sobre uma concepção de mundo não elaborada e não sistematizada, composta por distintas camadas justapostas. Em suas palavras:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, precedentes de uma atividade humana, que são estabelecidos pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 2011, p. 42-43).

Outro conceito desenvolvido por Gramsci importante para nosso trabalho é o de Estado integral, sendo que, nessa concepção, o entendimento sobre o Estado é alargado pois, conservando a sua compreensão como instituição de classe pertencente à superestrutura, identifica a correlação de forças na qual está inserido, observando a ação da sociedade política e da sociedade civil, ambas representantes de classes sociais e de suas frações, e que se articulam para a construção de consensos e hegemonias.

Por sociedade política identificamos o Estado estritamente entendido, compreendendo o aparato governamental e o aparato coercitivo (Liguori, 2017), e por sociedade civil, como a esfera da atividade política (Texier, 2017). Embora elementos da superestrutura estão articulados em uma realidade social, à infraestrutura. Em Gramsci, os conceitos de Estado integral, sociedade política e sociedade civil, incorporam o entendimento de reciprocidade entre estruturas sociais, excluindo-se a noção de determinação *a priori* de uma sobre outra.

ARTIGO

Na concepção gramsciana, a sociedade civil é o lugar no qual os aparelhos privados de hegemonia – outro conceito importante para nossa análise – como sindicatos, partidos políticos e organizações de mais variada natureza, se articulam e disputam os sentidos do modo de pensar dos sujeitos sociais, ou seja, disputam a criação de um consenso e a construção de uma hegemonia (Texier, 2017).

O Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo (Núcleo Memória)

Compreendemos que o referencial analítico apresentado pode nos proporcionar um ganho qualitativo no que se refere ao estudo e ao desenvolvimento de ações educativas em lugares de memória relacionado ao passado ditatorial brasileiro.

Para tanto, nos atentaremos em tecer considerações embasadas na perspectiva gramsciana exposta na primeira parte de nosso artigo, sobre os potenciais educativos das visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP, planejadas e executadas pelo Núcleo de preservação da Memória Política de São Paulo (Núcleo Memória).

Por essa razão, teceremos uma apresentação da instituição e, em seguida, uma breve contextualização das atividades a serem analisadas.

Em seu site oficial, o Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo identifica-se como uma instituição do Terceiro Setor de direito privado, sem fins lucrativos, qualificada como Organização Social da Cultura (OS), comprometida com os princípios de Memória, Verdade e Justiça, e que atua na preservação da memória política, no fortalecimento da cidadania, dos valores e princípios democráticos e na defesa dos Direitos Humanos, criada em 2009 (Núcleo Memória, c2021).

Formado por ex-presos políticos durante a ditadura militar, é oriundo do Fórum Permanente de Ex-presos e Perseguidos do Estado de São Paulo, que em 2006 se mobilizou propondo a instauração do Memorial da Resistência de São Paulo no edifício outrora ocupado pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS-SP) e promove na instituição uma atividade denominada Sábado Resistente, proporcionando debates sobre as histórias e memórias do período ditatorial, bem como dos movimentos de resistência, relacionando-os às lutas por Direitos Humanos em dias atuais (Núcleo Memória, c2021).

De acordo ainda com o site do Núcleo Memória, dentre tantas atividades que realiza, estão as visitas mediadas no local outrora ocupado pelo DOI-Codi/SP na rua Tutóia nº 921, na cidade de São Paulo/SP, desde o ano de 2017 (Núcleo Memória, c2021).

Vale explicar que a origem do DOI-Codi/SP remonta à criação da Operação Bandeirantes (OBAN), órgão clandestino de repressão ditatorial que contou com o apoio do Governo do estado de São Paulo, das Forças Armadas, de empresários e

ARTIGO

outros agentes civis, no ano de 1969. Inicialmente instalada no quartel do 2º Batalhão de Reconhecimento Mecanizado da Polícia do Exército, na rua Abílio Soares, na cidade de São Paulo/SP, mudou-se para os fundos da 36ª Delegacia de Polícia Civil, na rua Tutóia, nº 921, no mesmo município.

A OBAN funcionou como aparato clandestino centralizador de informações sobre atividades políticas consideradas subversivas pelo governo militar, atuando na perseguição de resistentes à ditadura. Em 1970, foi oficializado como órgão do contingente da segurança nacional, passando a ser chamado de Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi).

O aparelho repressivo encerrou suas atividades na rua Tutóia em 1984, quando foi transferido para o 4º Batalhão de Infantaria – Quartel de Quitaúna – na cidade de Osasco/SP, e, em seguida, para o Hospital do Exército, no bairro do Cambuci, na cidade de São Paulo/SP, onde funcionou até a sua desativação naquele mesmo ano.

Em 2014 o prédio que serviu como DOI-Codi/SP na rua Tutóia nº 921 foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), após processo iniciado a pedido de Ivan Seixas – ex-presos político que foi sequestrado e torturado no local na década de 1970 – e que contou com a relatoria feita pela historiadora Deborah Neves, na qual se ressaltou a relevância histórica e social do espaço para a memória política brasileira (Núcleo Memória, c2021).

Cabem aqui, algumas considerações ao conceito de lugar de memória articulado em nosso trabalho. De acordo com o historiador francês Pierre Nora:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios, notariar atas, porque essas operações não são naturais (Nora, 1993, p. 13).

No tocante ao lugar de memória sobre o qual debruçamos nossa atenção nesse artigo – o prédio que outrora abrigou o DOI-Codi/SP – podemos também considerá-lo como exemplo de patrimônio dissonante, ou patrimônio difícil, caracterizado por Daniela Pistorello e Cristina Meneguello como um daqueles locais que:

Atestam a ocorrência de regimes de exceção promovidos pelo Estado, bem como a atuação de grupos na perseguição e tentativa de aniquilação de outros. Ligados às políticas de memória e às leis memoriais, tais patrimônios buscam evitar a ocultação dos fatos e a desacreditação das vítimas, esclarecendo as sociedades sobre seu passado recente (Pistorello; Meneguello, 2022, p. 5).

ARTIGO

As autoras concluem:

É preciso pontuar também que tais patrimônios não são “difíceis” simplesmente por lidarem com memórias do trauma ou da dor, mas porque as próprias práticas de reconhecimento e institucionalização dos locais a eles associados não são consensuais dentro da sociedade (Pistorello; Meneguello, 2022, p. 6).

Partindo dessas concepções, apreendemos que os lugares de memória potencializam a compreensão acerca da discussão sobre temas, assuntos e conteúdos tratados pelo campo da história, bem como evidenciam as disputas pela memória de um determinado fato, acontecimento ou período.

As visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP

Buscando contribuir para a efetivação de um lugar de memória e, ao mesmo tempo, evitar a ocultação dos fatos e a desacreditação das vítimas de um regime de exceção promovido pelo Estado, as visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP são oferecidas ao público por meio da divulgação em site, e-mail e redes sociais do Núcleo Memória, e acontecem desde o seu início, pelo menos uma vez ao mês, nas quartas-feiras. A partir de 2022, passaram também a ser ofertadas aos sábados, a cada três meses, recebendo universidades, escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, e demais pessoas interessadas em temas relacionados aos Direitos Humanos (Núcleo Memória, c2021).

De acordo com o Núcleo Memória, o termo mediação significa:

[...] diálogo estabelecido entre os educadores e o público que comparece na atividade, com o intuito de ampliar, construir e reconstruir experiências e saberes de todos os envolvidos no processo da visita. Conhecimentos diversos, sejam históricos, científicos e culturais não são propriedade de um determinado grupo e a mediação visa construir coletivamente a experiência da visita (Núcleo Memória, c2021).

Ao final das visitas mediadas, que contam com uma equipe de ação educativa para sua execução, e que se iniciam com a explicação do histórico de formação do aparelho de repressão seguindo com o relato de memórias do local, no qual ex-presas políticas e ex-presos políticos dão seu testemunho da experiência que tiveram ao serem vítimas de sequestros e interrogatórios sob torturas físicas e psicológicas, nas dependências do antigo DOI-Codi/SP, os educadores responsáveis pela condução da mediação, estimulam o público participante a preencher um livro de registros das atividades,

ARTIGO

respondendo a seguinte questão: o que você espera de um memorial no antigo DOI-Codi/SP?

De acordo com a entidade, as respostas visam colaborar com uma maior participação da sociedade civil no processo para definição do projeto museológico a ser implantado no local, e que será discutido junto ao Grupo de Trabalho Interinstitucional (GT DOI-Codi), criado em 2018 com a finalidade de elaborar um plano de trabalho para viabilizar a ocupação dos edifícios tombados na Rua Tutóia. A formação do GT DOI-Codi decorreu do pedido de manifestação do Ministério Público do estado de São Paulo, cujo Ofício PJDH-IS nº 237/2017 solicita à Unidade de Preservação do Patrimônio Histórico (UPPH) a redação de um parecer sobre a “viabilidade de imediata implementação de projeto de uso e aproveitamento do prédio onde funcionou o DOI-Codi (atualmente desocupado), como local de memória aberto à visitação pública” (Processo 76327/2016, fl. 120)” (Núcleo Memória, c2021)².

As respostas aos relatórios de avaliação da visita mediada ao antigo DOI-Codi/SP

Nossa análise será feita a partir das respostas deixadas por visitantes no livro de registros e anexadas aos relatórios de avaliação da visita mediada preparados pela equipe de ação educativa ao longo do segundo semestre de 2022, pelo fato de ser esse o momento em que os educadores do Núcleo Memória iniciaram um processo sistemático de exame das atividades, no intuito de tornar mais qualitativo o seu trabalho.

No intuito de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações obtidas, optamos por vetar a identificação nominal das pessoas que preencheram o livro de registros. Decidimos ainda por transcrever os dados aqui apresentados, mantendo integralmente a escrita original, sem correções gramaticais ou ortográficas.

Destes registros encontramos as seguintes informações:

Quadro 01 – Geral

Data de realização da visita mediada.	Quantidade de pessoas atendidas.	Tempo de duração da atividade.	Dia da semana.
21/09/2022	12	02:45	Quarta-feira.
16/11/2022	32	02:45	Quarta-feira.
17/12/2022	42	02:45	Sábado.
	Total: 86		

Fonte: Relatório de avaliação da visita mediada ao antigo DOI-Codi/SP: 21 set. 2022, 16 nov. 2022, 17 dez. 2022.

ARTIGO

Quadro 02 – Visita mediada realizada em 21/09/2022 (quarta-feira)

O que você espera de um memorial no antigo DOI-Codi?
Resposta a): Os crimes cometidos pelo regime militar no Brasil nunca foram reconhecidos pelo Estado e a criação de memoriais como este são mais que necessários para que as novas gerações conheçam o passado e evitar que esses erros se repitam. DITADURA NUNCA MAIS!
Resposta b): Este passado ainda está em disputa. A luta dos injustiçados não pode ser esquecida.
Resposta c): Sempre difícil estar aqui, porém, é necessário. Lembrar é resistir!!!
Resposta d): Lembrar é Resistir! Obrigada por nos mostrar um pouco mais de nossa história! Resistiremos Juntos!

Fonte: Relatório de avaliação da visita mediada ao antigo DOI-Codi/SP: 21 set. 2022.

Quadro 03 – Visita mediada realizada em 16/11/2022 (quarta-feira)

O que você espera de um memorial no antigo DOI-Codi?
Resposta a): Realizei visita neste lugar que já estudo, li e assisti muitos filmes sobre, mas nada comparado a estar presente, junto a pessoas tão comprometidas em manter a memória do local, mesmo que isso nos traga tanta dor, pelo compromisso social de que esse episódio horrível da nossa história de nosso país não se repita. Agradeço imensamente ao trabalho de todos os envolvidos, em especial aos sobreviventes que gentilmente contribuíram tanto conosco nesta tarde. Resistir sempre!
Resposta b): Trabalho de memória importante para gerações futuras. Parabéns.
Resposta c): Realizo uma pesquisa de iniciação científica sobre a memória no DOI-CODI e é muito interessante e potente a proposta pedagógica inserida no local. Parabéns!
Resposta d): A memória deve se manter viva, para que nunca mais aconteça. Presos que já se foram e presos que, ainda vivos, possam testemunhar as barbáries que aqui ocorreram.
Resposta e): Para que nunca mais se repita lutamos pela preservação da memória com a preservação destes lugares.
Resposta f): Fiquei extremamente feliz por estar aqui hoje e presenciar pessoas queridas que são as memórias vivas desse lugar. Não podemos deixar no esquecimento o que aconteceu e devemos contar a história real e verdadeira do Brasil. Faço parte do Espaço Cultural Cachoeiras, da COHAB Raposo e defendemos TB a cultura e a memória viva na periferia. Obrigada a todos que fazem parte desse projeto.

Fonte: Relatório de avaliação da visita mediada ao antigo DOI-Codi/SP: 16 nov. 2022.

ARTIGO

Quadro 04 – Visita mediada realizada em 17/12/2022 (sábado)

O que você espera de um memorial no antigo DOI-Codi?
Resposta a): Iniciativa essencial. Um país não pode jogar sua memória para debaixo do tapete. Não podemos deixar que os que mantêm esse passado o presente continuem. Que se ampliem os polos de memória; Resistimos.
Resposta b): A manutenção desse e das visitas a ela é extremamente relevante para entendermos nosso passado e nosso presente. Hoje consegui enxergar muito do que li e ouvi. Que mantenhamos a memória viva para não seguir como os terrores da desumanidade.
Resposta c): Momento importante, forte, memorável, triste que este espaço na rua Tutóia 921 seja um espaço de resistência e de memória viva. Viva a oralidade. Tortura nunca mais.
Resposta d): O trabalho feito aqui é absolutamente essencial para as pessoas de todas as gerações. Que jamais possamos repetir as atrocidades que aqui aconteceram e que a memória desse lugar seja preservada e mostrada para mais e mais pessoas.

Fonte: Relatório de avaliação da visita mediada ao antigo DOI-Codi/SP: 17 dez. 2022.

Dos dados apreendidos por meio dos relatórios preenchidos pela equipe de ação educativa, podemos ainda identificar que, durante o período analisado em nosso trabalho, sempre dois educadores estiveram responsáveis pelo planejamento e execução das visitas mediadas ao espaço do antigo DOI-Codi/SP, César Orte Novelli Rodrigues e Renan Ribeiro Beltrame, que estruturam as atividades em três momentos:

- 1) **Acolhimento:** onde tratam de receber o público, identificá-lo, estabelecer vínculos e o diálogo entre participantes (incluindo equipe de ação educativa e testemunhos convidados) e de detectar as possibilidades de abordagem temática, de acordo com os interesses e as necessidades apresentadas pelas pessoas participantes, e conduzem uma introdução à visita, explicando a conjuntura na qual ela foi pensada e quais seus objetivos mais gerais;
- 2) **Desenvolvimento:** que pode ser dividido em diferentes etapas dependendo da quantidade de pessoas e especificidades do grupo visitante formado. De maneira geral, os educadores, com auxílio de material de apoio pedagógico criado, adentram na discussão de temas de interesse detectados desde a etapa de acolhimento. Na sequência, medeiam a roda de conversa entre público e testemunhos convidados, e em seguida, conduzem a visita aos espaços externos e internos do prédio outrora ocupado pelo DOI-Codi/SP, momento em que também ex-presas e ex-presos políticos os acompanham e relatam suas experiências no local;

3) Encerramento: momento no qual novamente acolhem o público, muitas vezes abalado emocionalmente pela visita e conversa com os testemunhos. Nessa etapa, os educadores tratam ainda de sanar algumas dúvidas do grupo e convidam as pessoas participantes a deixarem suas impressões da visita mediada tanto no relatório de ação educativa como no livro de registros.

Identificamos também que, para efetivação das atividades, os educadores contaram com a parceria de Maurice Politi (também Diretor Executivo do Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo) em todos os encontros, e de Dulce Muniz e Emílio Ivo Ulrich, na última das três visitas promovidas no segundo semestre de 2022. Estes participaram como pessoas convidadas nas rodas de conversa com o público, trazendo suas memórias, testemunhos da resistência contra a ditadura militar e das violências que sofreram como vítimas do Estado ditatorial naquele local, no período em que funcionou como centro de repressão e, por meio do diálogo junto ao público, estabeleceram as possíveis conexões entre passado e presente.

A respeito de uma identificação mais detalhada do público visitante temos poucos dados. No entanto, é possível, observando as assinaturas deixadas nos livros de registro, verificar que a maior parte dos relatos escritos foi feita por mulheres, e identificamos o estado do Amazonas e as cidades de Goiana/GO e Sorocaba/SP, como as únicas amostras das localidades de origem das pessoas que deixaram seus relatos.

Como a identificação não é obrigatória, um pequeno número de participantes informou, espontaneamente, sua área de atuação profissional. Dos dados que temos, é possível observar o registro de uma doutoranda da Universidade Federal do ABC (UFABC), mas sem informar sua área de pesquisa ou campus, e também de uma psicóloga. Não obstante, no que diz respeito à idade, não encontramos nenhuma informação espontânea de quem deixou seu relato.

Já as informações registradas pelos educadores sobre o público visitante nos relatórios de ação educativa são bastante generalistas e delas obtivemos elementos sobre o conjunto de pessoas atendidas em cada uma das visitas mediadas realizadas.

Em relação ao grupo de visitante formado para a visita realizada em 21 de setembro de 2022, lemos nos registros que era bastante heterogêneo, contando com pessoas de diferentes idades, de variada formação escolar e profissões distintas. Uma informação destacada, nesse dia, diz respeito ao fato de que três participantes tinham grande interesse em fotografar o espaço visitado, como parte de projetos pessoais que buscam evidenciar e divulgar lugares de memória na cidade de São Paulo, e em outras localidades do Brasil e do mundo.

Sobre o grupo formado para a atividade, realizada em 26 de novembro de 2022,

ARTIGO

os educadores registraram a presença de alunas e alunos do curso de Direito (tanto graduação quanto pós-graduação) que, por indicação de um professor parceiro do Núcleo Memória, se inscreveram para a visita. Outro ponto observado diz respeito ao interesse apresentado pela totalidade do grupo em entender como as ações de repressão se efetivavam, para solidificarem argumentos junto à familiares e pessoas amigas que assumem, em dias atuais, uma postura pró-militarismo ou mesmo negacionista, no que diz respeito aos crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. Consta ainda nos registros que muitos visitantes pretendiam convidar esse perfil de público para participarem de atividades no local e em outros espaços de atuação do Núcleo Memória.

A respeito da identificação do grupo, na visita de 17 de dezembro de 2022, verificamos o registro de que ele foi constituído por pessoas de diferentes formações e que se apresentou uma gama de interesses bastante distintos sobre a visita.

Análise das atividades observadas e das respostas aos relatórios de avaliação das visitas mediadas ao antigo DOI-Codi/SP

Identificamos logo de início que, em sua totalidade, as respostas apresentadas por visitantes ao questionamento “O que você espera de um memorial no antigo DOI-Codi?”, são favoráveis à continuação de ações educativas no local, e ressaltam três características importantes de serem destacadas: 01) o impacto de estar presente naquele lugar de memória; 02) a potencialidade da memória como elemento pedagógico na formação de indivíduos e de uma sociedade democrática; 03) a declaração de apoio para que ações educativas continuem a ser desenvolvidas naquele lugar de memória, visando contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Não a despeito dessa identificação, observamos que, dentre as três características da visita mediada apresentadas pelo Núcleo Memória, uma delas é bastante explicitada pelo descrito nos documentos apresentados (ampliação, construção e reconstrução de experiências e saberes), enquanto as demais (estabelecimento do diálogo educadores e público, e a construção coletiva da experiência da visita) estão subjacentes às respostas apresentadas.

Em relação a esta questão, é possível afirmar que, pelo observado durante a pesquisa de campo, tanto o diálogo quanto a construção coletiva da experiência junto a quem participa das visitas mediadas, são pontos atingidos ao longo do desenvolvimento da ação educativa. Consideramos então a necessidade de aprofundar, por meio de ferramentas didáticas a serem desenvolvidas pela equipe, a participação e o diálogo junto aos grupos, e verificar se estes pontos serão apresentados de forma mais evidente em futuras respostas deixadas por visitantes.

ARTIGO

Ainda conforme o observado pelas respostas de visitantes ao final das visitas mediadas, identificamos que a equipe de ação educativa do Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, vem contribuindo com a constituição de uma prática educativa que tende a superar o entendimento alicerçado no senso comum a respeito de nossa história recente e de nossa democracia, e assim cooperando na formação de sujeitos que atuem para a consolidação dos Direitos Humanos e o alargamento da cidadania no país o que, nos preceitos de Gramsci, pode materializar as tendências democráticas, ou seja:

[...] que cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados) [...] (Gramsci, 2011, p. 49-50).

Nessa perspectiva, os registros nos permitem observar que o trabalho educativo realizado pelo Núcleo Memória, nas visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP aproximam-se dos elementos que compunham o princípio educativo que Gramsci identificara na escola primária italiana do início do século XX, apresentando noções de direitos e deveres do cidadão, pois evidenciam a compreensão de que a atividade da qual participaram é fundamental para a compreensão da não repetição das arbitrariedades cometidas pelo Estado ditatorial no passado, garantindo, assim, o desenvolvimento, no presente e no futuro, de uma sociedade democrática.

Tais registros evidenciam também que a ação educativa tem o potencial de proporcionar entendimento acerca da ação coletiva transformadora da política – “das leis civis e estatais” (Gramsci, 2011, p. 43) – o que, por sua vez, opõe-se e supera “sedimentações tradicionais de concepções de mundo” (Gramsci, 2011, p. 43) evidenciando as possibilidades concretas de criação de um consenso e a construção de uma hegemonia alicerçada na valorização dos Direitos Humanos, democráticos e cidadãos.

Entendemos que as ações educativas realizadas no prédio do antigo DOI-Codi/SP pelo Núcleo Memória permitem estabelecer nexos entre passado e presente, e dar concretude aos exemplos abstratos que tangenciam a ação política, fundamental para a efetividade do regime democrático no país, fruto da luta contra um regime ditatorial imposto ilegalmente por um golpe de Estado que anulou os ritos de consentimento por parte dos governados, cuja concretude é fundamental de ser alcançada.

Sublinhe-se que Gramsci chamou atenção para o que aconteceu com as escolas italianas após uma série de reformas educacionais serem implementadas no início do século passado, o que acabou por afetar a prática docente, em especial nos cursos de

ARTIGO

literatura e filosofia, que trouxe como principal desdobramento uma escola retórica e sem seriedade devido à falta de “corposidade material do certo e do verdadeiro” (Gramsci, 2011, p. 44).

Desta forma, compreendemos que o Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, com o planejamento e execução das visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP, constitui-se como aparelho privado de hegemonia atuante na sociedade civil, disputando os sentidos do modo de pensar dos sujeitos sociais e agindo para a criação de um consenso, bem como para a construção de uma hegemonia que reafirma o caráter pedagógico intrínseco ao processo de efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça na particularidade de um Brasil pós-ditadura militar.

Vale ressaltar neste ponto, que a análise baseada nas concepções gramscianas permitem compreender as complexidades concernentes às particularidades nas quais uma ação educativa realizada por uma Organização Social pertencente à sociedade civil, que ainda não está subordinada diretamente à burocratização do aparelho de Estado, tal qual as escolas ou instituições museológicas pertencentes à Secretaria de Cultura, caracterizando, por essa razão, a realização de práticas não-formais de educação.

No que se refere ao direito à Memória, Verdade e Justiça, a professora Alessandra Gasparotto, por sua vez, embasando-se nas análises de José Carlos Moreira da Silva Filho, identifica: a) que a efetivação do direito à Verdade, está relacionada à investigação, ou seja, à apuração dos fatos envolvendo agentes de Estado na perpetração de crimes contra a humanidade ao longo de um período; b) que o direito à Memória corresponde à necessidade de se recordar esses fatos, e assim, sinalizar o repúdio ao acontecido; c) que o direito à Memória e à Verdade estão previstos naquilo que se denomina Justiça de Transição – no caso brasileiro, da transição do regime ditatorial para o democrático³ – identificado como a maneira pela qual uma sociedade e suas instituições ajustam suas contas com o passado (Gasparotto, 2020).

Analisando as concepções apresentadas pela professora Gasparotto, compreendemos que a efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça apresentam um horizonte pedagógico, comprometido com o educar para o “nunca mais”⁴, campo de atuação da educação para e em Direitos Humanos, visando a mudança de uma sociedade, rompendo com uma cultura de silêncios e impunidades.

Em seu trabalho, a professora, Gasparotto além de apontar metodologias a serem utilizadas em sala de aula, identifica que os lugares de memória vinculados ao passado ditatorial no Brasil – assim como em outros países da América do Sul – são espaços privilegiados para se abordar tais propostas (Gasparotto, 2020).

Compreendemos que o conteúdo abordado pelas ações educativas executadas pela equipe do Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo no edifício

ARTIGO

outrora ocupado pelo DOI-Codi/SP conforme exposto anteriormente, coincidem com as noções dos direitos e deveres dos cidadãos, observadas por Gramsci, na atuação da escola primária italiana do início do século XX.

Tal conclusão se prende ao fato de que ao suscitarem o debate embasado nas discussões acadêmicas sobre o período da ditadura militar, apresentando fontes históricas que contradizem o discurso oficial do governo à época dos acontecimentos e, explicitando por meio da ação direta de mulheres e homens que resistiram à ditadura e que foram vítimas das violências perpetradas pelo Estado ditatorial e seus agentes militares e civis, evidenciam traços correspondentes à ação política, que por sua vez é estabelecida pelos seres humanos e que por eles podem ser modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo.

Por meio das observações *in loco* e da análise documental, podemos considerar que a atividade estudada nos permite compreender que a democracia brasileira alcançada após a ditadura militar pode ser entendida mais concretamente como fruto da ação coletiva, não como produto de uma evolução natural, abstrata, adstringida de um processo histórico, mas sim por uma ação humana dialética.

Nesse sentido, afirmamos ainda que as visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP, executadas pelo Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, constituem-se como práticas da educação não-formal que contribuem para a formação – no sentido mais amplo do termo – de profissionais, educadoras e educadores, que atuam em diferentes espaços, o que ao nosso entender, acaba por coadunar com a terceira tese sobre Feuerbach, por sua vez presente nas observações de Gramsci a respeito da educação, na qual Marx nos alerta “que o educador tem ele próprio de ser educado” (Marx; Engels, 2001, p. 100).

Potencializando o caráter pedagógico, intrínseco à efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça, a atividade estudada coopera com formação dos indivíduos que dela participam e da democracia na qual estão inseridos.

Considerações

O trabalho apresentado buscou investigar os potenciais educativos das visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP, planejadas e executadas pela equipe de ação educativa do Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo (Núcleo memória), dentro de uma abordagem gramsciana, valendo-se da pesquisa de campo e da análise documental como ferramentas metodológicas.

Com isso, tivemos o intuito de redigir um artigo que possa contribuir com o desenvolvimento de ações educativas em lugares de memória relacionados ao passado ditatorial no Brasil, bem como com a formação inicial e continuada de profissionais da

ARTIGO

educação que atuam ou desejam atuar junto a esses espaços.

Em primeiro lugar, procuramos apresentar alguns pressupostos e conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci (2011) em *Cadernos do Cárcere*, como referenciais para o trabalho de pesquisa.

Assim, a compreensão da educação escolar como elemento das relações sociais no modo de produção capitalista, e a percepção da escola como lugar da apresentação das noções de direitos e deveres dos cidadãos, foram tomados como princípios a serem trabalhados e adaptados em nossa investigação.

Os conceitos de sociedade civil e de aparelhos privados de hegemonia foram apresentados com o intuito de serem articulados à análise do que foi exposto pela descrição das visitas mediadas e dos resultados dos relatórios de avaliação feitos pela equipe de ação educativa do Núcleo Memória.

Como resultado, constatamos que o Núcleo Memória, planejando e executando as visitas mediadas em um lugar de memória relacionado à ditadura militar brasileira, ao levar até o antigo centro de torturas, testemunhas que sobreviveram às violações que sofreram, realiza uma prática da educação não-formal que contribui com a superação do entendimento alicerçado pelo senso comum a respeito de nossa história recente e de nossa democracia, como também para a consolidação do caráter pedagógico, intrínseco ao processo de efetivação do direito à Memória, Verdade e Justiça no Brasil, por sua vez, comprometido com o educar para o “nunca mais”, campo da educação para e em Direitos Humanos e cidadania.

Sobre bases gramscianas, podemos considerar que as visitas mediadas ao prédio do antigo DOI-Codi/SP constituem-se como prática educativa formadora, que disputa um consenso, ou seja, a construção de uma hegemonia a respeito do modo de pensar e agir, refletindo sobre o passado, perspectivando ações no presente.

Nessa perspectiva, concluímos que a atividade investigada visa garantir a não repetição das violações aos Direitos Humanos perpetrados pela ditadura militar, consolidando uma ação educativa que explora aspectos políticos sobre os sentidos do passado como também, elementos de nossa formação social na atualidade.

Referências

BONINELLI, Giovanni Mimmo. Folclore. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

GASPAROTTO, Alessandra. O direito à memória e à verdade e a consolidação dos direitos humanos: o que nos conta a experiência brasileira? In: *EDUCAÇÃO em direitos humanos: memória e cidadania: curso intensivo*. São Paulo: Memorial da Resistência

ARTIGO

de São Paulo, 2020. p. 102-124. Disponível em: <https://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Curso-Direitos-Humanos-2020.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LIGUORI, Guido. Sociedade política. in: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.

NÚCLEO MEMÓRIA. [Home]. São Paulo: Núcleo Memória, c2021. Disponível em: <https://www.nucleomemoria.com.br/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

PISTORELLO, Daniela; MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios difíceis e ensino de História: uma complexa interação. *História Hoje*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 4-11, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/775>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SAES, Décio Azevedo Marques de. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEXIER, Jacques. Sociedade civil. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos: uma proposta metodológica. In: *EDUCAÇÃO em direitos humanos: memória e cidadania: curso intensivo*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2020. p. 61-88. Disponível em: <https://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Curso-Direitos-Humanos-2020.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

Notas

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Guarulhos. Educador e Pesquisador em lugares de memória relacionados ao passado ditatorial brasileiro. Professor de História na Rede Municipal de São Paulo.

²Tanto o histórico de organização e funcionamento do DOI-Codi/SP, como toda a documentação

ARTIGO

sobre o processo de tombamento do local citada neste artigo, tiveram como base de pesquisa a cartilha *DOI-CODI São Paulo*: percursos de um lugar de memória, produzida pelo Núcleo de Preservação da Memória Política de São Paulo, disponibilizada gratuitamente no site da instituição na seção “Publicações”. Disponível em: <https://www.nucleomemoria.com.br/publicacoes>.

³Segundo o professor Décio Saes, é possível, de acordo com as observações feitas pelo cientista político estadunidense Samuel Huntington, identificar a instauração de um “sistema de governo civil tutelado pelas Forças Armadas” (Saes, 2001, p. 38), em um processo no qual as instituições políticas formalmente aparentavam certos traços concretos de uma democracia burguesa – como por exemplo, a presença de políticos civis nos altos cargos do Poder Executivo federal, estadual ou municipal, e ainda a aprovação da Lei de Anistia e a ampliação das possibilidades de participação partidária – que cumpriram a “função ideológica de *ocultar* o caráter em última instância militarizado do processo decisório estatal” (Saes, 2001, p. 39), e que convencionou-se chamar de “transição democrática”.

⁴A professora Maria de Nazaré Tavares Zenaide, por sua vez apoiada em Vera Maria Candau e Suzana Sacavino, nos explica que uma educação voltada para o “nunca mais” “promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar de esquecimento” (Zenaide, 2020, p. 66).



BOLSONARO E MILEI: QUANDO OS PROJETOS NEGACIONISTAS VISITAM O ENSINO DE HISTÓRIA E O MUSEU NO BRASIL E NA ARGENTINA

BOLSONARO AND MILEI: WHEN DENIALIST PROJECTS VISIT HISTORY TEACHING AND THE MUSEUM IN BRAZIL AND ARGENTINA

BOLSONARO Y MILEI: CUANDO LOS PROYECTOS NEGACIONISTAS VISITAN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL MUSEO EN BRASIL Y ARGENTINA

Marcelo Henrique Leite¹

Resumo: O ensino de história é inerente às questões que surgem no tecido social. O negacionismo histórico é uma delas. O artigo trata de oito experiências docentes - do Brasil e da Argentina – que narram o impacto do negacionismo da ditadura militar nas visitas escolares organizadas por eles ao *Memorial da Resistência de São Paulo*, da cidade São Paulo, e no *Museo de la memoria ESMA*, da cidade de Buenos Aires. Desse modo, apresenta uma reflexão em como a ação docente tem sido afetada pela crescente das novas direitas radicais, que vinculam uma memória positiva sobre as ditaduras recentes dos respectivos países.

Palavras-chave: Ensino de história; ditadura militar; museus; negacionismo histórico.

Abstract: The teaching of history is inherent to the issues that arise in the social fabric. Historical denialism is one of them. The article deals with eight teaching experiences - from Brazil and Argentina - that recount the impact of the denialism of the military dictatorship on the school visits they organized to the *Memorial da Resistência de São Paulo*, in the city of São Paulo, and to the *Museo de la memoria ESMA*, in the city of Buenos Aires. In this way, it presents a reflection on how teaching has been affected by the rise of the new radical right, which attaches

ARTIGO

a positive memory to the recent dictatorships in their respective countries.

Keywords: History teaching; military dictatorship; museums; historical denialism.

Resumen: La enseñanza de la historia es inherente a las cuestiones que se plantean en el tejido social. El negacionismo histórico es una de ellos. Así, el artículo aborda ocho experiencias de enseñanza de Brasil y Argentina que relatan el impacto del negacionismo de las más recientes dictaduras militares en las visitas escolares que organizaron al *Memorial da Resistência de São Paulo*, en la ciudad de São Paulo, y al *Museo de la Memoria de la ESMA*, en la ciudad de Buenos Aires. De este modo, se presenta una reflexión sobre cómo la enseñanza se ha visto afectada por el auge de la nueva derecha radical, que atribuye una memoria positiva a las recientes dictaduras en sus respectivos países.

Palabras clave: Enseñanza de historia; dictadura militar; museo-negacionismo histórico.

ARTIGO

Introdução

A prof.^a comentou que na escola deles pediram que ela fosse “neutra” no ensino da ditadura, evitando falar de torturas e financiamento.

(Educador, 8º ano, 15/04/2014, A.1-C.4)

A epígrafe é um registro de um educador do *Memorial da Resistência de São Paulo*, em uma ficha de avaliação de visita educativo, organizada por uma professora de história, com alunos de 8º ano, da Escola Estadual Prof. Dr. Luís L. Silva. As fichas de avaliação fazem parte da prática do setor educativo desde 2009, e estão armazenadas no arquivo institucional do museu.

No registro há menção ao termo neutro, amplamente mobilizado, no Brasil, a partir da ação dos movimentos da *Escola Sem Partido*², criado em 2004, pelos grupos da nova direita radical. Pedir um ensino neutro, como se vê no excerto, tem uma certa sedução, pois sugere ser algo ético, imparcial. O que não é verdade, pois no próprio excerto fica evidente essa lógica: ser neutro significaria retirar características centrais da ditadura militar no Brasil. O termo, portanto, é uma armadilha, pois se apresenta como justo, mas no fundo é apenas um projeto de grupos conservadores para emplacar uma visão positiva de passados atravessados pela violação de direitos humanos, como censura, tortura e morte.

Este artigo enfrenta o cenário de armadilhas e conflitos que envolvem as memórias das ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983). Nele, discuto de que maneira os discursos negacionistas interpelam a sala de aula. Para abordar esse tema, percorro episódios narrados por professores e professoras que entrevistei durante a pesquisa de doutorado, cujo foco são as práticas educativas no ensino da história da ditadura militar mediadas por visitas a museus.

Nos primeiros anos da década de 1980, Brasil e Argentina romperam com os regimes militares e retomaram a democracia por caminhos distintos. No Brasil, a transição foi lenta e controlada pelas próprias forças do regime. O processo se desenvolveu ao longo dos anos 1980, com uma abertura gradual que manteve os militares em posição de força até o final. O movimento Diretas Já, embora tenha mobilizado amplamente a sociedade civil, não conseguiu a aprovação da emenda constitucional que permitiria eleições diretas em 1984, que ocorreria somente cinco anos depois. Assim, a eleição de Tancredo Neves em 1985, por via indireta, simbolizou a passagem para a democracia sem ruptura, com manutenção de muitos dos quadros e estruturas do regime autoritário.

Essa forma de transição resultou em um longo silêncio institucional sobre os crimes da ditadura. A Lei de Anistia de 1979 — mantida mesmo após a redemocratização —

ARTIGO

garantiu impunidade a agentes do regime. Isso dificultou o reconhecimento oficial da violência estatal e atrasou iniciativas de justiça e memória. Durante décadas, houve pouca abertura dos arquivos da repressão, e o Estado demorou a reconhecer e reparar as violações de direitos humanos³. Apenas nos anos 2000 e, mais significativamente, com uma comissão nacional da verdade (2012–2014) e outras em nível estadual, o Brasil passou a enfrentar de forma mais institucionalizada seu passado autoritário, ainda assim sem punições judiciais aos responsáveis.

Já na Argentina, a transição foi mais abrupta e resultante do colapso da ditadura, profundamente desmoralizada após a derrota na Guerra das Malvinas, em 1982. O regime militar argentino perdeu legitimidade e viu-se pressionado pela crise econômica, pelo descrédito interno e pela mobilização social. A eleição direta de Raúl Alfonsín em 1983 marcou uma ruptura mais clara com o passado autoritário.

A revogação da *Ley de Amnistia* (1979) e o Julgamento das Juntas, realizado em 1985 na Argentina, permitiu a apuração judicial de crimes cometidos pela ditadura, gerando uma produção documental expressiva que contribuiu para a catalogação de mais de 700 lugares reconhecidos hoje como espaços de memória. As decisões políticas adotadas por cada país moldaram formas distintas de lembrar e esquecer o passado ditatorial. Se ao longo das décadas Brasil e Argentina seguiram trajetórias diferentes no enfrentamento de suas respectivas ditaduras, hoje compartilham um ponto de convergência: o avanço do negacionismo histórico sobre esse período.

Os objetos — ou cenários — analisados são o Memorial da Resistência de São Paulo, localizado na cidade de São Paulo, e o Museo Sitio de la Memoria ESMA, situado na Cidade de Buenos Aires, na Argentina. Trata-se de dois museus de criação recente, inaugurados em 2009 e 2015, respectivamente. Ambos resultam das conquistas de diversos sujeitos, mas especialmente aqueles diretamente afetados pelas ações repressivas das ditaduras militares, como ex-presos políticos, sobreviventes, familiares de desaparecidos e filhos, que lutaram para transformar antigos espaços de repressão em lugares de memória. Assim, os dois museus ocupam edifícios que, durante os períodos autoritários mais recentes, abrigaram órgãos repressivos do Estado.

O *Museo de la Esma* funcionou um centro clandestino de tortura e detenção, entre 1976 a 1983 – ou seja, funcionou durante todo o período da ditadura. O *Memorial* está sediado onde funcionou o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que, embora criado em 1924, teve um papel fundamental na repressão na ditadura militar de 1964 a 1985. As exposições dos respectivos museus são pautadas em testemunhos das vítimas; história da ocupação dos prédios; e objetivam que os visitantes reflitam sobre autoritarismo e violações de direitos humanos. Algo comum a esses museus é que oferecem visitas educativas guiadas.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla (Leite, 2024), que

ARTIGO

buscou compreender, entre outros aspectos, como o museu integra a narrativa histórica escolar sobre a ditadura militar. Seleccionei professoras e professores que organizam essas visitas como parte de suas aulas sobre a ditadura militar. As entrevistas foram realizadas individualmente. No entanto, durante a investigação, chamou-me a atenção o impacto do negacionismo nas práticas docentes, tanto no Brasil quanto na Argentina.

O conjunto de entrevista é composto por oito docentes, sete mulheres e um homem, sendo quatro de cada país⁴. Elas são semiestruturadas e pensadas para dar conta da dimensão organizacional, os saberes pedagógicos e disciplinares envolvidos na visita, assim como as relações com os contextos sociais, ou se preferir com as culturas históricas. Para isso, são compostas por três blocos: período de formação (anos, motivação para cursar História, presença dos temas sobre museus na educação básica e no período universitário, formação continuada); trajetória docente (escolas atuantes, práticas de ensino, saídas da sala de aula, a abordagem do tema a respeito de violações de direitos humanos durante regimes autoritários); e museu e ensino (a presença do museu no planejamento, as discussões propostas, atividades pré e pós a visita ao museu, visões acerca da relevância da ida ao museu para a prática docente). Em média a duração de cada material entrevista possui de 70 a 90 minutos. O conjunto docente mobilizado é composto pelas argentinas Catalina Gironés, Veronia Rafaelli, Jaquelina Bisquert, o argentino Julio Bulacio, e pelas brasileiras Lucineia Guerra, Vilma Nosedá, Gabrieli Simões e Sonia Brandão⁵.


O tema do artigo nasceu de uma maneira não intencional, ou seja, não havia uma pergunta clara e direta sobre negacionismo das últimas ditaduras. Nas entrevistas, esse tema aparece quase sempre vinculado às considerações finais. A recorrência dele em diferentes narrativas docentes, é uma evidência em como podemos enquadrá-lo na perspectiva de *conflictos sociales candentes* (López-Facal, 2011), que ainda que seja difícil e gere controversa, deve estar na aula de história.

A abordagem da ditadura militar e do negacionismo nas aulas de história, tal como será desenvolvida neste artigo, insere-se na lógica do conflito e nos dilemas que são postos a professoras e professores. De todo modo, o artigo apresenta a forma como eles e elas, dentro de suas práticas escolares, tem manejado e enfrentado esses discursos.

Entre o silêncio e o confronto: experiências docentes frente ao negacionismo histórico

O negacionismo não é um discurso que surge após um período de autoritarismo, violência e morte. No Cone Sul da América, por exemplo, em particular nas ditaduras mais recentes, era frequente que o Estado negasse as violações à direitos humanos que eram denunciadas ao longo do período autoritário. Diziam não haver tortura e

ARTIGO



negavam a existências de desaparecidos pelas forças policiais diziam os ditadores em redes públicas de televisão ou na imprensa de grande circulação. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, o negacionismo histórico, como um discurso, pós-evento ganhou força no debate público. Reconheço a Valim, Avelar e Bevernage (2021, p. 14) para tratar dessa categoria:

O termo negacionismo, para se referir a grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista, foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso [...]. A palavra passou a ser usada em sentido contrário ao empregado pelos próprios negacionistas, que se viam como fundadores de uma “escola revisionista” (a denominação é do negacionista Roubert Faurisson) e pretendiam conferir credibilidade intelectual e científica ao que não passava de falsificação e de distorção de evidências. Ainda assim, como lembra Enzo Traverso, eles conseguiram contaminar a linguagem e criar confusão no debate público. Isso ocorreu, em parte, pela própria ambiguidade da noção de revisionismo que, longe de se restringir ao debate acadêmico e historiográfico, é também um fenômeno político relacionado às práticas e aos discursos que questionam as relações que as sociedades estabelecem com seus passados é uma estratégia dos próprios regimes militares.

O negacionismo histórico tem sido parte das ações e discursos de grupos ligados à violência, ódio e extermínio do Outro. Daniel Lvovich e Rodrigo Motta (2023) apresentam características das novas direitas radicais na América Latina, a partir das primeiras décadas do século XXI. Em primeiro lugar o uso do negacionismo, que significa, de modo geral, invalidar e relativizar o testemunho das vítimas, assim como colocar em dúvida fatos históricos, seja da história recente, seja de um passado mais longínquo. Desse modo, negar está intrínseco a construção de um projeto pautado em mobilizar o passado em prol dos projetos das direitas radicais no presente, que, em sua maioria, estão ligados a tradição do anticomunismo.

Em segundo lugar, não é uma batalha apenas de discursos, mas de ações, com a produção de livros, filmes e programas didáticos de cunho conservador. Haja vista o movimento de censurar publicações, reduzir o financiamento a pesquisa acadêmica e perseguir professores. Uma das estratégias dessa perseguição é exigir neutralidade ao ensinar ditadura, como ocorre(u) no Brasil a partir da *Escola Sem Partido*⁶. A epígrafe do artigo ilustra essa estratégia: ensinar ditadura de forma neutra, que significaria não abordar as violações de direitos humanos por meio da tortura, por exemplo.

No Brasil e na Argentina duas figuras são os vetores desses projetos: Bolsonaro e Milei. Jair Messias Bolsonaro é uma figura política ligada ao exército, que, desde os anos 1990, era eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro. Em 2014, foi o deputado mais votado, tendo quase quadruplicado seu número de votos em

ARTIGO

relação a eleição de 2010. No ano de 2018 venceu as eleições presidenciais. Assumiu a presidência no ano seguinte e cumpriu os quatro anos de mandato. Não esteve na posse do presidente eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva e coleciona citações e investigações em inúmeros atos antidemocráticos, sendo um deles o de 8 de janeiro de 2023, quando seus apoiadores invadiram e depredaram as sedes dos Três Poderes — o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal — em Brasília.

Javier Milei tem sua carreira no âmbito universitário, sendo graduado em Economia e com dois mestrados na área. Desde 2017, ganhou as redes sociais e o espaço público com o discurso antikirchnerista⁷ e formulando propostas de cunho liberal. Assim, sua carreira política iniciou somente em 2021, quando assumiu uma vaga na Câmara de Deputados, e dois anos depois, em 2023, ganhou as eleições presidenciais.

Com carreiras diferentes, Bolsonaro e Milei não têm suas similaridades em serem homens, brancos, performando uma heterossexualidade, e com discursos pró “liberdade”. Para além disso, partilham dos valores da extrema direita: discursos de ódio, misoginia, homofobia, classismo, para citar alguns. No entanto, quero destacar o vínculo de ambos com um discurso negacionista em respeito às recentes ditaduras de seus países e como isso aparecem como um conflito nas escolas.

Nas entrevistas com os docentes, esse foi um tópico que frequentemente surgia. Das oito entrevistas, somente em uma foi necessário perguntar diretamente sobre o tema, sem que ele surgisse de maneira orgânica. Quando surgia algo que indicasse para o impacto dos discursos negacionistas, eu percorria e elaborava formas de dialogar sobre. Pelo fato de haver diferentes gerações de professores, identifiquei que há visões distintas sobre o avanço da extrema direita.

Para discutir o caso brasileiro, foram entrevistadas quatro professoras, com atenção à diversidade de contextos escolares. Sônia Brandão e Gabrieli Simões atuam na rede privada: a primeira em uma escola na cidade de São Paulo, e a segunda em instituições privadas no interior do estado. Já Vilma Nosedá e Lucinéia Guerra são professoras da rede pública municipal da capital paulista, lecionando em escolas localizadas em regiões periféricas da cidade de São Paulo.

À primeira vista, observa-se que professoras com mais tempo de experiência em sala de aula tendem a adotar posturas mais firmes e combativas em relação ao tema, especialmente quando comparadas àquelas que iniciaram suas carreiras em um cenário já marcado por delimitações mais claras sobre o debate público em torno da ditadura. É o caso da professora Sônia, que leciona História desde a década de 1980 em escolas da rede privada.

Sônia Brandão: A gente consegue ver claramente que a partir das manifestações de 2013, que na minha opinião é o grande ano, que é o avanço

ARTIGO



da direita no Brasil. [...] e aí esse posicionamento contrário à memória, [...] o aluno dizendo que a tortura é justificada para combater algo maior que é o comunismo até aqueles alunos que duvidam que aquilo existiu mesmo. “Mas será mesmo que existiu? Não é um pouco exagerado? Eu nunca tinha visto isso”. Vou te dar um exemplo quando eu faço a saída com os alunos, eu seleciono poemas, textos, fotos, conforme a gente vai fazendo a caminhada a gente vai lendo, por exemplo as fotos das celas descaracterizada para eles poderem comparar. Teve um aluno, em um determinado ano que disse que eu estava fazendo lavagem cerebral, a família foi reclamar na escola que a professora obrigou os alunos a lerem um poema contra a ditadura militar. **Quando eu comecei a dar aula em 1986, na ideia de que havia um pacto na sociedade brasileira em torno da democracia, esse pacto ele claramente está desfeito.** [...] Você sempre teve família que vai reclamar por nota, mas não pode outro motivo, não é por acaso que isso ocorre com a ascensão da Escola Sem Partido, é visível isso (Brandão, 2023, grifo nosso).

No Brasil, Vilma Nosedá, professora de uma escola pública municipal, conta que 2018 foi um ano difícil. Narrou um episódio em que o aluno do nono ano, que era pró-Bolsonaro, arranhou conflito em razão da leitura do livro *Os Carbonários*, que tem como tema a luta armada na ditadura militar. Com essa turma ela foi ao Memorial, e esse estudante se recusou a ir. Nosedá também contou que nas eleições de 2022 houve um estudante que foi com uma camiseta clássica da campanha de Bolsonaro, o que deflagrou um conflito no seguinte aspecto: um estudante pode ir com uma camiseta? Se um aluno pode, um professor também pode? A indagação era em torno da perseguição que houve nessa época com a associação de professores usarem qualquer camiseta vermelha que, para alguns alunos, era claramente apologia ao candidato rival de Bolsonaro: Lula, que tem o vermelho como a cor do emblema do partido.

A professora Lucinéia Guerra, professora da escola pública municipal, faz uma observação interessante sobre o tema. Ela parte do fato de a escola ser obrigatória, e por essa razão se torna um espaço de disputa pela Igreja, pelo *Escola sem Partido*, pois é um espaço de formação de opinião.

Eu acredito que a escola pode tanto aprisionar quanto libertar dependendo da forma como você trata os assuntos, então eu acho que quando você leva alguém para contar sua experiência você está saindo de cena para deixar que outro ali leve sua história, seu relato e sua experiência, mas você está também formando o indivíduo ouvinte (Guerra, 2021).

Na entrevista, fica claro que ir ao museu, para ela e outras professoras, é uma maneira encontrada de tratar o tema da ditadura sem ficar vinculado a figura da



ARTIGO

professora, pois quem falou não foi ela, foi o educador, educadora, o ex-preso.

O movimento da *Escola sem Partido*, vinculado às figuras políticas da direita e extrema direita, e organizações desse cunho, aparece nas entrevistas como propulsor de uma mudança a respeito de como tratar o tema da ditadura na escola.

Sonia: Após a ascensão do Bolsonaro [...] a gente fica se vigiando nas palavras que você escolhe, não que eu não diga o que eu tenha que dizer, mas você toma cuidado com o que vai dizer para não cair na vigilância da *Escola Sem Partido*. Essa palavra é melhor trocar por essa para não ter uma interpretação errada. Um aluno me perguntou uma vez: **“Professora dá para ter ditadura sem censura?” Uma pergunta que não aparecia há quinze anos atrás.** A receita de qualquer ditadura é a censura, tortura e a propagando do Estado, então não, ditadura é com censura (Brandão, 2023, grifo nosso).

O relato de Sônia dialoga com uma forma de negacionismo que opera na lógica de minimizar os efeitos da censura e da tortura. O Brasil: Nunca Mais, organizado pelo Conselho Mundial de Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo e publicado em 1985, reúne vasta documentação sobre violações de direitos humanos durante o regime militar. A obra baseia-se na análise de 707 processos julgados pela Justiça Militar entre 1964 e 1979, demonstrando que a tortura não foi um desvio isolado, restrito a certos locais, mas uma prática sistemática e coordenada como parte da política do Estado ditatorial.

A professora Gabrieli, professora em escola particular, diz que se autocensurou desde 2018, a partir da eleição de Bolsonaro. Ela narra que terminava a aula de ditadura com o vídeo do programa *Custo o que custar* (CQC), exibido pela emissora *Band*, sobre o 1º de abril, em que eles mostravam como as pessoas pensavam que o golpe foi revolução, de maneira satírica, debochando desse pensamento. Passados dois ou três anos, ela conta que optou por não usar, pois alguém que estava na sala de aula poderia se sentir ofendido com um vídeo cômico. Outro exemplo é o fato que em sua aula de ditadura havia o clipe do grupo musical Racionais, *Mil faces de um homem leal*, e hoje não tem mais. Gabrieli conta que em 2017, ao exibir um vídeo sobre campo de concentração nazista, houve alunos que riram. “Ali eu vi a mudança ocorrer, fazendo piada com as pilhas de corpos” (Simões, 2023). Ela narra:

Em 2017 foi a última vez que eu dei aula de ditadura, e eu lembro de estar tensa, na verdade pensando aqui não sei se foi por isso que eu deixei de dar Brasil⁸. Eu dei aula de ditadura pro segundo ano, e depois eu vim a saber que **uma mãe foi ao colégio tinha questionado o coordenador que eu só tinha falado a parte ruim da ditadura e não a parte boa.** A coordenadora abriu o livro e disse “a professora falou exatamente o que está no livro, a orientação que ela recebe é de falar que está no livro” [...] não recebi

ARTIGO

nenhuma bronca, porque eu não tinha que receber, mas você entende como é delicado, a gente pisou em ovos e até hoje pisa, tomar cuidado com o que fala. [...] Eu amenizei. (Simões, 2023, grifo nosso).

No caso argentino, observa-se um elemento distinto. Em primeiro lugar, cabe situar onde atuam as docentes e o docente. Catalina Gironés, professora de escola pública, e Jaquelina Bisquert, docente de escola privada, ambas na província de Buenos Aires. As outras duas entrevistas foram com professores que atuam em um colégio vinculado à Universidade de Buenos Aires (UBA): Julio Bulacio e Verónica Rafaelli.

Julio Bulacio, professor do Colégio Carlos Pelegrini, diz que busca ser respeitoso com os discursos negacionistas. Contou que em 2021 deu aula para um filho de um jornalista de direita do jornal *La Nación*, que vê Milei com muitos bons olhos. Esse aluno falava dentro dos ideais do pai e Julio Bulacio o escutava, não somente o escutava como dava materiais no espectro político do aluno para que pudesse ler. Na visita ao museu, Julio conta que não houve nenhuma intercorrência a respeito desse tema. Veronica Rafaelli, professora do Colégio Nacional, narrou o seguinte sobre o tema.

El año pasado había alumnos con posicionamiento más a derecha, que está fuerte, pero todos vinieron, presenciaron la charla, hicieron comentarios. [...] Los posicionamientos más de derecha últimamente son de varones, no quiero hacer una generalización horrible, y lo caso de la gente que planteaba que eso iba hacer la, eso siempre eran chicas (Bisquert, 2023).

Segundo os próprios docentes, essa instituição possui uma cultura escolar fortemente orientada por princípios democráticos e de participação estudantil, expressa, por exemplo, na atuação ativa dos grêmios. Para esses professores, embora existam manifestações negacionistas e discursos alinhados ao presidente Javier Milei, até o momento da entrevista tais posições ainda eram minoritárias entre os estudantes.

A professora Jaquelina Bisquert tem uma vivência que é significativa a respeito.

“[En 2015], fuimos de colectivo. Cuando me siento y voy hablando con Guille, el profe de literatura, y con los pibes, íbamos bromeando y vino una señora sentada en el asiento que está enfrente de cuatro, y me miraba. En un momento nos pregunta dónde los llevaban “Vamos a la Ex Esma, en el museo de las malvinas y despues al otro” y empezó, o sea, como muy nerviosa, comenzó a temblar todo el cuerpo y a decir **“y después vamos a llevarlos a leer la otra historia, los libros y no sé qué y no sé cuánto. Yo lo viví, a los soldados me cuidaban”** Los pibes estaban todo así [signal de sorpresa] ¿Qué hago? ¿Le contesto, no le contesto, la dejo hablar? La primera parte del año en Historia se trabaja todo el tema de la memoria con los pibes, y aparece mucho esta cuestión que no recordamos todos

ARTIGO

de la misma manera, más allá de la memoria social, y estaban ahí viviendo eso en vivo y directo. La señora estaba muy exaltada, diciéndonos, sin conocernos, como deberíamos enseñarles la última dictadura a los pibes, asumiendo que estábamos adoctrinándolos y después un hombre dijo “señora más respeto, son 30 mil”. La vieja estaba por bajar “sí, fueron 30 mil, pero salvaron a 40 mil, y ahí se bajó” (Bisquert, 2023, grifo nosso).

Jaquelina contou que, após o ocorrido, juntou os estudantes e usou desse episódio para discutir sobre memória. Assim, conversou sobre o quanto o discurso da senhora estava montado em uma experiência pessoal, assim como os militantes que recordam seus companheiros. Ela chama atenção para o fato de que existe a memória oficial, que está no currículo⁹, e outras, que, por vezes, são memórias disruptivas. A professora chama atenção para a escola, muitas vezes, tratar de uma história única, mas ao se defrontar com esse episódio, os estudantes vão compreendendo que não há essa linearidade e unicidade que a instituição propõe.


Bisquert sente que há uma mudança a respeito desse tema na Argentina, e ela cita como exemplo o caso das *madres* e *abuelas* que passaram de “lutadoras” para “chorras”¹⁰, dependentes do Estado, inventam netos e afins. Ela sente que os discursos que estavam sepultados, ganham força, pois se habilitou a possibilidade de dizer qualquer coisa.

Bisquert conta que a forma que ela, como professora, tomou conhecimento desse negacionismo foi por meio de vídeos curtos que circulam em mídias digitais. A professora analisa que junto a isso vem a violência contra o feminismo, com a tônica “feminazi” e discurso de ódio racial, assim como um ataque às madres e abuelas. Discutir é o mal, conta Bisquert. Ela sente que essa onda vem com essa premissa de que discutir é uma briga.

Antes de la pandemia no había cuestionamientos de los pibes por parte de la dictadura. De hecho, digo q mucho más que allá que acá hay un feriado [24 de marzo], hay una marcha, se trabaja en la escuela. Hay pibes que no tiene la menor idea de lo que pasó, llegan al sexto sin saber. [...] Hace unos cuantos años, empezó a aparecer en las aulas y tiene que ver con a la aparición de Milei, especialmente. Entonces aparece mucho con ese, los escuchan mucho los pibes, y entra en las aulas, y hay pibes dicen ‘la izquierda de mierda’ ‘negro de mierda’ toda la mierda. Y viene con el cuestionamiento de los subversivos también mataron gente, torturaron, y que se yo, y eran hijos de puta (Bisquert, 2023, grifo nosso).

Bisquert observa que a escola tem sentido o peso das mudanças nos comportamentos ideológicos dos estudantes. Em sala de aula, percebe que muitos jovens passaram a

ARTIGO




associar os discursos sobre direitos humanos a ideias como “defender bandidos” ou “justificar roubos”. Ela sintetiza essa percepção com a expressão: “não precisa abrir a porta para entrarem, já entraram, já estão”. Ao longo da entrevista, a professora levanta um ponto particularmente instigante para o campo do ensino de História: a presença do negacionismo não apenas por meio de discursos explícitos, mas também pelo silêncio — um silêncio que se instala como forma de resistência ou recusa ao debate, tornando-se uma forma sutil, porém poderosa, de negar o passado.

Hay pibes que les cuesta un montón que se se abran, pero hay otros que no. El año pasado ya aparecía Milei, los pibes te preguntan qué opinas vos y qué se yo. Esta buenísimo que aparezca porque también implica tratar en la medida de lo posible, de construir un poco el discurso que tienen y el de los que creen como “recancho Milei”, y es un violento de mierda. Más allá de que puede traer la solución más rica a la economía argentina. Este tipo tiene un discurso absolutamente violento y eso es lo más preocupante. Después él tiene una mirada aislada de la historia con todos los personajes que se junta y eso también (Bisquert, 2023).

A professora relata que alguns estudantes, em conversas fora da sala de aula, abordavam com perguntas sobre suas opiniões a respeito de discursos que vinham escutando em outros espaços. Essas interações não ocorriam durante as aulas, mas em momentos informais, o que revela como o ambiente escolar é atravessado por tensões que excedem o conteúdo curricular. Jaqueline Bisquert aponta para algo que as discussões sobre currículo na área de ensino discutem, sobretudo a partir de 1990: o currículo não muda ao passo que a sociedade muda, o tempo da mudança não é o mesmo da renovação curricular. O tempo social, marcado por rupturas, tensões e aceleradas reconfigurações de valores, não é o mesmo tempo da renovação curricular, geralmente mais lento, negociado e institucionalizado. Essa assimetria entre o tempo social e o tempo curricular exige do professor um trabalho ativo de mediação, que implica reconhecer os conflitos presentes no cotidiano escolar, conforme aponta Bisquert.

“Deixa os historiadores pra lá”: estratégias contemporâneas contra o saber histórico

A partir das entrevistas, é possível entender como cada movimento de direita articula suas próprias formas de negacionismo, a partir das estruturas de memória social já existentes em seu país. No caso argentino¹¹, há uma complexa forma de descreditar o passado ditatorial, usando de negação, banalização e relativização. Não se nega que houve assassinato, tortura e desaparecimento, justifica essas ações dentro de uma guerra contra a subversão, assim como não nega os desaparecidos, mas sim a cifra de



ARTIGO

30.000, ou seja, dizem ser entre 8.000 e 9.000 mil. A “batalha das cifras”, como quer Daniel Lvovich e Boris Grinchpun (2022), tem sua origem no próprio período ditatorial. Uma segunda manifestação tem a ver com descreditar os familiares das vítimas, como comentou Jaquelina Bisquert, e tratá-los como interesseiros e mentirosos.

Uma outra forma seria a exigência de uma “memória completa”, inclinado ao que a senhora no ônibus pede a professora Jaquelina, ou seja, que se considere as vítimas das ações de grupos armados contra a ditadura. Em março de 2024, o governo federal lançou um vídeo em 24 de março, data que se rememora o Golpe de 1976, intitulado memória completa com o objetivo de emplacar uma visão que minimize as ações violentas do Estado.¹² De modo geral, Valentina Salvi (2018) define esse termo como uma categoria que expressa uma ideia de que todos são vítimas e ninguém é culpado. Ou seja, tenta emplacar narrativas para melhorar a imagem pública das Forças Armadas e, de modo prático, anistiar repressores que seguem encarcerados. Assim, descredita as memórias produzidas pelos organismos de direitos humanos.

A exigência de uma “memória completa” encontra eco em manifestações públicas recentes e contundentes. Em 2023, houve um ataque verbal proferido à Estela de Carloto, 92 anos, presidente de Abuelas de la Plaza de Mayo, proferido pela vice-presidente Victoria Villarruel, sobrinha de militares, em que ela pede que Estela conte quem era de verdade sua filha, fazendo menção ao fato de ter feito parte dos Montoneros. “La verdad que Carloto ha sido un personaje siniestro para nuestro país y con ese cariz de abuelita buena, la realidad es que ha justificado al terrorismo”, disse ao programa televisivo *La Nación+*. Essa maneira de atacar grupos de familiares que buscam filhos e netos desaparecidos legitima os discursos das direitas radicais, como se pode ver no print de uma publicação na rede social X – antigo Twitter, na ocasião.

Imagem 1 – Print de uma publicação a respeito do ataque à Estela de Carloto



Fonte: Print Instagram.

ARTIGO

Nesse caso, vê-se que o símbolo reconhecidamente internacional da luta de mães pelos desaparecidos, o *pañuelo*, tem uma inversão de valores, acrescentando uma bomba. Chama atenção o fato de estar vinculado a imagem o texto “sabemos a verdadeira história”. Assim, vê-se que o objetivo da imagem está em diálogo com as ações dos grupos de direita, que descredita as ações de busca e de luta de familiares pela verdade.

As redes sociais, para Lvovich e Grinchpum, são vetores importantes para pensar nas ações, e faço referência aqui ao que explicitarei sobre a publicação que vincula bombas e o *pañuelo*.

Las dinámicas propiciadas por estas tecnologías, por entonces aún novedosas, redundaron en ganancias para las “memorias denegadas” en al menos dos sentidos: primero, porque el algoritmo tendió a consagrar a los usuarios más cáusticos como opinión *leaders*, nodos en torno de los cuales se formaron racimos (clusters) que, a su vez, amplificaron la resonancia de las posturas más extremas (Lvovich; Grinchpum, 2022, p. 9).

Lvovich e Grinchpun (2022) apontam também que, a partir de 2003, com a ascensão de Néstor Kirchner, grupos da direita radical passaram a organizar reações por meio de notas e editoriais publicados em um jornal de grande circulação, *La Nación*. Esse jornal foi mencionado no relato do professor Julio Bulacio, ao comentar sobre um estudante pró-Milei, filho de um jornalista da referida publicação. Vale destacar que a fala de Victoria Villarruel, vice-presidente de Milei, também foi veiculada em um programa da *La Nación*, evidenciando a articulação entre esses setores políticos e determinados veículos de mídia.

No Brasil, o negacionismo tem outra face e forma de operar. O discurso é pautado em dizer que a repressão foi menor e mais branda, comparada as outras experiências do Cone Sul. Matheus Pereira (2015, p. 864), no artigo lembra que

[...] desde 1964, diversas batalhas de memória sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 e, posteriormente, sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) foram travadas. Entretanto, muitas dessas entraram em latência e emergiram de diversos modos nos últimos anos, em particular entre 2012 e 2014.

O historiador constrói uma boa reflexão em torno das edições e dos comentários no/do verbete “Regime militar brasileiro” (em português) da Wikipédia – enciclopédia virtual que à época permitia edições dos usuários sobre o tema do verbete –, nos anos em que trabalhou a Comissão Nacional da Verdade. Pereira reconhece que as edições não são um caso isolado, mas partes de uma comunidade que atua em prol de

ARTIGO

imputar certa versão sobre a ditadura militar que, em linhas gerais, justifica as ações da repressão como maneira de acabar com as guerrilhas (ou seja, com a esquerda), assim como enaltece figuras que estiveram à frente do governo: “[...] o Golpe de 1964 só existiu porque não havia outra alternativa, ele foi inevitável. Se não fosse o Golpe, teria havido um golpe e uma ditadura comunista. Os militares salvaram o Brasil dos terroristas e comunistas, pois agiram antes” (Pereira, 2015, p. 870). No está uma fotografia que me é cara para este tema.

Imagem 2 – Bolsonaro em ato prol ditadura em março de 2014, na Câmara dos Deputados.



Fonte: Borges, 2014.

A memória positiva e os elogios aos militares circularam em outros espaços, como se vê na imagem. O artigo de Pereira é de 2014, e de lá para cá algumas “coisas” mudaram e essa manifestação de negacionismo ganhou força. O impeachment de Dilma Rousseff em 2016, a ascensão de discursos conservadores durante o governo de Michel Temer (2016–2018), e principalmente a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, cuja retórica elogiosa à ditadura e a torturadores como Brilhante Ustra contribuiu para o fortalecimento de manifestações negacionistas no espaço público “Deixa os historiadores para lá!”, foi uma frase dita por Bolsonaro em sua campanha eleitoral em um programa televisivo. Rebeca Gontijo (2022) e Rodrigo Sá Motta (2021), em textos diferentes, partem dela para pensar os meandros do negacionismo no Brasil.

Motta lembra que o processo de transição política da ditadura para a democracia ocorreu sem que se acertassem as devidas contas com o passado autoritário, tampouco com os responsáveis pela violência e pelos crimes praticados contra os

ARTIGO

direitos humanos: “[...] a conta não saldada veio a ser cobrada recentemente, com o surgimento de nova ameaça autoritária” (Motta, 2021, p. 10). O historiador refere-se à mobilização da direita radical que, no debate público, valoriza o golpe de 1964 e os 21 anos de ditadura como uma vitória sobre a esquerda. Ele aprofunda essa análise ao mostrar como os usos do passado ditatorial passaram a ser ressignificados como memória positiva, especialmente a partir da ascensão de militares a funções administrativas no governo, após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Um exemplo marcante foi a defesa, por parte de Bolsonaro, da comemoração do dia 31 de março — data do golpe — como uma “revolução”.

Nessa presença marcante do golpe e da ditadura militar nas falas da elite política, em discurso de youtuber e em manifestações de rua, percebem-se uma politização e uma manipulação ideologicamente orientada de história, com o objetivo de construir versões moldadas para justificar a ditadura e, eventualmente, dar fundamento a novos projetos autoritários, inclusive do governo Bolsonaro (Motta, 2021, p. 14).

Quase dois anos depois da publicação do livro, o discurso negacionista que veicula a memória positiva da ditadura, levaria grupos bolsonaristas a se mobilizarem em acampamentos e constantes manifestações em frente de quartéis com pedido de intervenção militar, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2022. Mais que isso é o atentado à ordem democrática em 8 de janeiro de 2023, com a invasão de grupos da direita radical, na Praça dos Três Poderes, em Brasília, contra as instituições republicanas, como o Legislativo e o Judiciário. Não é um plano unicamente discursivo ou uma guerra de narrativa, a mobilização do negacionismo se dá também em ações contra a ordem democrática.

Assim, a partir de Motta (2021) e de outras leituras¹³, o negacionismo em relação a ditadura militar no Brasil carrega algumas características: negar o caráter golpista de 1964; minimizar as violações de direitos humanos¹⁴, muitas vezes justificando-as com frases “matou foi pouco”, como disse Bolsonaro em inúmeras ocasiões; usar da ameaça comunista como um estandarte de seu projeto que tem, nos anos de chumbo, exemplaridade de combate à esquerda. Nesse sentido, Motta (2021) defende que, em um contexto com a crescente visão positiva da ditadura, mais do que nunca os historiadores não devem ser deixados para lá.

Partindo da mesma frase, Rebeca Gontijo traz um outro viés, que julgo importante ser tomado aqui para a discussão.

Os historiadores e os professores de história que atuam na educação básica são forçados a lidar com a questão da autoridade partilhada e o engajamento na elaboração de narrativas históricas por parte de não especialistas, que estão disponíveis na internet e também chegam à sala de aula [...]

ARTIGO

negacionismo cresce em um cenário – o universo digital, sobretudo das mídias sociais – em que a ciência histórica não tem o pleno domínio, já que os textos acadêmicos são ainda em formato de dissertações, teses, artigos e livros. Aí reside a questão “saber quem tem autoridade e quem tem o direito de falar sobre o passado está colocada, assim como o problema da verdade (Gontijo, 2022, p. 36-37).

Ficou claro que as aulas de história têm sido atravessadas pelo avanço significativo dos negacionismos, tanto no Brasil como na Argentina. A manifestação dessas ideias nas escolas não é algo novo, mas ocorre em um contexto social e político específico. A emissão de discursos negacionistas por autoridades e funcionários públicos serve como autorização para que outros sujeitos — neste caso, membros da comunidade escolar, em especial os estudantes — repitam e ampliem essas ideias, gerando confrontos dentro das salas de aula e das instituições de ensino (Legaralde, 2024). As culturas escolares, tal como analisadas por autores como Viñao-Frago (1998, 2006), Julia (2001) e Escolano (1999), são formadas por práticas, normas, valores e debates que circulam cotidianamente nas instituições de ensino. Nesse sentido, o negacionismo histórico não é um elemento externo à escola, mas atravessa seus espaços físicos e simbólicos — das paredes à lousa, do discurso ao silêncio. As narrativas de professoras e os estudos historiográficos indicam que esse fenômeno tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano escolar, gerando disputas em torno da memória da ditadura e tensionando os sentidos que se constroem sobre o passado recente.

Considerações finais

A extrema-direita está aí à espera à porta, e quando digo extrema-direita é uma palavra que não é para disfarçar, porque não quero disfarçar, mas repugna-nos dizer fascismo... Está aí, à espera à porta. Apenas estão a aguardar por uma oportunidade. [...]. Por isso, o que quero com os meus livros é **desassossegar** o espírito do leitor e não deixar que durma, despertá-lo. Pôr-lhe a mão no ombro e dizer-lhe: homem, mulher, rapaz, rapariga, desperta. Porque o mal está aí à espera, e depois não digam que não sabiam, que não tinham dado conta (Polémica [...], 2009, grifo nosso).

A conferência de Saramago representa o proposto pelo artigo: desassossegar para despertar. Não há novidade, para quem atua na universidade ou na educação básica, quanto à presença constante do negacionismo histórico — ele está entre nós, se manifesta nos discursos políticos, nas salas de aula, nas redes sociais. O objetivo aqui foi demonstrar como os projetos das novas direitas radicais impactam práticas escolares e disputas de memória, especialmente em espaços de encontro como

ARTIGO

a escola e o museu. Ao observar as formas como esses discursos se articulam e se legitimam socialmente, torna-se evidente a urgência de ações que promovam que o ensino de história confronte essas narrativas com criticidade e responsabilidade.

O *Memorial* e o *Museo de la Esma* sentem esse avanço dos discursos negacionistas pelo motivo de serem vinculados à memória das vítimas da repressão, alinhados contra autoritarismos e pautados na promoção da valorização dos direitos humanos. Dessa forma, professoras e professores que investem em atividades de visitas educativas para suas narrativas escolares sobre ditadura militar sentirão o conflito mais abertamente.

Consideradas todas essas questões, o que quero concluir sobre esse tema é que ter enfrentado ou não o passado ditatorial durante a transição democrática, ter ou não museus e lugares de memória, não impedem que as direitas radicais reivindiquem, no espaço público, uma memória positiva sobre a ditadura militar. É similar, nos dois países, a relativização e banalização da violência.

Dessa forma, organizar uma visita a um museu que trata do tema de uma ditadura militar é mergulhar de cabeça nas tensões do presente: a organização das direitas radicais. Como lidar com esses fenômenos? Quais saberes docentes acionar para lidar com a era dos negacionismos da ditadura? Não ir mais ao museu e se preservar ou ir ao museu e enfrentar todos os efeitos que isso pode implicar? A autocensura tem sido uma opção para algumas professoras, como se viu em duas entrevistas. Por outro lado, para outras e outro não, já que o quadro de visitas escolares a esses museus cresce a cada ano.

O artigo apresentou um cenário conflitivo, complexo e que envolve inúmeros interesses políticos. Não é simples enfrentá-lo. Compilar experiências brasileiras e argentinas teve o propósito de aprofundar o debate em uma perspectiva transnacional, e apresentar o peso do negacionismo quando professores e professoras sentem quando saem da escola para ir a museus. Assim, a proposta de desassossegar veio acompanhada da tentativa de costurar diálogos e oferecer referências que ajudem a responder às questões que emergem continuamente no cotidiano escolar — interrogações que convocam docentes a posicionar-se, interpretar e sustentar suas práticas diante de um tempo com acentuados conflitos de memória.

Referências

BORGES, Bruna. Faixa pró-militares causa confusão na Câmara em sessão sobre golpe. *UOL*, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Gn8B3>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

ARTIGO

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10406&ano=2002&ato=ac5gXVE5ENnpWT07a>. Acesso em: 7 maio 2025.

O BRASIL paralelo produz história?. Porto Alegre: Historiar-se, 2019. 1 vídeo (21 min 9 s). Publicado pelo canal Historiar-se. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R71LxS5FhD8>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CHABRANDO, Victoria; INCHAUSPE, Leandro. *¿Qué pasado para nuestro presente?: debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2023.

EM ANIVERSÁRIO de golpe militar, Milei refuta memória da ditadura e suas 30 mil vítimas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 24 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2024/03/24/em-aniversario-de-golpe-militar-milei-refuta-memoria-da-ditadura-e-suas-30-mil-vitimas.ghtml>. Acesso em: 7 maio 2025.

ESCOLANO, Agustín. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín (org.). *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27.

FACAL, Ramón; SANTIDRIÁN, Víctor. Los 'conflictos sociales candentes' en el aula. *Iber*, València, n. 69, p. 8-20, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701888>. Acesso em: 7 maio 2025.

GONTIJO, Rebeca. 'Deixa os historiadores pra lá': crise das humanidades, crise da autoridade, novas possibilidades. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice. *Em defesa do ensino de história: a democracia como valor*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 19-44.

HISTÓRIA e negacionismo: e agora ANPUH?. São Paulo: Associação Nacional de História, 2020. 1 vídeo (1 h 33 min). Publicado pelo canal: Associação Nacional de História - Anpuh. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f2bB6aiGaEY>. Acesso em: 6 jan 2024.

HUMANAS Ep. 03 negacionismo e pós-verdade: impactos sociais e enfrentamento. Entrevistadoras: SÔNIA Meneses e Caroline Silveira. Entrevistada; Ana Carolina Barbosa. [S. l.]: Humanas Pesquisadoras em Rede, 10 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://soundcloud.com/anticastdesign/anticast-66-as-hist-rias-e/s-Olmz9>. Acesso em: 22 ago. 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://>

repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195. Acesso em: 6 jan 2024.

LEGARRALDE, Martín. Negacionismo y adoctrinamiento: confrontaciones educativas a 40 años de la recuperación de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, v. 17, n. 24, e129, nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e129>.

LEITE, Marcelo. Ativistas pela memória: a recordação do passado ditatorial no espaço urbano em Recife e São Paulo. In: SOARES, Thiago (org.). *61 anos do golpe e da ditadura de 1964 em Pernambuco: direitos humanos e movimentos sociais*. Recife: EDUPE, 2025. p. 87-108. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.edupe.upe.br/images/livros/Direitos%20Humanos%20e%20Movimentos%20sociais%201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024

LEITE, Marcelo. *O museu e a escola: o ensino de ditadura militar em aulas de história em São Paulo e Buenos Aires*. 2024. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/arquivos/Tese_Marcelo_Henrique_Leite_PPGH_UNIRIO.pdf. Acesso em: 6 nov. 2024.

LÓPEZ-FACAL, Ramón. Conflictos sociales candentes en el aula. In: PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011. p. 65-76.

LVOVICH, Daniel; MOTTA, Rodrigo Pato Sá (org.). *As ditaduras Argentina e brasileira em ação: violência repressiva e busca do consentimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

LVOVICH, Daniel; GRINCHPUN, Boris Matías. Banalización, relativización, negacionismo: un escenario en los campos de batalla por la memoria del pasado argentino reciente. *Contenciosa*, Santa Fe, n. 12, enero/nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14409/rc.10.12.e0014>.

MENESES, Sonia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 66-88, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.522>.

MOTTA, Rodrigo. *Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PENNA, Fernando. 'Escola sem Partido' como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *Fronteiras*, Chapecó, n. 37, p. 143-155, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PEREIRA, Matheus. Nova direita?: guerras de memória em tempos de comissão da verdade (2012-2014). *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez.

ARTIGO

2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752015000300008>.

POLÉMICA à volta do último livro de José Saramago. *RTP Notícias*, 21 out. 2009. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/cultura/polemica-a-volta-do-ultimo-livro-de-jose-saramago_n288703. Acesso em: 6 nov. 2024.

ROCHA, Helenice; GONZÁLEZ, María Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77138, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77138>.

SALVI, Valentina. Memoria completa. In: VYNES, Ricard. *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gesida, 2018. p. 281-283.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Apresentação 'negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa'. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Por una historia de las culturas escolares: culturas y civilizaciones*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2006.

Entrevistas

BISQUERT, Jaquelina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 3 de abril de 2023. Los Polvorines, (província de Buenos Aires), Argentina. 73 (setenta e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

BRANDÃO, Sonia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 2 de dezembro de 2023. São Paulo, Brasil. 70 (setenta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

BULACIO, Julio. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 31 de maio de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 71 (setenta e um) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

GIRONÉS, Catalina. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 24 de novembro de 2022. Merlo, (província de Buenos Aires), Argentina. 30 (trinta) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

GUERRA, Lucineia. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 22 de setembro de 2021. Carapicuíba, Brasil. 140 (cento e quarenta) minutos gravados, mp4A, arquivo

de vídeo. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

NOSEDA, Vilma. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 16 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 93 (noventa e três) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Virtual. Armazenado em arquivo pessoal.

RAFAELLI, Veronica. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 4 de abril de 2023. Buenos Aires (capital), Argentina. 58 (cinquenta e oito) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

SIMÕES, Gabrieli. Entrevista concedida a Marcelo Henrique Leite, em 17 de agosto de 2023. São Paulo, Brasil. 47 (quarenta e sete) minutos gravados, mp4A, arquivo de áudio. Presencial. Armazenado em arquivo pessoal.

Arquivo Institucional do Memorial da Resistência de São Paulo

Fundo Educativo – Armário 1 - Caixa 4 - Avaliações de visita: Avaliações de 2014.

Notas

¹Professor de História. Doutor em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Este artigo é fruto de uma pesquisa com o apoio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

²Um bom artigo sobre o movimento é de Penna (2021).

³No capítulo *Ativistas pela memória: a recordação do passado ditatorial no espaço urbano em Recife e São Paulo* eu apresento dois casos que permitem discutir iniciativas de memória frente a um Estado Nacional que, nos anos 1980 e 1990, buscava um certo silêncio a respeito do passado ditatorial. Ver em Leite (2025).

⁴O artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado aprovado pelo Comitê de Ética, pela Plataforma Brasil. O número do parecer é 4.979.205, em 21 de setembro de 2021. Número do CAEE: 48782021.1.0000.5285As entrevistas foram realizadas entre 2021 e 2023. Baseada na Resolução 510/16, os entrevistados e as entrevistadas assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Considerando a questão da confidencialidade contida expressamente no item IV do Art. 2 da resolução 510: garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada, entrevistas e entrevistas consentiram na divulgação de suas identidades. As entrevistas estão armazenadas, em formato de áudio, em meu arquivo pessoal, protegida de qualquer divulgação indevida. Esclareço, ainda, que a presente autorização não permite a modificação da entrevista, qualquer mudança que altere o seu sentido ou que desrespeite a inviolabilidade das pessoas. Esse ponto está previsto no inciso X do Art. 5o da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei no 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro (Brasil, 1988, 2002). Todos os entrevistados autorizaram seus nomes verdadeiros.

⁵As entrevistas com o grupo de docentes argentino foram realizadas inteiramente em espanhol.

ARTIGO

⁶Na Argentina, também há uma discussão sobre como grupos políticos ligados a uma direita radical atacam à docência os acusando de “adoctrinamiento”. Esse termo tem sido usado para denunciar docentes e instituições que selecionam conteúdos com intencionalidade ideológica. No entanto, é possível identificar um uso mais amplo do conceito, que se refere ao efeito dessa prática sobre os sujeitos. Nesse sentido, o “adoctrinamiento” seria entendido como um processo eficaz de internalização de ideias, gerando estudantes supostamente manipulados e conformes a determinados valores e exclusões. Assim, o conceito extrapola a imposição autoritária e se aproxima da noção de manipulação cultural e simbólica mais ampla (Legarralde, 2024).

⁷O antikircherismo é referência a oposição aos governos de Nestor Kirchner (2004-2007) e Cristina Fernandez Kirchner, como presidente (2007-2015) e vice-presidente (2019-2023).

⁸Isso quer dizer que ela passou a estar à frente das aulas de História Geral. Essa é uma forma das escolas particulares dividirem o currículo: História do Brasil e História Geral.

⁹A análise comparativa dos currículos no Brasil e na Argentina revela abordagens distintas sobre o passado ditatorial. No Brasil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), desde 2018, com ênfase em competências e habilidades, apresenta há escassez de temas ligados à ditadura militar. Ou seja, embora referida nos conteúdos destinados à História, aparece diluída, sem destaque para as violações sistemáticas de direitos humanos. Na Argentina, os NAP (Núcleos de Aprendizagem Prioritários), construídos no pós-crise de 2001, assumem um caráter federativo e progressista, articulando conteúdos de forma cronológica e problematizadora. O passado traumático da ditadura argentina é amplamente contemplado como objeto de análise crítica, com valorização dos direitos humanos e da memória coletiva. Assim, enquanto o currículo brasileiro expressa ambivalências e silenciamentos, o argentino assume posição afirmativa na elaboração de uma memória democrática. Sobre o tema, consultar: (i) Rocha e Helenice (2021) e (ii) Leite (2024).

¹⁰Termo ofensivo, de uso vulgar, que expressa uma forma de xingamento.

¹¹No livro *¿Qué pasado para nuestro presente?* Debates públicos sobre memorias, negacionismo y apologismo há boas reflexões sobre as tramas mais recentes. Ele foi escrito em 2023. As autoras e autores tecem boas perguntas e expõem reflexões assertivas sobre a cruzada entre chegar ao poder um presidente em que ele, e sua vice, são abertamente a favor da banalização e relativização da ditadura (Chabrando; Inchauspe, 2023).

¹²Para saber mais: (Em aniversário [...], 2025).

¹³(O Brasil [...], (2019); História [...], (2020); Humanas [...], (2020).

¹⁴Sobre o assunto, ver em: Meneses (2019).



O ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA: ATUAÇÃO E TRAJETÓRIA DE MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

THE TEACHING OF HISTORY UNDER THE DICTATORSHIP: THE WORK AND INTELLECTUAL TRAJECTORY OF MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DURANTE LA DICTADURA: ACTUACIÓN Y TRAYECTORIA INTELLECTUAL DE MARIA EFIGÊNIA LAGE DE RESENDE

João Victor da Fonseca Oliveira¹

Resumo: Este artigo examina a trajetória intelectual de Maria Efigênia Lage de Resende durante a ditadura civil-militar brasileira (1964–1985), focalizando sua atuação na produção de manuais didáticos, nas políticas curriculares de Estudos Sociais e nas estratégias de formação docente. Analisando a coleção Lage & Moraes e sua inserção nas reformas educacionais do período, argumenta-se que a autora operou em zonas ambíguas entre acomodação e resistência, promovendo práticas pedagógicas alternativas e intelectualmente engajadas em meio ao autoritarismo. A pesquisa destaca como sua obra articulou referências historiográficas dos Annales e da pedagogia construtivista, tensionando o modelo tecnicista oficial. A análise revela estratégias intelectuais que desafiaram, negociaram e ressignificaram as diretrizes oficiais, contribuindo para a constituição de modelos formativos em História. Ao explorar contradições e disputas no campo do ensino de História, o artigo pretende contribuir para uma compreensão mais nuançada das relações entre intelectuais, cultura escolar e regimes autoritários.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura; Estudos Sociais; Maria Efigênia Lage de Resende.

Abstract: This paper examines the intellectual trajectory of Maria Efigênia Lage de



Resende during the Brazilian civil-military dictatorship (1964–1985), focusing on her work in textbook production, Social Studies curriculum policies, and teacher training strategies. By analyzing the Lage & Moraes textbook collection and its integration into the educational reforms of the period, the paper argues that the author operated within ambiguous spaces between accommodation and resistance, advancing pedagogical practices that were both alternative and intellectually engaged under authoritarian rule. The study highlights how her work drew on historiographical references from the Annales school and constructivist pedagogy, challenging the regime's technocratic educational model. The analysis reveals intellectual strategies that questioned, negotiated, and redefined official directives, contributing to the development of formative models in history education. By addressing contradictions and tensions in the field of history teaching, the paper seeks to offer a more nuanced understanding of the relationship between intellectuals, school culture, and authoritarian regimes.

Keywords: Teaching History; Dictatorship; Social studies; Maria Efigênia Lage de Resende.

Resumen: Este artículo examina la trayectoria intelectual de Maria Efigênia Lage de Resende durante la dictadura cívico-militar brasileña (1964–1985), enfocándose en su actuación en la producción de manuales escolares, en las políticas curriculares de Estudios Sociales y en las estrategias de formación docente. Al analizar la colección Lage & Moraes y su inserción en las reformas educativas del período, se argumenta que la autora operó en zonas ambiguas entre la acomodación y la resistencia, promoviendo prácticas pedagógicas alternativas y comprometidas intelectualmente en un contexto autoritario. La investigación destaca cómo su obra articuló referencias historiográficas de la escuela de los Annales y de la pedagogía constructivista, tensionando el modelo tecnocrático oficial. El análisis revela estrategias intelectuales que desafiaron, negociaron y resignificaron las directrices impuestas, contribuyendo a la configuración de modelos formativos en la enseñanza de la Historia. El artículo busca ofrecer una comprensión más matizada de las relaciones entre intelectuales, cultura escolar y regímenes autoritarios.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Dictadura; Estudios Sociales; Maria Efigênia Lage de Resende.



Introdução

A Reforma Educacional promovida pela lei n. 5.692/71, instituída na Ditadura civil-militar, mudou a organização do ensino no Brasil deslocando a educação escolar às necessidades mais imediatas do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, o movimento da reforma no estado de Minas Gerais tendeu a construir uma representação negativa da realidade educacional que foi considerada, pelos documentos, arcaica e inadequada (Vieira; Filgueiras, 2022). Aprovada em regime de urgência, sem grandes debates dentro e fora do parlamento, a reforma acabou sendo incorporada mediante práticas de resistências, adesões e acomodações. Esse movimento refletiu o conjunto das políticas do regime militar que não foi, essencialmente, antirreformista, mantendo a marca de uma modernização autoritária e conservadora (Motta, 2014, 2015). Nutrindo-se por meio da cooptação de projetos reformistas já em andamento.²

As orientações centralizadoras do Estado e das comissões nacionais criadas para orientar as áreas, o núcleo comum e os programas de ensino atravessaram a produção de livros didáticos, os currículos e as propostas pedagógicas que, desde então, não só eram parte do repertório de disciplinarização do regime militar, como constituíram o centro da produção de muitos(as) intelectuais do período (Fonseca, 1993, p. 54-55).

No que diz respeito ao ensino de História, em particular, seja nas universidades ou nas escolas, a reforma instituiu a disciplina de Estudos Sociais incorporando as matérias de Geografia e História e outros componentes, em um ambíguo movimento de diálogo com os ideais escolanovistas (Nadai, 1988; Santos, 2012). Ainda que tais ideais tivessem apostado em uma educação voltada para as questões sociais, maior aproximação com a realidade e participação nela, o caráter conteudista e fragmentado dos Estudos Sociais tendeu, em muitos casos, a atenuar a dimensão crítica e limitar seu potencial emancipatório. Por outro lado, embora o debate em torno da disciplina de Estudos Sociais tenha tensionado as relações políticas envolvidas nos projetos de formação, prestando-se, não raramente, a um esvaziamento das ciências de referência, podemos ver em trajetórias dissidentes realidades muito diversas no cotidiano de implantação dessas propostas.

A disciplina de Estudos Sociais ganhou fôlego na década de 1970 e foi estabelecida através de currículos regionais (Martins, 2014, p. 44). Para além do caráter prescritivo dessas modificações introduzidas pelo regime militar que buscava ordem e disciplina e cuja prática se traduzia também em repressão e violência, os sentidos políticos e a apropriação dessas ideias foram distintos por parte de autores(as) de livros didáticos e por parte de professores(as) em suas aulas. Como apontou Viana (2014, p. 14), operando em um quadro de movimentos táticos à política educacional, os(as) intelectuais aproveitaram por meio de brechas, “as condições para estabelecer, ao lado do projeto educativo oficial, uma experiência alternativa, coerente com suas apropriações das determinações políticas”. Vemos, pois, que os modos como os

diferentes agentes exercem e negociam o poder no espaço social estão, segundo Certeau (1994, p. 46), ligados a como pessoas comuns “fabricam” maneiras de agir no dia a dia. Para o autor, na medida em que os detentores do poder têm a sua disposição um conjunto de estratégias que sustentam suas investidas no mundo social, as pessoas subordinadas interagem com a norma por meio de táticas, muitas vezes, improvisadas e adaptativas.

Buscando superar o binarismo presente no par resistência/adesão, Rodrigo Motta (2014, 2015) identificou como “jogos de acomodação” um influxo da cultura política capaz de explicar os comportamentos individuais e coletivos frente a um regime instituído. Através dos quais diferentes pessoas, igualmente ativas no jogo de pressões e na topografia de interesses, não optaram pela resistência - no sentido clássico do conceito -, tampouco pela adesão ao regime militar. Ao operarmos com essa noção de forma mais ampla, compreendemos o modo de atuação de alguns atores para os quais as negociações eram necessárias, na tentativa de dar sequências às reformas sem, contudo, se opor diretamente a um regime autoritário e repressivo. A partir dessa perspectiva, interpretamos a atuação e trajetória da professora Maria Efigênia Lage de Resende³.

As reformas educacionais nesse período, por outro lado, foram traduzidas como “manobras pelo alto”. Estratégias em controlar os “aparelhos de hegemonia”, ao operarem uma apreciação política das escolas e das universidades (Germano, 1990, p. 141-142). Ao disputarem os sentidos da universidade e, com ela, da própria ideia de desenvolvimento e de modernização, a Educação foi encampada no esforço de atingi-los (Daros, 2016). No entanto, nos distanciamos da perspectiva proposta por Germano (1990), ao entendermos que nem a reforma universitária de 1968, nem a implantação da reforma do ensino de 1971, tampouco as produções didáticas e curriculares podem ser interpretadas apartadas das discussões e do engajamento da sociedade civil, nem mesmo analisadas apenas pelo aparato construído pela ingerência militar. Se mantivermos o olhar fixo nos textos legislativos, corremos o risco de não perceber as pressões sociais que os tensionaram, subverteram, apropriaram e, não raro, os reconfiguraram.

Por essa razão, a escolha de Maria Efigênia como objeto de estudo justifica-se por sua atuação expressiva na produção de manuais didáticos, na formulação de políticas curriculares para o ensino de Estudos Sociais e na elaboração de estratégias voltadas à formação docente em História, especialmente durante o regime civil-militar brasileiro. Do ponto de vista metodológico, optou-se por investigar suas estratégias intelectuais como práticas que, em distintos momentos, desafiaram, negociaram ou resignificaram as diretrizes oficiais impostas pelo Estado. Essa abordagem visa compreender de que modo suas produções – em especial os manuais escolares – contribuíram para a constituição de modelos formativos em História, assumindo papel notável na cultura

escolar daquele período histórico.


A trajetória da professora na universidade começou na década de 1960, quando vivenciou as transformações produzidas pelas reformas universitárias em curso, nas quais posicionou sua experiência geracional. Durante a Ditadura civil-militar, foi coautora da coleção de livros didáticos (de 5ª a 8ª série) de grande sucesso editorial, além de participar da comissão de Estudos Sociais, em 1973, na área de Ciências Humanas e Sociais, colaborando com a na redação do Manual e do Programa e de propostas curriculares para as séries do Primeiro Grau⁴. Em 1977, defendeu sua tese de livre-docência, tendo ainda atuado na reorganização do currículo do Curso de História da UFMG e na Implantação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto. Foi também responsável pela organização do arquivo, até então mantido em sigilo, da extinta Assessoria Especial de Segurança e Informações (AESI), instalada na UFMG pela Ditadura civil-militar.

Com destaque para sua atuação nas décadas de 1970 e 1980, em que também esteve à frente da comissão mineira da área de Estudos Sociais, discutiremos o modo como Maria Efigênia desenvolveu uma concepção de ensino e pesquisa em História nas brechas das normativas legislativas autoritárias, sobretudo por meio da produção editorial de livros didáticos e de programas curriculares. Finalmente, analisamos sua trajetória como expressão das tensões de acomodação e resistência à Ditadura que atravessaram o ensino de História ao longo da segunda metade do século XX, dando a ver os silenciamentos, as contradições, os espaços abertos e as posições divergentes que marcaram o campo político naquele momento.

Formação em História: a coleção Lage & Moraes

Foi através da constituição da ideia de formação em História que Maria Efigênia estabeleceu o conjunto mais expressivo de sua atuação na universidade, nas primeiras décadas de sua entrada. O ensino foi se constituindo como um importante filão para sua inserção nos debates universitários e para sua prática acadêmica. Isso se deve, em parte, pelas condições institucionais de sua trajetória que teve início no Colégio de Aplicação da UFMG e, em seguida, na Faculdade de Educação da mesma universidade, lecionando Didática Especial de História, antes de assumir a cadeira de História do Brasil em outro departamento. Sua experiência na formação didático-pedagógica dos professores(as) somada a sua passagem pelo Colégio de Aplicação, em parceria com Ana Maria Moraes, também professora de História e sua importante parceira de trabalhos, converteu-se em um laboratório de experimentações e de aprimoramento de conteúdos e procedimentos.

Os livros didáticos publicados entre os anos de 1970 e 1980 ganharam destaque nas reflexões historiográficas nos últimos anos (Moreira, 2017). Ligados a uma



instrumentalização ideológica, sob os auspícios da Ditadura civil-militar, o contexto político-pedagógico a que pertenciam esses manuais parece explicar, em parte, esse interesse. Ao levarmos em consideração as formas de posicionamento de um discurso e sua permanência no tempo, podemos compreender que os livros didáticos atuam no campo simbólico das disputas que envolvem a constituição de uma disciplina, seja no universo escolar, seja no ambiente acadêmico. Por isso, a larga difusão de um texto ou sua premente aceitação por parte da comunidade de leitores(as) são indícios de determinadas mudanças que os livros didáticos produzem nas disciplinas escolares. Esses objetos da cultura requerem uma habilidade de leitura, de postura e de relação com o conteúdo disposto, cuja aparência e estrutura evocam uma experiência estética que deve ser considerada (Munakata, 2016). Na área de História, eles também estão ligados ao que se explicita em torno de um saber acadêmico, dentro de um determinado contexto. O livro e o discurso que o torna possível forjam-se em interação.⁵

As condições de produção dos manuais didáticos, seus públicos, edições, ressonância no mercado editorial e recepção, embora muito dificilmente possam ser inteiramente mapeados, fornecem evidências sobre as representações envolvidas na escrita e no ensino de História formuladas por suas autoras.⁶ Dizem também dos contextos institucionais que lhe conferem materialidade, das propostas editoriais que significam seus usos e apropriações e dos sentidos veiculados por meio dos textos, imagens, escolhas temáticas, formas de apresentação e disposição dos elementos que participam de sua construção.

De modo geral, na obra de Maria Efigênia, podemos identificar a forte influência dos *Annales*, valorizando a História como problema. Marc Bloch (*Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*, 1949) e Marcel Reinhard (*L'enseignement de l'histoire*, 1957) sintonizam suas principais influências naquele período. A proposta de configurar um processo de aprendizagem por meio de situações-problema refletia a influência construtivista do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo norte americano Jerome S. Bruner, para quem os esquemas e modelos mentais forneceriam significado e orientação para as experiências, estabelecendo níveis de complexidade entre os conhecimentos a serem desenvolvidos, através da metáfora do “espiral” (Bruner, 1974). Desse modo, o lugar da narrativa na organização das experiências e conhecimentos de um indivíduo simbolizava, na proposta de Piaget e Bruner, bem como na apropriação por Maria Efigênia e Ana Maria Moraes, uma prática de ensino comprometida com os modos de se pensar e de se relacionar com o próprio conhecimento.

A primeira edição do volume 1 de “História Fundamental do Brasil” foi publicada em 1971 e, naquele mesmo ano, a obra alcançou três edições. O primeiro livro resultou em uma parceria entre a Editora Bernardo Álvares e o sucesso editorial foi seguido de outras reimpressões, novas edições e pela produção de novos volumes. O projeto



ARTIGO

editorial, em coautoria, foi do início da década de 1970 e se estendeu até o final da década de 1980. Em 1972, foi publicado o volume 2 de “História Fundamental do Brasil”, seguido do livro “História da Civilização Brasileira”, publicado em 1973. A coleção Lage & Moraes foi ampliada com a publicação do livro “O século XX”, em 1974, e, dez anos depois, com a publicação de “História do Brasil Colônia: dominação portuguesa” e “História do Brasil Império e República”, ambos publicados em 1984. Finalmente, em 1987, as autoras publicaram o “Atlas Histórico do Brasil”. Os três últimos livros da coleção foram editados pela Editora Vigília, responsável também por toda a reedição dos outros livros da coleção, que voltou a ser publicada entre os anos de 1981 a 1986.

A versão impressa do material circulou entre as escolas do Primeiro Grau. O alto valor no financiamento dessas obras, no entanto, acabava limitando-os aos colégios particulares que atendiam estudantes pertencentes às camadas médias e altas. Além disso, outra grande novidade editorial da coleção foi acrescentada à obra. Os livros eram complementados por uma coleção de slides editada pela AVB-Produções Audiovisuais Brasileiras LTDA, para ser utilizada em sala de aula, reunindo gravuras, mapas e fotografias.⁷ O suporte complementar pretendia contribuir para uma melhor fixação - expressão das autoras - do conteúdo presente no livro.

Do ponto de vista estético, impressiona a quantidade de imagens, ilustrações e cartografias presentes na obra. Embora esses elementos estivessem, pouco a pouco, presentes em outros livros didáticos dos anos 1970 — como na coleção de Sérgio Buarque de Holanda, que se destacava pelo uso expressivo de recursos visuais e pela qualidade da impressão⁸ —, sua abundância e diversidade nesta obra ainda merecem destaque. O grande sucesso da coleção, em parte, é devedor desse tipo de investimento, que apresentava a abordagem histórica imersa nas linguagens iconográficas, cartográficas e esquemáticas⁹. Além da abundância de imagens, cartografias e diagramas, são livros que chamam atenção por seus textos diretivos que valorizam a síntese como principal característica.

A narrativa é quase toda apresentada em tópicos, numa perspectiva orientadora do trabalho pedagógico, conduzindo os estudantes à compreensão do processo histórico por meio da sequência de acontecimentos, encadeados de modo a buscar as “razões” que podem ser apontadas para a explicação dos “fatos”. A objetividade dos textos também merece destaque. Cada um dos temas trabalhados, em geral, não ocupa mais de duas páginas, além de ser fracionado em outros temas mais específicos, tornando a leitura, em certa medida, bastante sumária e sem maiores problematizações.

Os temas dos livros mesclam com grande destaque formação, estabelecimento e organização do território, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 01- Quadro Esquemático do Sumário da Coleção Lage & Moraes


	História Fundamental do Brasil v.1 (1971)	História Fundamental do Brasil v.2 (1972)	História da Civilização (1973)
Introdução	I. Fundamentos da História do Brasil II. Linhas da evolução da História do Brasil	A Formação dos Estados Americanos	As Bases da Civilização
Primeira Unidade	A Época das Grandes Navegações	A Organização do Estado Brasileiro	As civilizações Antigas
Segunda Unidade	As origens do Brasil	Segundo Reinado	A Europa Medieval
Terceira Unidade	Política e Administração da Colônia	A Evolução Econômica-Social do Império	Transformações Culturais e Expansão Europeia
Quarta Unidade	As ameaças externas	Política Exterior do Império Brasileiro	As Bases da História Contemporânea
Quinta Unidade	O Povoamento e a Expansão Territorial	As origens da República Federativa	O Mundo Contemporâneo: o Homem na Era da Máquina.
Sexta Unidade	Organização Econômica da Colônia	A República Velha	
Sétima Unidade	A Cultura Colonial	A República Nova	
Oitava Unidade	A Elaboração da Consciência Nativista	Transformações Econômico-Sociais no Brasil-República	
Conclusão	I. O Brasil no fim do período colonial. II. A Conquista e Colonização da América: paralelo.		

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base na Coleção Lage & Moraes (Oliveira, 2022, p. 77).

Os temas, como vemos, são muito similares às propostas curriculares adotadas pela área de Estudos Sociais em diferentes estados do Brasil, com temas e vocabulário recorrentes no período. Todas as unidades possuem, ao final, um conjunto de exercícios que recebem o nome de “Orientação da Aprendizagem” ou de “Atividades de Aprendizagem”. Nos dois volumes de “História Fundamental do Brasil”, além das atividades, as obras trazem “Textos de relacionamento” que dialogam com os temas desenvolvidos nas unidades. Divididas sempre em duas partes, as atividades eram orientadas, em um primeiro momento, para a compreensão do texto e, em um segundo momento, para a síntese e conclusão da discussão.

A técnica do Estudo Dirigido conferia a esses livros uma característica particular.

ARTIGO



Entre 1972 e 1982, essa tática foi bastante utilizada no primeiro grau, orientada pelos programas oficiais. Inspirado na tradição francesa de fins da década de 1950, por meio de uma reforma educacional, o uso da técnica incentivou renovações pedagógicas, na medida em que se propunha a oferecer uma experiência de estudo baseada em uma atitude ativa, proposta de forma sistematizada, sequencial, mobilizando habilidades operatórias para a resolução das atividades (Prado, 2007, p. 896). Através disso, poder-se-ia, por exemplo, identificar alguma dificuldade do estudante, explicitando em qual etapa estaria tal dificuldade em seu processo de aprendizagem. A técnica foi apropriada de diferentes formas pelos(as) professores(as) brasileiros, chegando a constar no “Guia Metodológico da História”, publicado em 1971 (Brasil, 1971a)¹⁰. A coleção Lage & Moraes foi reconhecida pelo rigor com que aplicou a técnica na elaboração dos manuais didáticos.

Na coleção em análise, o modelo de “estudo dirigido e pesquisa” pretendia fomentar a postura crítica e a capacidade problematizadora dos estudantes¹¹. As autoras buscaram desenvolver uma concepção de Estudo Dirigido¹² como forma de estímulo à atividade intelectual, passando a esboçar uma discussão formulada dentro de um projeto de ensino de História que se refletia no próprio vocabulário mobilizando, como “situações de estudo”, “experiências construtivas e significativas”, “instrumentos”, “processo de reflexão/experimentação”. Configurava-se, assim, uma perspectiva que entendia o conhecimento histórico “não como ilustração/curiosidade, mas como exigência de inteligibilidade de sua inserção em um espaço social, nacional e internacional” (Resende, 1991, p. 47). A interpretação do conhecimento histórico como “tarefa” cumpridora de uma forma própria de se pensar e de inserção social viria acompanhada de um sentido orientador da História. Nesse ponto, a concepção de *Historia magistra vitae*, celebrenmente atribuída a Cícero, encontra um laço que se aproxima e se distancia das concepções tecidas naquele momento, uma vez que para Maria Efigênia, diferente daquela proposta por Cícero, a História parecia estar mais ligada a uma forma de pensar do que a uma maneira de agir, menos condicionada e indicativa e mais situada e referente. Não exatamente um guia, mas o próprio mapa onde os sujeitos históricos se movem.

O repertório das atividades combinava questões de múltipla escolha, organização de fichas, debate orientado, perguntas de localização de informações no texto, atividades de interpretação de pequenos trechos, além de propostas de pesquisa sobre temas escolhidos, como vemos no exemplo:



Figura 01- Etapas básicas para a realização de Pesquisa Escola Individual. Manual do Professor

Etapas básicas para realização de Pesquisa Escolar individual ou em grupo	1. determinação do objetivo a ser alcançado
	1.1. escolha do método ou procedimentos
	1.2. levantamento das fontes de consulta
	2. identificação do assunto (ou problema)
	2.1. reconhecimento inicial
	2.2. delimitação ou amplitude
	3. análise do assunto (ou problema)
	3.1. coleta de fatos
	3.2. seleção dos fatos
	3.3. relacionamento dos fatos
	4. formulação das conclusões
	4.1. elaboração de conclusões
	4.2. exame das conclusões tendo em vista a coerência com os fatos selecionados
	5. redação do trabalho
partes: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão, Fontes	

Fonte: Resende; Moraes (1973, 1979).

A utilização dessas atividades permite enfocar uma preocupação da coleção em torno da compreensão dos textos, da conceituação dos fenômenos históricos, da justificativa relacionada às respostas apresentadas e da noção, cara a toda obra, de uma aprendizagem orientada por esquemas. A lógica da causa-consequência, acontecimento-evolução dá tom às narrativas e às atividades de aprendizagem dos livros.

Nesse ponto, a aparente “inovação” das obras pode ser confrontada com as perspectivas historiográficas elegidas para a escrita da coleção que repetiam a fórmula quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) que faz coincidir a história do Brasil com a colonização portuguesa¹³, explicada pelo meio físico-geográfico, pela presença do indígena, do português e do africano, trazendo como referência o contexto europeu como espelho da “História da Civilização”. Além disso, o livro expõe na conclusão de “História Fundamental do Brasil V. 1”, por meio de um quadro sobre a “A conquista e colonização da América”, uma abordagem comparativa do nível cultural dos indígenas na América Portuguesa e Inglesa, avaliado como pertencentes a grupos de “culturas inferiores” (Resende; Moraes, 1971, p. 190). Perspectivas, hoje, bastante questionáveis, mas que não estavam no horizonte das autoras.

Em sua compreensão sobre “processo histórico”, caracterizamos as concepções de História e as representações do passado que moldaram a narrativa das autoras:

(...) Os acontecimentos que levam os homens a agirem de determinada forma constituem em História as causas de uma determinada ação. Essa ação, por sua vez, trará novos acontecimentos, ligados à decisão tomada.

Êsses novos acontecimentos são chamados, em história, consequências. As ações dos homens são os fatos históricos. Assim temos o encadeamento causa-fato-consequência que constitui o processo de desenvolvimento da História (Resende; Moraes, 1971, p. 20).

Nestes termos, está posto o sentido da História que se orienta pela compreensão do passado como algo passível de ser sintetizado, compreendido, sistematizado e aprendido. Sobretudo, dentro de uma preocupação sistemática sobre as consequências humanas, envoltas em processos e acontecimentos, constrangidas pelos meio físico e geográfico, tracionado pelos “elementos étnicos” que atuam no espaço social. Essa modalidade de compreensão versa sobre um modo de projetar o futuro, no presente, por meio da aprendizagem da História.

Na entrevista que Maria Efigênia concedeu ao jornal *Estado de Minas*, em 2018, a autora retomou parte de sua trajetória, dizendo:

Logo que entrei [na universidade] recebi um convite da Editora Bernardo Álvares para fazer uma coleção de história para o ensino fundamental. Eu e a minha colega Ana Maria Moraes. Foram quatro volumes. Entramos na pesquisa e produção dos livros e foi um trabalho. Desenvolvi muitos exercícios. Fizemos uma coleção que bateu todos os títulos que existiam no mercado, foi um grande sucesso na década de 1970. A editora era muito forte nacionalmente, com excelente distribuição. Ficou conhecida como a Coleção Lage & Moraes. O material que existia era muito ruim, e o nosso inovou. Recebemos críticas porque quebramos paradigmas usando palavras que tinham que ser ditas, mas até então ninguém usava, como burguesia, por exemplo. Alguns chamaram nossos livros de marxistas, porém vieram com um conteúdo de história mais verdadeiro e acessível aos alunos. Uma professora da USP fez um trabalho sobre nossa coleção e disse que foi um marco em material didático, principalmente porque tinha também cartelas grandes de imagens. No meio do processo, a Ana Maria se casou e se mudou para o Rio de Janeiro. Eu dava aula de manhã, pegava o voo para o Rio na hora do almoço, reunia com ela de tarde, voltava no fim do dia (Resende, 2018, p. 8).

Ainda que sua entrada como professora na instituição, em 1963, e a publicação de seu primeiro livro didático, em 1971, estivessem separadas em quase uma década, sua narrativa fez coincidir os dois momentos, vinculando sua entrada na universidade à produção dos manuais didáticos. As possibilidades que se abrem no horizonte dos sujeitos históricos não podem ser interpretadas apenas como aquilo que elas fizeram com os sujeitos, mas, sobretudo, aquilo que os sujeitos fizeram com essas possibilidades (Clot, 2011). Nesse sentido, não parece despropositado que a trama da memória tenha reunido, no momento da lembrança sobre sua trajetória profissional

e sob o laço do sentido póstumo, os dois momentos que lhe conferiram uma vultosa ascensão profissional.

Em 1984, a coleção ganhou divulgação em uma resenha publicada na revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Os volumes foram elogiados por se oporem a uma aprendizagem meramente baseada na memorização e por despertar a criatividade e o espírito crítico do aluno no processo de conhecimento. Rosa Maria Godoy Silveira, naquela ocasião professora da Universidade Federal de Pernambuco e estudante no Departamento de História da Universidade de São Paulo, referiu-se aos livros como “obras de alto nível, cuja elaboração atinge um refinamento em todos os sentidos. Trata-se de uma História organizada e desenvolvida sob uma concepção atual e atuante, que provoca o raciocínio e a reflexão do aluno” (Silveira, 1974, p. 821). De fato, a coleção simbolizou um marco na forma dos livros didáticos, com uma larga preocupação em torno da aprendizagem histórica, dos métodos de aprendizagem, da disposição orientada das discussões, na exposição da forma de pensar historicamente, mas não necessariamente condensou um tratamento inédito da narrativa historiográfica¹⁴.

Por um lado, as obras atendiam às demandas das reformas do currículo ao compor a área de Estudos Sociais durante o regime militar e, por outro, satisfaziam as exigências teórico-metodológicas que despontavam no cenário historiográfico brasileiro àquela altura, não sem imprimir às produções suas próprias concepções de ensino, de História e de historiografia, trazendo também marcas do seu posicionamento diante da estrutura política brasileira.

O Programa de Estudos Sociais em Minas Gerais

Na escrita dos livros didáticos ou nas aulas que lecionou nos cursos de graduação, Maria Efigênia buscava mostrar as estratégias da produção do conhecimento histórico que informavam os conteúdos previstos nos manuais didáticos, seja na exposição didática das ferramentas mobilizadas pelos(as) historiadores(as), seja no modo de apresentação das narrativas relativas às matérias consideradas necessárias ao ensino e à formação dos estudantes. Ao fazer isso, a prática de Maria Efigênia distanciou-se da perspectiva tecnicista tal como havia sido eleita pela Ditadura como sua grande matriz pedagógica, também porque foi no ensino de humanidades que a pedagogia disciplinadora do Estado se manteve com maior vigor, sob os auspícios do próprio autoritarismo (Martins, 2014, p. 45-48). Contudo, antes de ser lida rapidamente como uma estratégia de resistência, parece se tratar muito mais de uma tentativa de acomodação frente às circunstâncias autoritárias do seu tempo.

Ainda assim, não podemos enquadrar a concepção ensino-pesquisa de Maria Efigênia em nenhum dos dois modelos propostos pela historiografia sobre o ensino de

História, a partir das representações do ensino nos anos 1970 (Viana, 2014, p. 12-13). Não se verifica nem o *esvaziamento de conteúdos da ciência de referência* (História), mesmo na adoção dos Estudos Sociais, nem a *primazia dos referenciais teórico-metodológicos tradicionais* do conhecimento histórico, conforme a categorização proposta por Nadai (1986).¹⁵ Dando a ver outras posições dissidentes nessa área de ensino durante o período ditatorial. Segundo Viana:

Havia *vestígios táticos* para a superação da prática tradicional, no sentido de orientar o aluno para a reflexão sobre a realidade que o cercava, para o desenvolvimento da capacidade de buscar informações já produzidas, ou não, e para sistematizá-las. A prática de pesquisa, nesse sentido, a preocupação com a aquisição de uma linguagem conceitual e a finalidade do ensino voltada à autonomia intelectual do aluno não apareciam no projeto educativo oficial com a visibilidade com que se destacavam no projeto alternativo (Viana, 2014, p. 25).

Esse conjunto de táticas e estratégias que são, fundamentalmente, políticas - ainda que assim não se apresentem -, também era impulsionado por diferentes agentes históricos no interior das escolas. Como foi o caso das escolas municipais de Curitiba que construíram o Projeto de Estudos Sociais fundamentando-se teoricamente nos estudos do historiador francês Fernand Braudel, que aproximava a disciplina às Ciências Sociais (Viana, 2014, p. 12-13).¹⁶

No *Atlas Histórico do Brasil*¹⁷, publicado em 1987 por Maria Efigênia Resende e Ana Maria Moraes, no tópico referente à história do Brasil entre os anos de 1964-1985, as autoras optaram pela expressão “movimento político-militar de 1964”, ainda que tivessem escolhido usar “governo ditatorial” para o período do governo de Getúlio Vargas (1937-1945). No segundo volume de *História Fundamental do Brasil*, (Resende; Moraes, 1972), utilizaram as expressões “Revolução de 1964” e “governos republicanos pós-64”. Todo(a) autor(a) escolhe uma posição ao se silenciar, ou a dizer da forma como diz. A transformação nos modos de nomear é um traço importante. Tal indício desperta a nossa atenção quando podemos relacioná-lo às concepções historiográficas compartilhadas pelas autoras, ao tentarem se aproximar daquilo que Maria Efigênia entendia sobre o ensino e a escrita da História: distanciamento, objetividade e necessária imparcialidade.

O movimento que hoje chamamos de Ditadura civil-militar era o “presente” desse passado que buscamos compreender, cuja interpretação e definição conceitual da experiência política autoritária viria a ser depurada anos mais tarde. As primeiras décadas da República eram o seu passado mais recente, tendo sido também essa a temática que ocupou boa parte das pesquisas de Maria Efigênia. Ainda que isso explique, em parte, as referências das autoras, podemos concluir que não há adesão explícita

e nem resistência imediata. Igualmente, nos permite produzir uma interpretação em que se veem relacionadas concepções historiográficas e modos políticos de atuação, marcados a todo tempo por contradições e tensões. Conscientes, voluntárias, ou não, as decisões e os percursos são marcados por posicionamentos que terminam por caracterizar a vida dos sujeitos históricos.

Sintomaticamente, não parece ser à toa que o centro da produção historiográfica de Maria Efigênia tenha se dedicado a compreender a estrutura e o funcionamento do poder (Resende, 1982). Embora seu olhar se dirigisse aos coronéis da Primeira República e ao mapeamento do debate político conservador nas décadas de 1930 e 1940, há boas razões para interrogarmos sobre as reminiscências e a historicidade dos seus problemas de pesquisa.

Relevo, Demografia, Cartografia, Geografia física e política apareciam com frequência em sua formação na graduação. Esses temas foram organizados em torno de uma disciplina anual em seu currículo, além do fato de que os seus professores foram formados, quase todos, no curso de Geografia e História, antes da separação em 1955. Isso talvez explique sua adaptação relativamente rápida e, mesmo, a cooperação da historiadora com a disciplina de Estudos Sociais que, a partir do parecer 853/71, integrava aos currículos escolares mesclas de temas históricos e geográficos a partir de uma área de estudos, dentro de uma proposta que objetivava a formação cidadã, a adequação à vida social e a orientação das condutas individuais nos sentidos dados pelo regime militar (Martins, 2014, p. 47; Viana, 2014, p. 11).

O Programa de Ensino do Primeiro Grau foi escrito sob gestão de Jarbas Passarinho no Ministério da Educação. Ao lado de Alba Nysia Alves de Mendonça, Ana Maria Moraes, David Márcio Santos Rodrigues, Diorgen de Oliveira, Maria Onalda Peixoto, Maria Stella Neves Pereira, Maria Efigênia Lage de Resende fez parte da comissão organizadora do Programa de Estudos Sociais¹⁸. O grupo, além de propor as linhas gerais para o Programa, escreveu um Manual de Orientação para o Currículo, (Minas Gerais, 1973). O material foi patrocinado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Ministério da Educação e Cultura).

O documento chama atenção pelo lugar dado ao protagonismo dos estudantes e da marcação do papel do professor não apenas como transmissor do conhecimento pré-estabelecido no currículo, rompendo com a mecanicidade pedagógica e o ideal de passividade do(a) aluno(a). Uma experiência dissonante entre as comissões de Estudos Sociais instituídas ao longo do país. Encontramos expressões como: “importa que o aluno pense, aja, descubra, cresça a partir de uma boa sistemática de trabalho do professor.” (Minas Gerais, 1973, p. 21). Ou ainda, ao se referirem ao manual: “ele será útil na medida em que for submetido a uma análise minuciosa e enriquecido com as múltiplas vivências e criatividade do professor” (Minas Gerais, 1973, p. 22). Essas afirmações despertam nossa atenção para as especificidades que a produção dessa

discussão adquiriu no estado de Minas Gerais.

A política da área de Estudos Sociais organizou o conteúdo em temas aglutinadores, por meio da seriação continuada. Foram eleitos temas como: A Integração do Homem ao meio físico e social (1. a 4. séries); Integração na comunidade nacional (5. e 6. série); Integração na comunidade internacional (7. série); e Integração na comunidade nacional e internacional (8. série). A partir desses grandes eixos, a política de ensino e aprendizagem no Programa de Estudos Sociais para o Primeiro Grau previa a discussão sobre o espaço geográfico brasileiro, as bases da Formação Histórica do Brasil, a organização e desenvolvimento do Estado Brasileiro, Estudos de História da Civilização, Estudos Básicos de História Contemporânea, dentre outros temas.

Além disso, dentro de uma linguagem de “habilidades” cognitivas, o documento apresenta o que se esperava de cada estudante, correspondente ao nível de ensino. Entre vários outros objetivos, esperava-se que o estudante descrevesse o mundo físico em que vivia, explicasse a relação entre o ambiente e as formas de adaptação do homem (vestuário, habitação, alimentação, atividades), como também observasse as necessidades psicobiológicas e socioculturais do Homem, o mundo social (casa, família, escola, comunidade, pátria), os direitos e deveres a serem respeitados, as características populacionais, o papel e a atuação do governo, exprimindo - como insígnia de uma época - os símbolos da pátria e o cariz moral e comportamental ao final das unidades. Todas as atividades descritas no manual são envolvidas em práticas de observação, sondagem da aprendizagem do estudante, excursões, discussões dirigidas e relatórios.

O programa apresentou diversas semelhanças com a coleção Lage & Moraes e aponta para um movimento de interferência tanto das historiadoras na proposta dos Estudos Sociais - já que o livro da coleção publicado em 1971 apresentava uma estrutura muito próxima ao novo currículo de Minas Gerais, especialmente na organização das propostas temáticas e metodologia de trabalho pedagógico nos formatos de sínteses, estudos dirigidos e pesquisa -, quanto da reforma curricular na proposta das historiadoras, uma vez que o diálogo com a linguagem geográfica e cartográfica, com a ideia de “bases da civilização”, a inserção de discussões sobre a ação e progresso do homem na natureza, os “estágio culturais da Humanidade” e as “bases da história contemporânea” apresentam grande correlação com o Manual de Orientação para o currículo em 1973.

“Formação Econômica da América Latina” e “Formação Econômica do Brasil, de Celso Furtado, “O presidencialismo no Brasil” e “A cartilha do Parlamentarismo”, de João Camilo de Oliveira Torres, “História, Pensamento e ação”, de Benedetto Croce, “História e Ideologia”, de Francisco Iglésias e “Brasil e África”, de José Honório Rodrigues, destacam-se entre aqueles livros que aparecem mencionados nas referências bibliográficas para a organização do currículo de 8ª série sobre os

tópicos: “Os Problemas Básicos do Mundo Contemporâneo” e “Estudos da História Contemporânea”. Essas obras, provavelmente recomendadas pela professora da cadeira de História do Brasil, constituíram traços de uma influência bibliográfica bastante duradoura em sua produção, sinalizando o peso da sua atuação na definição dos caminhos da comissão.

Ainda assim, a tensão estava posta a nível nacional. Em 1973, durante o VII Simpósio de História, realizado na Faculdade de Filosofia da UFMG, o então presidente da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), Eurípedes Simões de Paula foi enfático ao dizer: “É ponto pacífico a manifestação contrária aos Estudos Sociais que, da maneira como estão sendo ministrados, não ajudam a ninguém, seja aluno ou professor” (Professores [...], 1973a). O entendimento do historiador coadunava com a opinião dos estudantes que, embora não pudessem participar dos debates do simpósio conforme as regras do encontro naquele momento, se reuniram para discutir os problemas do curso, criados pela introdução dessa disciplina nos currículos de primeiro e segundos graus, chamando atenção para a falta de bibliografia relativa à nova disciplina (Reforma [...], 1973b).

O clima universitário mineiro também interpôs grande interdição às mudanças curriculares organizadas naquele período. A tentativa de implantação do curso de Estudos Sociais chegou a ocupar as discussões do Conselho de Graduação que, reunido em 1976, na Universidade Federal de Minas Gerais, se recusou a implantar as modificações em seu currículo (Plazza; Priori, 2007, p. 12), ao mesmo tempo que as obras didáticas eram divulgadas e amplamente utilizadas nas escolas secundárias brasileiras. Por tudo isso, entendemos que a presença das professoras Maria Efigênia Lage de Resende e Ana Maria Moraes na comissão de Estudos Sociais pareceu decisiva na definição de características bastante peculiares para a disciplina no estado de Minas Gerais¹⁹ - características que, muito provavelmente, estão relacionadas ao lugar institucional que ambas ocupavam.

Não podemos esquecer que já havia um espaço de experiência em relação aos Estudos Sociais, em Minas Gerais, com a grande marca da formação do cidadão, de integração e de ajustamento ao social e orientação cívica (Fonseca, 1993, p. 53)²⁰. Selva Fonseca recorda que eles foram implantados na escola primária, no estado mineiro, na década de 1950, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar/PABAE (Fonseca, 1993, p. 51). Em Belo Horizonte, a participação de Maria Efigênia na elaboração do currículo de Estudos Sociais tensionou os modos de apropriação das discussões e de sua efetivação na prática pedagógica, destacadamente, no ensino de História.

A passagem do tempo registrou mudanças em suas publicações posteriores. Para a historiadora, o tempo presente transformou-se em preocupação historiográfica, ao lado do reconhecimento de que uma análise isenta e distanciada dos fenômenos

históricos não seria completamente possível. Revelando, assim, uma autora educada pelos próprios movimentos políticos da História que buscou compreender ao longo de sua vida.

Considerações finais

Apesar de sua forte atuação em comissões estratégicas durante a Ditadura civil-militar, transitando entre a acomodação e a resistência, Maria Efigênia poucas vezes comentou seu protagonismo naquele contexto. A coleção Lage & Moraes foi modificada em 1984, com a publicação de dois novos volumes (História do Brasil Colônia: dominação portuguesa; História do Brasil Império e República: Estado Nacional). A narrativa sobre a formação do território brasileiro foi reconfigurada. A modificação alcançava os níveis explicativos de forma mais radical. Os conceitos de “Dominação” e “Estado Nacional” integraram o quadro analítico das autoras e recolocaram o problema nacional, sob uma perspectiva renovada.

Entre a publicação dos primeiros livros da coleção e os últimos, a professora de História de Brasil defendeu sua tese de livre docência sobre a “Formação da estrutura de Dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)”, refletindo sobre a virada do século republicano, o que nos leva a considerar o estabelecimento de um espaço de formação responsável pela virada de perspectiva historiográfica dos livros didáticos, na primeira metade da década de 1980. Além disso, como considerou Sousa (2017), o clima da redemocratização e abertura política do Estado brasileiro, já nos anos finais da Ditadura, favorecia a revisão historiográfica da pesquisa e do ensino em História, bem como a reconstrução da historiografia brasileira.

Em meio a esse jogo de articulações que nem sempre parecem visíveis aos sujeitos no presente, a autora rememorou esse período, em tom elogioso, ao dizer que esse teria sido “(...) um momento privilegiado na evolução dos manuais escolares no Brasil, lugar de conflito permanente entre a História e a contra-História (...)” (Resende, 1991, p. 54). Estabelecendo mais enfaticamente a posição de defender e manter a “identidade do ensino de História”, Efigênia escreveu que:

Na luta contra a descaracterização da História e da Geografia, aceitei, juntamente com outros colegas mineiros, elaborar o programa oficial de Estudos Sociais (1973) para o Estado de Minas Gerais. Tendia a considerar que o convite trazia subjacente uma resistência do próprio setor educacional *oficial* do Estado. Eram amplamente conhecidos os nossos livros e as posturas de toda a equipe convidada para elaborar o programa contra a concepção de Estudos Sociais e as licenciaturas curtas e plenas específicas (o sentido de plena não tem, no caso, semelhança com as licenciaturas específicas tradicionais). O resultado do trabalho orientou-se no sentido de resguardar os espaços próprios da História e da Geografia (Resende, 1991,

p. 53-54).

A descharacterização do ensino de História e o destaque de sua execução pela Ditadura civil militar, contudo, só foram mencionados na década de 1990 pela professora. Para ela, o conflito gerado pela “difusão ideológica programada” do Estado autoritário, em sua percepção posterior, impediu a postura crítica e a crítica social, resultando no “mais absoluto caos no ensino de história” (Resende, 1991, p. 52). Ao dizer isso, Maria Efigênia compreendia que os manuais didáticos, ou os livros de história voltados para educação escolar, revelam muito mais do que o currículo que os orienta, informando a consciência histórica mais ampla, ou nas palavras que ela recupera em Marc Ferro, os manuais didáticos desdobram o processo de construção da “consciência que as sociedades têm de sua história” (Resende, 1991, p. 54). Certamente, uma mudança de perspectiva que a formou e provocou transformações em sua consciência ao longo dos anos, em mais uma das muitas edições da sua experiência.

A demanda por uma crescente revisão da historiografia sobre o período autoritário exige novas aberturas do passado para que ampliemos a compreensão das formas de acomodação e resistência no campo do ensino de História. A memória disciplinar, marcada por constantes disputas, tem a tarefa de continuar enfrentando os estudos sobre a história do currículo na Ditadura civil-militar, as produções editoriais naquele contexto e as experiências dissidentes que dão a ver um conjunto de estratégias, relações e discussões que atravessaram as esferas de poder na constituição dos modelos de formação, alcançando uma compreensão mais nuançada das relações entre intelectuais, cultura escolar e regimes autoritários.

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin, 1949.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Material Escolar. *Guia metodológico para cadernos MEC – História*. Brasília, DF: MEC, 1971a.
- BRUNER, Jerome Seymour. *O processo da educação*. Rio de Janeiro: Companhia E. Nacional, 1974.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1: artes de fazer*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLOT, Yves. La otra ilusión biográfica. *Acta Sociologica*, n. 56, p. 129-134, sept./dic. 2011.

DAROS, Maria das Dores. Desenvolvimentismo e transnacionalização na discussão educacional no Brasil nos anos de 1950 e 1960. In: CARVALHO, Marcus Vinícius C.; LAGES, Rita Cristina Lima; GASPAR, Vera Lúcia Venâncio (org.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. v. 4, p. 209-228.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Selva. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/ autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 3 (33), p. 147-177, set./dez. 2013.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (org.). *O ensino de história e a ditadura militar*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 35-54.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Manual de orientação para o currículo: primeiro grau (primeira a oitava série)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 1973.

MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em história da educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira*

e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, 1986.

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. MEC, *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca Oliveira. *(Auto)imagens de uma historiadora por escrito: memória, experiência e formação na trajetória de Maria Efigênia Lage de Resende*. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Maria da Glória. *Crítica, método e escrita da história em João Capistrano de Abreu*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. *O ensino de história durante a ditadura militar*. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php#>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PRADO, Eliane Mimesse. O estudo dirigido e sua aplicação no 1. grau. *Fragments de Cultura*, Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 893-917, set./out. 2007.

PROFESSORES reclamam dos Estudos Sociais no Simpósio de História. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 05 de setembro de 1973a. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

REFORMA, problema para a História. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 5 set. 1973b. A reportagem completa pode ser acessada no Arquivo organizado para os 50 anos da FAFICH, sob guarda dos professores Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão.

REINHARD, Marcel. *L'enseignement de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957. (Collection "Que sais-je?"; n. 467).

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1899-1906)*. Belo Horizonte: PROED: UFMG, 1982.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Histórias de uma historiadora. [Entrevista concedida a] Isabela Teixeira da Costa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, p. 8, 11 de fevereiro de 2018.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Memorial: concurso para o cargo de professor titular*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau*: Estudos Sociais. Belo Horizonte: UFMG: FaE, 1977.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados da 5ª a 6ª séries do 1º grau*: Estudos Sociais. Belo Horizonte: UFMG: FaE, 1976.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *Atlas histórico do Brasil*. Belo Horizonte: Vigília, 1987.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental da civilização*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1973.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental do Brasil*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971. v. 1.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *História fundamental do Brasil*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972. v. 2.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria de. *História Fundamental do Brasil*: estudo dirigido e de pesquisa. Manual do Professor. 10 ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; MORAES, Ana Maria. *O século XX*: estudo dirigido e pesquisa. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1977.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2012. p. 1-24. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_Anpuh_2012.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

SILVA, Fábio Alexandre da. *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O livro didático de história. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 26, n. 8, p. 821, ago. 1974.

SOUSA, Francisco Gouveia. Escritas da história nos anos 1980: um ensaio sobre o horizonte histórico da (re)democratização. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 159-181, dez. 2017.

VIANA, Iêda. O ensino de história na ditadura civil-militar com a institucionalização

dos Estudos Sociais. *PLURAL: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014.

VIEIRA, Juliana Silva; FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A implantação da Lei n. 5.692/71 em Minas Gerais: as ações iniciais da Secretaria de Estado de Educação (1971-1972). *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, v. 22, p. 1-23, mar. 2022.

Notas

¹Doutorando e Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

²O conceito de modernização autoritária e conservadora, mobilizado por Rodrigo Patto Sá Motta, é parte das ações da Ditadura civil-militar que incorporou as demandas e os projetos da esquerda anteriores ao golpe, associando-se às ingerências autoritárias e conservadoras que puderam ser observadas nas montagens das Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESIs), criadas para a vigilância das universidades. No Brasil, só existem dois arquivos universitários preservados sobre as AESIs, um deles sobreviveu por meio da organização, preservação, catalogação e guarda do material por Maria Efigênia Lage de Resende, quando foi chefe de gabinete do reitor Cid Veloso, na UFMG.

³Nascida em 1938, em Dolores de Guanhanes (MG), foi professora de História do Brasil na Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenou pesquisas e publicações em torno da memória institucional da UFMG. Mais tarde, tornou-se membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Superintendente do Arquivo Público Mineiro (APM). Laureada com o título de professora emérita da UFMG, em 2009, foi também coautora da Coleção "História de Minas Gerais", vencedora do prêmio Jabuti, em 2008, já aposentada. A professora faleceu em 2024, aos 86 anos.

⁴O ensino de primeiro grau correspondia às séries iniciais de formação dos(as) estudantes nas instituições escolares, equivalente ao que hoje chamamos de ensino fundamental.

⁵Segundo Chervel, "um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata" (Chervel, 1990, p. 204).

⁶Em um objetivo mais próximo daquele que pretendemos atingir nessa discussão, compreendemos que, conforme Gasparello: "Os livros didáticos, como dispositivos que regulam e medeiam a cultura do seu tempo, não só contribuem para a estabilidade, com a manutenção e a conservação de saberes e valores legitimados socialmente, mas podem ser analisados ainda pelo que expressam de mudança. Como artefatos dotados de historicidade, em suas páginas podem ser percebidos a cultura histórica estabelecida e também um movimento de mudança nos saberes e nas práticas" (Gasparello, 2013, p. 156).

⁷O mercado editorial passava a contar com diretrizes ainda mais precisas do MEC. As novas diretrizes exigiam manual do professor, com padrões mínimos de formato, ilustrações, caderno de atividades, dando maior ênfase aos objetivos de ensino e à proposta metodológica dos manuais (Filgueiras, 2011).

⁸José Cássio Másculo (2008, p. 37); e Fábio Alexandre da Silva (2020, p. 82)., em diferentes trabalhos, chamam atenção para um verdadeiro ensino de História feito pelas imagens nos livros

da coleção, com grande investimento na produção, seleção e aquisição de imagens, bem como na composição estética da obra com grande qualidade editorial.

⁹Os elementos visuais de um livro não são menos importantes do que o conteúdo que seus textos escritos expressam. Conforme Choppin, "Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações" (Choppin, 2004, p. 559).

¹⁰Segundo Prado, "os procedimentos básicos indicados seriam a interpretação de texto, a dramatização, a pesquisa, a redescoberta e a reconstituição, o painel histórico", conforme as orientações do Guia Metodológico. A recomendação valoriza o método ativo para os estudantes, e o papel de "mediador" do professor. As críticas dirigidas a essa técnica centrou-se exatamente em certo esvaziamento da função do professor provocado pela diminuição de seu protagonismo na atividade pedagógica (Prado, 2007, p. 899).

¹¹Ao final de cada capítulo dos livros didáticos é comum: a presença de orientações para o estudo baseando-se em compreensão do quadro através de discussão orientada pelo(a) professor(a); a escolha individual de estudos comparativos que tenham interessado ao(à) estudante; a organização e a discussão em grupo dos temas, a partir de bibliografia fornecida pelo(a) professor(a), a pesquisa sobre os temas escolhidos etc. Além de exercícios de compreensão do texto de apoio, relacionamento dos temas, síntese, conclusão e integração entre os conteúdos. Chama a atenção também a vasta presença de mapas, imagens e ilustrações, consideradas grandes avanços para a época.

¹²Sobre a concepção de estudo dirigido, Resende afirmou que: "Estávamos estimuladas a buscar formas de romper o degradante esquema de ensino de História difundido nas escolas secundárias do País. Ensino ministrado, em geral, por professores leigos (especialmente por religiosos e profissionais de outras áreas, sem formação específica), memorizador de fatos, nomes e datas, articulado a uma história providencialista e atrelado a uma concepção de formação moral e cívica. Preocupava-nos, em especial, a disseminação de habilidades intelectuais (influência da taxonomia de Bloom) que permitissem o conhecer de forma inteligente e não apenas repetitivo-reprodutiva. Era preciso romper o ciclo vicioso da memorização/repetição que, pelo desconhecimento da natureza da história pela maioria dos que a ministravam, tornava a disciplina um tormento para os estudantes" (Resende, 1991, p. 30). *Memorial*.

¹³Curiosamente, esse foi o tom da crítica dirigida a Varnhagen, por começar a história com os portugueses e não com os indígenas, como havia proposto João Capistrano de Abreu, no século XIX (Oliveira, 2013).

¹⁴Em seu memorial, a professora chegou a considerar que: "É meu entendimento, numa perspectiva de hoje, que, ao lado dos traços modernizantes, permaneceram, na Coleção, marcas do peso de uma visão tradicional da história, em especial as marcas do pensamento positivo, que aparece na forte impregnação no texto das relações internas do sistema social" (Resende, 1991, p. 49).

¹⁵Fundamentos como a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heroicos, batalhas etc, e a perspectiva da História linear, evolucionista, factual.

¹⁶O projeto foi intitulado: "Projeto de Estudos Sociais a partir da longa duração (1975-1985)". Fernand Braudel (1902-1985) foi, ao lado de Marc Bloch (1886-1944), um dos líderes do movimento historiográfico da revista dos *Annales*.

¹⁷O Atlas foi desenvolvido a partir das formulações de Fernand Braudel. Na produção desse

material entendia-se que a cartografia permitia interligar as categorias de espaço e tempo, e observar os movimentos do tempo, na curta e na longa duração.

¹⁸Em São Paulo, a equipe de organização do Programa de Estudos Sociais foi formada por 34 professores, apenas 3 assinaram a versão final do documento (Martins, 2007, p. 36). Maria Efigênia foi autora de dois Programas de enriquecimento de currículo para alunos bem dotados, na área de Estudos Sociais, ambos para a 5ª a 6ª séries do 1º grau e 4ª a 8ª séries do 1º grau (Resende, 1976, 1977).

¹⁹Esse é mais um exemplo a partir do qual podemos pensar as estratégias de acomodação da historiadora no campo das políticas educacionais relacionadas ao ensino de História.

²⁰Segundo Fonseca (1993): "O Ensino de História na escola fundamental em Minas Gerais, São Paulo e nos demais estados brasileiros, nos anos 70, norteou-se basicamente pelas diretrizes da Reforma Educacional de 1971. (...) a Lei 5792/71 não mudou em profundidade o ensino brasileiro, apenas consolidou medidas que já vinham sendo adotadas, institucionalizou algumas experiências já realizadas, como os Estudos Sociais, por exemplo, e estabeleceu as diretrizes educacionais em consonância com o projeto de educação mais amplo do Estado Brasileiro (Fonseca, 1993, p. 53).

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA, A CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP, THE CRISIS OF THE DISCIPLINARY CODE OF HISTORY DIDACTICS, AND TEACHER EDUCATION


LA DICTADURA MILITAR BRASILEÑA, LA CRISIS DEL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Maria Auxiliadora Schmidt¹

Resumo: O artigo apresenta análises parciais de investigação acerca da constituição da Didática da História no Brasil e, nessa fase, trata-se de pesquisa documental realizada, principalmente, em documentos curriculares e manuais de Didática destinados à formação de professores. De partida, é relevante explicitar alguns pressupostos do recorte apresentado no texto. De um lado, consiste em assumir a Didática da História como uma disciplina específica destinada à formação de professores. De outro, significa a análise desse campo a partir da categoria “código disciplinar” e de sua construção histórica, no âmbito de uma periodização denominada “crise do código disciplinar”, instaurada pela e na política educacional do período da Ditadura Militar brasileira.

Palavras-chave: Didática da História; Ditadura Militar; ensino de História; código disciplinar.

Abstract: This paper presents partial results of an investigation regarding the constitution of History Didactics in Brazil and, at this time point the documentary research has been carried out mainly, on curricular documents and Didactics manuals for teacher training. It is important to explain some assumptions of excerpts presented in the text. On one hand, it consists of assuming History Didactics as a



specific subject aimed at teacher training. On the other hand, it means the analysis of this field based on the category “disciplinary code” and its historical construction, within the scope of a periodization known as the “crisis of the disciplinary code” established by and in the educational policy of the Brazilian Military Dictatorship.

Keywords: History Didactic; Military Dictatorship; teaching History; disciplinary code.

Resumen: El artículo presenta análisis parciales de investigación sobre la constitución de la Didáctica de la Historia en Brasil y, en esta etapa, se trata de una investigación documental realizada sobre documentos curriculares y manuales de Didáctica destinados a la formación de profesores. Los presupuestos presentados en el texto, por un lado, consiste en asumir la Didáctica de la Historia como una materia específica dirigida a la formación del profesorado. Por otro lado, significa el análisis de este campo a partir de la categoría “código disciplinario” y su construcción histórica, en el ámbito de una periodización denominada “crisis del código disciplinar” establecida por y en el sistema educativo pela política del período de la Dictadura Militar brasileña.

Palabras clave: Didáctica de la Historia; Dictadura Militar; enseñanza de la Historia; código disciplinar.

Introdução

O artigo apresenta análises parciais de investigação acerca da constituição da Didática da História no Brasil² e, nessa fase, trata-se de pesquisa documental realizada, principalmente, em documentos curriculares e manuais de didática destinados à formação de professores.

De partida, é relevante explicitar alguns pressupostos do recorte apresentado no texto. De um lado, consiste em assumir a Didática da História como uma disciplina específica destinada à formação de professores. De outro, significa a análise desse campo a partir da categoria “código disciplinar” e de sua construção histórica, no âmbito de uma periodização denominada “crise do código disciplinar” proposta por (Schmidt, 2012), instaurada pela e na política educacional do período da Ditadura Militar brasileira.

As considerações apresentadas no campo da Didática Específica permitem partir do pressuposto de que as investigações e debates que envolvem a constituição do ensino e aprendizagem da História, pertinentes ao campo hoje denominado Didática da História, são atuais, considerando-se que cabe ao historiador que pesquisa e trabalha com o ensino de História conhecer os caminhos que dizem respeito à produção do conhecimento histórico e sua relação com as atividades do historiador que ensina História, tais como as concepções historiográficas, as interpretações e a metodologia histórica, bem como saber “¿por qué motivos el historiador emplea un método, unos conceptos, unas teorías y no otras” (Miralles Martinez, 2005, p. 159). Nesse particular, é importante destacar que a constituição da Didática da História como um campo disciplinar tem acolhido discussões de natureza polissêmica, abrangendo uma diversidade de interrogações, tais como saber: como se articulam as relações entre ensino de História e as políticas educacionais em seus contextos social, político, econômico e cultural? Quais as finalidades do ensino de História, considerando suas articulações com o poder? Como o conhecimento histórico atende às demandas e interesses das crianças e jovens? Que relações existem entre o ensino e os usos públicos da História?

Entre as inúmeras questões hoje suscitadas, uma vem preocupando e desafiando historiadores e diz respeito à maneira pela qual a Didática da História, ao ser constituída historicamente como um conhecimento específico, explicita a qualidade das relações e diálogos que são estabelecidos com a própria ciência da História, no sentido de pensar e propor que conhecimento histórico ensinar, como ensiná-los, para que e para quem ensinar, por exemplo, em contextos latino-americanos, matizados pelos debates decolonialistas que demandam a necessidade e a

[...] importancia que tiene pensar las geopolíticas del conocimiento involucrados en ellas. Esto es, no tomar las geopolíticas del conocimiento como un objeto de estudio y hacerlo desde una perspectiva que este

“fuera” de ellas. No hay afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial (Mignolo, 2001, p. 24).

Ademais, os processos de escolarização em países como o Brasil têm sido influenciados por ideários educacionais direitistas.

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade (Apple, 2003, p. 11).

Em meio à complexidade imposta pelo contexto em que é oferecido às crianças e jovens de alguns países emergentes como o Brasil, a oportunidade, provavelmente única, de ter acesso ao conhecimento científico na escola, um campo disciplinar que busca respostas às perguntas acerca de que conhecimento, que metodologia de ensino, para que ensinar e para quem ensinar História, impõe muitos desafios. Entre eles, a maneira pela qual se articulam elementos do conhecimento científico em situações e condições específicas de escolarização. No intuito de contribuir para as discussões e elucidar elementos tão complexos, ressalta-se a importância do lugar e da relevância atribuída à própria ciência da História em propostas curriculares e na Didática da História destinada à formação de professores.

Uma delimitação global do que se trata a Didática como fundamental para a formação de professores pode ser o fato de que

[...] ela assume-se como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. A didática ocupa-se, portanto, dos saberes referentes à aprendizagem e ao ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e do ensino das disciplinas escolares (Libâneo, 2010, p. 62).

O autor está se referindo à disciplina Didática em geral, mas, ao mesmo tempo, busca uma aproximação entre a didática e as didáticas específicas, quando aponta que ambas têm em comum o ensino como objeto de estudo e de pesquisa, bem como as formas de ensinar dependem das formas de aprender, além de defender que ambas assumem o compromisso com a aprendizagem que promova a autonomia dos alunos.

Atualmente, é consensual entre os pesquisadores a constatação da existência de uma história da Didática da História, constatando-se a produção de um conjunto de conhecimentos específicos, cuja constituição, funcionamento, objetivos e objetos têm como pressupostos o “como ensinar a História” e a perspectiva de que esse processo está relacionado com a história das formas de escolarização, conforme atestam os estudos de Choppin (1992). Segundo Briand e Chapoulie (1993), o processo de escolarização deve ser analisado como um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e com os sujeitos nela envolvidos. Ademais, segundo os autores, diz respeito a um movimento inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas. Trata-se de um processo paulatino de produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados, ao qual dá o nome de escolarização do social. Nesse processo, a noção de cultura escolar é particularmente importante para a compreensão do fenômeno, porque

[...] ela se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (Faria Filho, 1998, p. 17).

Admite-se, ainda, a noção de cultura(s) escolar(es) como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da Didática da História enquanto um campo disciplinar, pois pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras:

[...] que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y su relativa autonomía que le permite generar productos específicos – por ejemplo, las disciplinas escolares (Viñao Frago, 1998, p. 169).



No entanto, a especificidade do campo da Didática da História impõe a necessidade de analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Rüsen (2010) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica. Para esse autor, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao *boom* contínuo da História, à grande atenção que têm suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos (Rüsen, 2010).

No pensamento ruseniano, cultura histórica inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, bem como da educação escolar e extraescolar. Essas estratégias conformam as diferentes dimensões da cultura histórica, como a dimensão estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas.

Entendendo a cultura escolar e a cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética, pode-se afirmar que o processo de constituição da Didática da História como disciplina, inserida no processo de formação de professores, não ocorreu da mesma forma em diferentes países, mas apresenta uma natureza semelhante porque faz parte de um movimento em que, no processo de institucionalização e profissionalização da História, a Didática da História, isto é, a questão do seu ensino e aprendizagem

[...] deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado (Rüsen, 2010, p. 31).

Considera-se, assim, a Didática da História como uma disciplina que foi se constituindo historicamente, com a finalidade definida de formar o historiador professor. Outras perspectivas podem ser abordadas em relação ao significado da Didática da História, mas, entendida como um campo disciplinar, pode-se analisar a sua construção no contexto da história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) e se pode fazer uma análise da sua constituição abordada a partir do conceito de “código disciplinar”. Esse conceito foi proposto por Fernandez Cuesta (1998) em pesquisa sobre a história do ensino de História, na Espanha. Para o autor, o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por varios



agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña” (Fernandez Cuesta, 1998, p. 102). Essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta implica a produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História. Nesse sentido, o autor analisa a constituição histórica da História como disciplina escolar na Espanha, a partir de uma determinada cronologia em relação aos diferentes momentos da política educacional espanhola: 1. genealogia da História como disciplina escolar; 2. a História regulada ou tecnicista; 3. a História sonhada.

Em homologia à proposta do autor, Schmidt (2012) sugere uma periodização para o ensino de História no Brasil (Quadro 1): 1. Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931). 2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971). 3. Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984). 4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984/....).

Quadro 1 – Periodização do código disciplinar da História na Espanha e no Brasil

Periodização do código disciplinar da História na Espanha (Fernandez Cuesta, 1998)	Periodização do código disciplinar da História no Brasil (Schmidt, 2012)
1. Genealogia da História como disciplina escolar. 2. A História regulada ou tecnicista. 3. A História sonhada.	1. Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931). 2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971). 3. Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984). 4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984/....).

Fonte: Baseado em Schmidt (2012).

Com base na periodização sugerida por Schmidt (2012), destaca-se a importância de explicitação da “Crise do código disciplinar” no período da Ditadura Militar, provocada pela redução do ensino de História ao 2º. Grau (hoje Ensino Médio) e pela “gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais” (Schmidt, 2012, p. 85).

É importante destacar que, no caso brasileiro, a Didática da História, entendida como uma disciplina destinada à formação de professores de História, foi sendo construída a partir de diálogos com os diferentes contextos, podendo ser adotada a mesma cronologia, e admitida uma “crise do código disciplinar da Didática da História”,

no período da Ditadura Militar, devido à imposição da Didática dos Estudos Sociais.

Antes da Didática dos Estudos Sociais, como era?

O estudo de um caso do programa de uma escola pública do Estado de Minas Gerais de 1953 permite elucidar alguns elementos do processo de escolarização do que era chamado Didática das Ciências Humanas. Vale ressaltar que, nessa época, o ensino público mineiro era considerado um dos melhores do Brasil, na conjuntura em que o país vivia a fase pós-ditadura do Estado Novo (1937-1945), bem como os debates que levaram à promulgação da Constituição de 1946.


Durante a conjuntura, crivada pela defesa de princípios liberais e democráticos, a política educacional do Estado de Minas Gerais difundia o ideário em defesa de que a educação deveria se adaptar às transformações que vinham ocorrendo na sociedade brasileira (Minas Gerais, 1953).

Com relação à área específica das ciências humanas, assim se explicitava o programa:

[...] procurou-se, é óbvio, não perder de vista os objetivos nacionais da educação, razão por que se deu maior desenvolvimento a certos aspectos dos programas, por exemplo, o de Moral e Civismo, organizado com base no culto das tradições pátrias, dos costumes e da religião. Com efeito, trata-se dos instrumentos mais adequados a formar a consciência humanística e patriótica, sem a qual todo o edifício da educação se ressentirá da falta de fundamentos sólidos (Minas Gerais, 1953, p. 5).

Assim, dentro dos princípios da educação liberal e humanística, foram selecionados os objetivos específicos e o conteúdo programático da Geografia, História do Brasil e Moral e Civismo, como eram denominadas algumas das disciplinas que vieram a compor a área dos Estudos Sociais.

A proposta da Didática da História era estabelecer a relação entre o passado e o presente, desenvolvendo na criança a compreensão do presente como consequência do passado. Ao mesmo tempo, propunha desenvolver o sentimento de compreensão e respeito para com os grandes homens e fatos grandiosos do passado. Objetivava também despertar o interesse para com as grandes datas do passado de nossa pátria. O desenvolvimento do programa era assim distribuído: 2ª série: histórico da escola, do município e da vida e da obra de seus grandes homens; 3ª série: história do Estado, da vida e da obra de seus homens ilustres; 4ª série: História do Brasil - fatos históricos, seus antecedentes e consequências. O objetivo do ensino da História era, em síntese, desenvolver o pensamento, as atitudes e os hábitos na criança. As fontes bibliográficas para História eram, principalmente, os seguintes autores: Viriato Correia, Rocha Pombo e Hélio Vianna.



Ao mesmo tempo que a linha conteudista da organização curricular era a predominante no ensino primário brasileiro, na década de 1950 já começam a surgir questionamentos quanto à sua validade, tendo em vista as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira na época. A par das questões políticas da democratização, a conjuntura econômica se definia como o período do desenvolvimentismo, característico dos anos “JK”. Era necessário definir os objetivos educacionais em consonância com as necessidades de uma nova sociedade que surgia, erguida no bojo da industrialização via capital estrangeiro, da urbanização crescente, das novas solicitações do mercado de trabalho, enfim, de um país que se propunha a alcançar os limites de uma sociedade capitalista desenvolvida. Neste contexto, uma didática voltada e centrada em conteúdos não poderia atender às emergências da época. Era urgente que se propusessem reformas e inovações em todas as áreas de ensino e também nas Ciências Humanas.

Nessas circunstâncias é que podem ser analisadas as experiências do PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana do Ensino Elementar (1953-1956). Para o ensino das Ciências Humanas, o PABAE propunha novos objetivos com relação ao ensino elementar, com o desenvolvimento de uma experiência de ensino integrada, os Estudos Sociais.

Segundo o relatório do PABAE, a principal preocupação de um ensino de Estudos Sociais era estudar o mecanismo das relações humanas, vistas sob o aspecto das relações das pessoas com as pessoas, das pessoas com as instituições, das pessoas com os produtos, e assim por diante. Tal necessidade levou a escola a um reexame dos conteúdos e também a uma análise psicometodológica no currículo das matérias que tinham por objetivo as atividades e os feitos do homem: Geografia e História. Propôs-se a combinar assuntos físicos, humanos e econômico-sociais e um entrelaçamento de matérias cujo objeto comum eram as relações do homem com o meio físico e social. Então foram propostas novas fontes para explicar as relações humanas: Antropologia, Sociologia, Psicologia – os Estudos Sociais seriam a expressão abrangente em natureza e variada em objetivos (Peixoto, 1965).

A matriz das diretrizes didáticas do PABAE foi o trabalho do norte-americano John Michaelis (1963). O autor admite a existência de implicações históricas, sociológicas, antropológicas etc. no estudo de um caso, de uma área de estudo. Mostra-as sob a forma de funções sociais ou atividades do homem, que seriam: produção, distribuição, transporte, comunicação, governo, educação, conservação, expressão, estética, religião, recreação. Isto significa que nos Estudos Sociais a atenção era dada aos aspectos e maneiras de vida do homem, ao trabalho de cooperação entre os homens, ao uso do ambiente para satisfação das necessidades básicas, aos costumes, instituições, herança social, passado histórico de um povo.

Na perspectiva didática, o objetivo do ensino dos Estudos Sociais era levar a criança



à compreensão dos fatos e situações de vida, ajustando-a ao seu meio, integrando-se nos grupos a que vem pertencer, convivendo com os outros, resolvendo e vencendo seus problemas. No século XX, segundo as diretrizes propostas, os Estudos Sociais tornaram-se uma exigência, segundo Michaelis (1963), porque:

[...] a ciência e a tecnologia têm modificado as condições e vida e os homens nem por isto ficaram mais próximos e mais amigos uns dos outros;

é preciso desenvolver uma mentalidade sadia em torno dos poderosos instrumentos de progresso para que eles não sejam destruidores da humanidade;

toda força se faz necessária para o funcionamento feliz e a própria sobrevivência da liberdade e amizade entre os povos. A sociedade deve canalizar todos os dinamismos e mudanças para a democracia;

educar para a democracia e para viver democraticamente, em bases de cooperação e ajuda mútua, de respeito à integridade individual e responsabilidade social.

Para alcançar esses objetivos, deveria ser apresentada uma didática adequada às exigências da época quanto ao conteúdo e às técnicas; compreensiva e útil na sua estrutura e dinâmica nos seus aspectos, um programa de processos e experiências que atenda às necessidades atuais (Michaelis, 1963).

Entre todas as disciplinas de instrução, os Estudos Sociais passaram a ser responsáveis principais, porque eram a disciplina que tratava das relações humanas. Antes de ser ditadora de conhecimentos puramente acadêmicos, era importante ser primordialmente uma matéria viva, que acentua e treina habilidades e forma a conduta.

Assim, a partir da experiência “inovadora” do PABAEE, a Didática dos Estudos Sociais passou a se colocar como aprendizagem de Habilidades. Partia-se do princípio de que a aprendizagem era um processo de mudança no comportamento do indivíduo. As habilidades, hoje denominadas competências, constituíam um aspecto da aprendizagem. Por isto, elas deveriam ser ensinadas, aprendidas, adquiridas. Com relação à aprendizagem, de acordo com Peixoto (1965), os pressupostos eram que:

[...] trata-se de um processo de maturação através da experiência; a ideia do todo é característica do organismo humano;

as crianças diferem em potencial e a capacidade de obter insight é essencial para a aprendizagem eficiente;

a eficiência da aprendizagem se relaciona com a situação da aprendizagem;

a aprendizagem é um processo criador.



Neste sentido, a aprendizagem de habilidades estaria condicionada a dois fatores: prontidão da criança e método de instrução. Entendia-se que, se uma criança difere da outra, a aprendizagem também deveria variar, segundo as experiências e diferenças de prontidão, potencial. Assim, toda criança poderia ter, aprender e desenvolver habilidades.

A seleção de habilidades na Didática dos Estudos Sociais, ainda segundo a autora, deveria obedecer aos seguintes critérios: a) desenvolverem-se através de situações reais, de interesse para o educando; b) desenvolverem-se, considerando a prontidão do educando; c) desenvolverem-se através de situações em que ele possa usá-las funcionalmente; d) desenvolverem-se através de situações que permitam à criança crescer na compreensão dos princípios que regem o uso de tal habilidade; e) desenvolverem-se numa sequência lógica e contínua de dificuldades; f) desenvolverem-se através de toda experiência possível de aprendizagem.

A organização de todo programa de Didática dos Estudos Sociais deveria atender às questões:

- que tipo de habilidades deve formar;
- quando desenvolver tais habilidades;
- através de quais experiências;
- que materiais usar.

As habilidades propostas para a Didática dos Estudos Sociais foram Habilidades Sociais e Habilidades Específicas de Conteúdo ou Habilidades de Estudo. As habilidades sociais envolveriam os processos de socialização da criança e seriam desenvolvidas através de troca de experiências, planos de trabalho conjunto entre professores e alunos, dramatizações espontâneas, atividades com material, discussões informais, construção de materiais, experiências da comunidade (visita, etc.), trabalhos em grupo, soluções de problemas. As habilidades de conteúdo seriam desenvolvidas através de pesquisas de material de leitura, identificação de interpretações de vocabulário específico, uso da biblioteca, uso de materiais variados (globo, linha de tempo, mapas, etc.) (Peixoto, 1965).

O que se observa na proposta da Didática dos Estudos Sociais é a eliminação da linha conteudista e a ênfase no adestramento e treinamento de habilidades na criança, influência marcante das teorias comportamentalistas da Psicologia, segundo as quais a desigualdade entre os educandos é meramente psicológica e não social. Assim, se for garantida uma eficiente situação de aprendizagem, através de métodos e estratégias



adequadas, seria garantida a aprendizagem de todos os alunos.

Situada e inserida no contexto histórico que a produziu, de matriz norte-americana, e naquele em que foi adotada – a sociedade brasileira no final da década de 1950 –, essa proposta respondia aos anseios de uma sociedade capitalista, marcada de forma profunda pela ideia de “progresso” infinito nas técnicas e da ciência, e cuja simples mudança de atitudes dos indivíduos poderia, como num passe de mágica, levar à construção de uma democracia para todos.

A matriz da Didática dos Estudos Sociais

O termo Estudos Sociais foi usado nos Estados Unidos desde o início do século XX. Inicialmente utilizado em propostas experimentais, a expansão da Didática dos Estudos Sociais foi motivada pelas necessidades da sociedade capitalista norte-americana. Após a grande crise do capitalismo americano, em 1929, a educação passou a ser vista nos Estados Unidos como o fator mais importante da mudança e do desenvolvimento econômico desse país.

A partir da necessidade de criação de uma sociedade capitalista avançada, tecnologicamente desenvolvida, os técnicos em educação propuseram uma nova educação e uma nova Escola. As funções da educação, objetivamente definidas, passaram a ser: 1) manter cada nova geração informada sobre as mudanças; 2) desenvolver cidadãos capazes de preservar e melhorar “nossa” (norte-americana) forma democrática de viver; 3) aprender a viver a experiência de que o organismo total sofre modificações decorrentes da interação com o meio ambiente – a solução de problemas passou a ser um dos principais meios de educação e a função do currículo era prover experiências significativas; 4) função da escola primária: ensinar conceitos, habilidades úteis; o uso de recursos para a solução de problemas.

Houve, então, a mudança e o desenvolvimento para uma didática mais adequada, baseada num currículo unificado. O que era ensinado na escola deveria estar diretamente ligado à vida fora dela, com ênfase na vivência de experiências democráticas, proporcionando maior continuidade às experiências escolares, substituindo a recitação baseada num livro-texto pelo ensino em unidades (ênfasis na participação do aluno). A escola deveria ser centralizada na criança. Substituiu-se o currículo de matérias pelo currículo de experiências e uma didática centrada no desenvolvimento de habilidades.

Segundo Ragan (1970), o programa de Estudos Sociais inclui conteúdos de várias Ciências Sociais, mas utiliza também material da comunidade local que não pode ser propositadamente classificada como pertencente exclusivamente a uma ciência em especial. O programa de Estudos Sociais na escola primária moderna não deveria

ARTIGO

colocar ênfase no domínio de um conjunto de matérias logicamente organizadas, mas acentuar o uso funcional de assuntos retirados de muitas fontes, para aumentar a educação social e para desenvolver uma conduta socialmente desejável. O que é uma conduta socialmente desejável? Para a escola norte-americana era uma conduta democrática e liberal.

Os objetivos da Didática dos Estudos Sociais eram, então, o aperfeiçoamento da vida de grupo não apenas na sala de aula, mas na comunidade, na nação e no mundo. Visavam desenvolver cidadãos inteligentes, responsáveis, independentes. A escola deveria proporcionar à criança a aquisição de informações relacionadas com os problemas sociais, ser um laboratório para a vida social, na qual os alunos teriam uma oportunidade para desenvolver suas próprias potencialidades e contribuir para a vida em grupo.

Do ponto de vista didático, o planejamento deveria relacionar as experiências de aprendizagem aos níveis de maturidade das crianças, para tirar vantagens das condições e recursos da comunidade e para favorecer o desenvolvimento da conduta democrática. A série de experiências de aprendizagem passaria do ambiente imediato da criança para lugares, fatos e povos distantes no tempo e no espaço. Assim, lar, escola e comunidade local foram acentuados no jardim de infância e primeiro e segundo anos; outras comunidades, no terceiro; o Estado, no quarto; o país no quinto, e outros países no sexto ano.

O caminho histórico de retorno às origens dos Estudos Sociais passou também pelas experiências e propostas teóricas dos norte-americanos Jerome Bruner (1974) e Hilda Taba (1945), resultado das emergências e urgências social e político-educativa de uma nova teoria do currículo após a II Guerra, nos Estados Unidos da América.

Em 1959, numa reunião de cientistas e educadores, em Wood Hole, Cabo Cad, Bruner e outros discutiram a questão da integração do conhecimento. Partindo da hipótese de que a atividade intelectual é a mesma em toda parte (Bruner, 1974) e de que haveria a possibilidade de lidar do mesmo modo com toda a realidade – que seria supostamente única também –, propôs-se o ensino de uma ciência geral, uma ciência integrada, uma única estrutura conceitual. Houve um consenso de que se poderia ensinar na escola a “ciência geral” como introdução às ciências disciplinares dos graus superiores, estruturando-se as áreas de conhecimento: Ciências, Língua, Estudos Sociais. A área que estava mais atrasada era a das Ciências Sociais, e por isto seria importante o trabalho interdisciplinar de historiadores e psicólogos (behavioristas, gestalt, psicometria, Escola de Genebra - Piaget).

Era importante que se criasse uma forma de ensino, ou seja, uma Didática, que permitisse, ao mesmo tempo, atender adequadamente à massa dos alunos e as suas peculiaridades individuais, à educação do mais e do menos inteligente e, também,

dar conta do desafio colocado pela constante renovação do conhecimento científico. Não era mais possível ensinar uma massa de conteúdos e detalhes que logo ficariam obsoletos. Tratava-se de uma questão de eficiência, economia, rapidez, produtividade e criatividade, tudo ao mesmo tempo, segundo Bruner. A elaboração de um marco formal único para o ensino, realizável na prática para todo o país – o currículo –, era uma tarefa de grande magnitude e socialmente necessária (Taba, 1945).

Sob a perspectiva de Hilda Taba, propunha-se que o homem é um sistema de energias, de forças dinâmicas, que tenta manter um equilíbrio em resposta a outros sistemas de energia com os quais interatua através de seus órgãos sensoriais, e que esse sistema de energia abarca todo o seu ser, inclui suas respostas aos estímulos, suas motivações, seus sentimentos e os processos racionais. Esse conceito constitui uma resposta adequada à problemática que estava sendo levantada em nível da aprendizagem, porque lida com o todo social e individual, com sentimentos, valores e motivações, e não apenas com a capacidade intelectual.

Para Taba, o estudo de fatos concretos é importante na medida em que alimenta a formação de ideias. Os processos que conduzem às ideias e às maneiras de utilizá-las para criar um novo conhecimento são mais significativos que os fatos particulares que servem a esses processos. Quem apoia esse conceito preconiza a aprendizagem e as relações integradas muito mais do que o domínio de um conhecimento específico.

O domínio dos processos relaciona-se também com o domínio da estrutura conceitual de cada ciência – estrutura esta que seria estabelecida pelos cientistas de vanguarda e que foi proposta por Bruner (1974). Segundo ele, o ensino mais eficiente seria aquele capaz de ensinar a estrutura conceitual aos alunos. Dessa maneira, eles ficariam capacitados para estudar por si mesmos e estar permanentemente atualizados.

Especialmente no que se refere aos Estudos Sociais como parte da ideia de ciência integrada, propôs-se a existência da área de conhecimento que possuía uma estrutura didaticamente organizada e hierarquizada de conceitos, aplicáveis a qualquer realidade numa dimensão espaciotemporal. Os fatos específicos (conteúdos) com que lida a área são meros instrumentos para a elaboração de ideias e o correspondente desenvolvimento de habilidades mentais.

Por outro lado, o conteúdo do currículo seria didaticamente organizado de forma sequencial em níveis de pensamento, isto porque o caminho que conduz o aluno ao conhecimento da estrutura da área passaria, necessariamente, por níveis de pensamento de complexidade crescente – identificar, descrever, comparar, classificar, aplicar, etc. A passagem por esses níveis de pensamento implicaria a aquisição de habilidades mentais. O conhecimento da estrutura da área e a aquisição de habilidades mentais são os objetivos que seriam atingidos pelo aluno no processo educativo.

Essa maneira de ver a didática visava torná-la mais eficiente e eficaz (eficiência

e eficácia são as principais preocupações). Tais preocupações se relacionavam com as aspirações educacionais da sociedade norte-americana e, mesmo considerando as suas limitações e as críticas que recebia durante a fase da década de 1960, foram essas as ideias nas quais se inspiraram os criadores da proposta dos Estudos Sociais para o Brasil, legitimada pela Lei 5682/71, parecer 853, no bojo das reformas educacionais no Brasil pelo Governo militar pós-64, Lei 5692/71.

O discurso educacional via I Plano Setorial de Educação (ministro Jarbas Passarinho) introduziu a educação de características tecnicistas, enfatizando o planejamento. Com base nessas diretrizes, o ensino de Estudos Sociais se baseava, assim como os outros, no ensino por objetivos (a taxionomia de Bloom) e, para sua melhor efetivação, os docentes eram treinados e adestrados nessa proposta. (Schmidt, 1985).

Ressalta-se que a construção da Didática da História como disciplina no Brasil foi se consolidando sob a demarcação de fortes relações de poder com o Estado. Essas relações são detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais, cuja experiência se pautava na prática do magistério, bem como na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais. É justamente esse tipo de relação que se torna o pano de fundo da crise, explicitada pelo embate entre proposições relacionadas com o “Social Studies” e com a manutenção da História como disciplina autônoma. Segundo Bittencourt (2004, p. 73),

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, de forma mais adequada possível em sua comunidade.

Um diagnóstico realizado em 1969 por Leite indicava a crise disciplinar da Didática da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia (Leite, 1969, p. 10).

Antes mesmo da implantação oficial dos Estudos Sociais por meio da reforma curricular, durante o governo militar do Marechal Arthur da Costa Silva, o Ministério da Educação e Cultura distribuiu em 1969, através do FENAME-Fundação Nacional de

Material Escolar, dois cadernos MEC destinados a professores: o Guia Metodológico para cadernos MEC – Estudos Sociais 1 e o Cadernos MEC Estudos Sociais. Alguns aspectos a serem destacados nas referidas obras, além de definições concernentes ao próprio Estudos Sociais, tais como seus objetivos e fundamentos, são a definição do professor de Estudos Sociais, sobre o qual afirmam:

Ao professor de Estudos Sociais é indispensável a consciência do educador, só alcançada efetivamente, após o aprimoramento específico em quatro bases, a saber:

- a. Definição segura de sua Filosofia de Vida;
- b. Interpretação clara da “consciência coletiva” de sua época;
- c. Domínio cultural do conteúdo dos Estudos Sociais;
- d. Domínio e emprego das técnicas didáticas adequadas aos Estudos Sociais (Brasil, 1969, p. 11).

No Cadernos MEC Estudos Sociais fica evidente o que seriam os conteúdos e as técnicas didáticas adequadas, quando são apresentadas as orientações para as diferentes atividades, tais como o trabalho com textos, atividades em grupos, habilidades de pesquisa e autoavaliação (Brasil, 1969, p. 9-19).

No governo do general Emilio Garrastazu Médici, a Ditadura Militar propôs uma reforma de ensino, aprovando a Lei 5692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. O Parecer 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º. graus (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio). A doutrina do Currículo da Lei 5692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria³. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª. a 4ª. séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo – (5ª. a 8ª. séries – sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina – História (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, hoje denominado Ensino Médio, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (Urban, 2011, p. 10).

A partir da crise do modelo econômico instalado em 1964, isto é, com o fim do milagre econômico (a partir de 1974), as classes médias e os movimentos de oposição questionaram o discurso tecnicista. Há, então, um remanejamento do sistema educacional (não uma transformação), no sentido de adequar-se à nova conjuntura que vive a sociedade brasileira. A fala do II Plano Setorial (ministério Nei Braga) retoma uma visão mais humanística da educação, contrariando os pressupostos do Plano Setorial de 1973.

Com essa nova proposta, surgiram, no âmbito do ensino de Estudos Sociais, algumas experiências inovadoras. Dentre as propostas que selecionamos sobre a interdisciplinaridade, apenas duas referem-se precisamente a um Plano de integração das disciplinas da área de Ciências Sociais. As outras tratam do problema na medida em que abordam a questão da interdisciplinaridade como um tema mais geral ou focalizam os conteúdos da área de Ciências Sociais na formação de professores.

Algumas experiências inovadoras

Uma das experiências a ser destacada e que apresentava algumas inovações didáticas refere-se ao programa de Estudos Sociais, elaborada por professores de História da Universidade Federal do Paraná em 1976, coordenado pela historiadora Cecília Westphalen e realizado em convênio com a Secretaria de Educação do Município de Curitiba. Esse programa, o projeto da “Longa Duração”, está fundamentado nas reflexões do historiador Fernand Braudel sobre o conceito da História como “longa duração” (Westphalen, 1976).

Sensibilizado com o problema do desenvolvimento isolado das Ciências Sociais, especialmente com a separação entre a História e a Sociologia, Braudel sugere que a História possa ser tomada como eixo de ligação entre as diversas disciplinas da área. Nesse sentido, diz o autor:

[...] história e sociologia são as únicas ciências globais, capazes de estender a sua curiosidade a qualquer aspecto do social. A história, na medida em que integra todas as ciências do homem, na imensa área do passado, é síntese, orquestra. E, se o estudo da duração sob todas as formas, lhe abre, como penso, as portas do atual, então encontra-se em todos os lugares do banquete. E encontra-se geralmente ao lado da sociologia (que é também síntese por vocação) à qual a dialética da duração obriga a voltar-se para o passado, quer o queira, quer não (Braudel, 1972, p. 45).

Fundamentando-se nessas ideias, os pesquisadores do Projeto da Longa Duração decidiram compor uma proposta de Didática de Estudos Sociais que tomava a História como elo de ligação entre as Ciências Sociais. Para eles era “justamente o que a História

tem a oferecer, o conceito de multiplicidade do tempo, e o uso que se pode fazer da longa duração” que podem se apresentar como hipótese de interdisciplinaridade na área de Ciências Sociais. Segundo afirmam os professores, “(...) a integração de Estudos Sociais pode ser operacionalizada por modelo construído a partir das matrizes curriculares fundamentadas na longa duração”. Ou seja, complementam os professores,

[...] a metodologia a partir da longa duração apresenta um conteúdo interdisciplinar, no campo das ciências sociais, integrando tal conteúdo em função das estruturas de permanência no tempo (Westphalen, 1976).

Essa proposta, no entanto, não vinha acompanhada de uma discussão sobre o movimento da História como processo, nem sobre a produção do conhecimento nesse processo.

A longa duração sugeria uma concepção do tempo (e da História) como um espaço que pode ser “recheado” com os diversos conteúdos das Ciências Sociais. Por outro lado, não aprofundava o debate acerca das divergências internas a cada disciplina de Ciências Sociais, nem o significado de tais divergências.

Uma outra proposta de inovação foi apresentada pela equipe do RENOV⁴. A Didática de Estudos Sociais da equipe RENOV indicava como possibilidade de integração interdisciplinar o estudo a partir dos conceitos de tempo, espaço e trabalho. De acordo com a equipe, o conceito

[...] é a representação mais simplificada e generalizada de qualquer realidade. Um ensino baseado na utilização de conceitos se justifica, na medida em que estes padronizam e simplificam a realidade (Equipe Renov, 1981, p. 44).

Ainda, no que se refere aos fundamentos de uma Didática dos Estudos Sociais, a sua importância se justifica, na medida em que

A reflexão sobre o inventário cultural, isto é, consciência das possibilidades e necessidades em relação à realidade em que se vive, é o que se propõe como conteúdo típico da área de Estudos Sociais, inicialmente (Equipe Renov, 1981, p. 13).

Em lugar da Didática, a Metodologia do Ensino de História

A substituição da Didática da História por uma Didática dos Estudos Sociais se consolida no contexto da implantação da Lei 5692/71, do qual fazem parte também outras mudanças, como a Reforma no Ensino Superior, com a Lei 5540/1968. Essa Reforma ocasionou a departamentalização nas universidades, a matrícula por

disciplina, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores que, segundo Fonseca (1993, p. 21), “representam o ajustamento da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes”. No mesmo contexto, dá-se a criação dos cursos superiores de curta duração – Decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, inclusive a licenciatura curta em Estudos Sociais. Esse curso propunha a formação de um tipo de ensino em que

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (Fenelon, 1984, p. 14).

Observa-se que a relação entre o conteúdo e a forma que constituiu os fundamentos da Didática da História se reduziu ao processo de tomar posse de métodos e técnicas de ensino. Essa perspectiva informará a maneira pela qual a Didática da História passou a ser concebida nos cursos de formação de professores, não só de Estudos Sociais, mas também de História, com o nome de Metodologia do Ensino de História, disciplina que passou a ser locada nos Departamentos das Faculdades de Educação. Essa concepção de Didática da História como apropriação de métodos e técnicas de ensino está presente também como pressuposto no documento que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação de professores, o Parecer 492/2001, segundo Urban (2011). A autora destaca, ainda, alguns elementos constitutivos do Parecer, quais sejam:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objetos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Repercutindo a natureza da Didática como um conjunto de métodos e técnicas de ensino, torna-se clara a separação entre a aprendizagem do conteúdo específico e a forma de ensinar. Esse entendimento produz uma diluição da compreensão do que é a Didática da História nos currículos e propostas dos cursos de formação de professores. De um lado, a exemplaridade e obrigatoriedade da disciplina Metodologia do Ensino de História, tanto para o magistério dos anos iniciais como para o Ensino Fundamental e Médio. De outro, a fragmentação em didáticas específicas, de acordo com os vários campos de conhecimento, como Didática de História Antiga, Didática de História Medieval, dentre outros (Sobanski, 2017).

Considerações finais

A década de 1970 caracterizou-se na área da educação pela difusão no Brasil das teorias crítico-reprodutivistas. Através dos Estudos de Bourdieu/Passeron e Establet são analisadas experiências educacionais, admitindo-se a existência de uma escola reprodutora da adesão em classes, da ideologia dominante, e por aí afora. A par da significativa contribuição desses estudos, foi preciso algum tempo para que os teóricos da educação no Brasil os superassem com análises mais profundas e mais ricas. Contestando a postura da escola como reprodutora pura e simples, autores como Demerval Saviani, Neidson Rodrigues, Guiomar N. Mello resgataram o significado da educação e do espaço escolar, fazendo com que estes passassem a ser compreendidos com todas as suas contradições e possibilidades, numa ação comprometida com as classes populares.

O discurso crítico passou a permear as práticas didáticas, e a questão dos Estudos Sociais se difundiu, ultrapassando os limites das discussões acadêmicas, concretizando-se propostas da volta à separação da História e Geografia no primeiro grau. No estado do Paraná, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação, atendendo às crescentes reivindicações dos professores e associações ligadas ao ensino da História e da Geografia, propôs legalmente a separação da 5.^a à 8.^a série do 1º grau, desde 1984.

O momento da crítica continha já a necessidade da superação da Didática de Estudos Sociais, tal qual se apresentava. Como se colocaria, neste momento, a questão da Didática da História comprometida com as classes populares? Ressaltando-se a necessidade da concretização, na prática, do processo de democratização da Escola e, ao mesmo tempo, enfatizando o processo de recuperação profissional e política do professor, algumas considerações passaram a ser feitas com relação ao ensino de História comprometido com as classes populares.

Alguns estudos feitos na França após 1968 e posteriormente introduzidos no Brasil apontavam em direção à renovação do ensino de História, como a baseada na “Pedagogia do Despertar” ou a chamada “pédagogie de l’environnement”. São dessa linha os estudos feitos por Francine Best (1980), por exemplo. Tal corrente buscava o despertar para a observação, atividades e construção da sua relação com o meio, propondo ir além, no sentido da superação e da descentração da criança de si e do meio em que vive, tendo como objetivos a formação e o desenvolvimento do conhecimento científico. Na Didática da História, tal postura implicaria a necessidade em nível da 1ª à 4.^a série, ou seja, da escola elementar, da instrumentalização do educando, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos específicos da História (Best, 1980).

No Brasil, já atentas às críticas feitas, as professoras Ernesta Zamboni, Elza Nadai e Joana Neves relataram, no Congresso dos Professores Universitários de História, realizado em julho de 1985, em Curitiba, sua experiência de trabalho em que, além

das aquisições propostas pela escola francesa, reavaliam a questão do conteúdo e da especificidade do Ensino de Estudos Sociais na escola pública brasileira. Outras experiências e propostas começaram a surgir, dimensionadas pela preocupação não com os meios, mas com os fins da educação em geral, e dos Estudos Sociais, em particular, tendo como referência o trabalho com os conceitos de tempo, espaço e trabalho, na esteira da experiência da equipe RENOV (Zamboni, 1984).

As experiências foram importantes e válidas, pois trouxeram questões que impulsionaram o processo de reconstrução do código disciplinar da Didática da História no Brasil, tais como: qual é o suporte epistemológico da aprendizagem e do método de ensino da História? Para quem e para que se ensina? Qual a referência científica do saber ensinado? Como o aluno adquire esse saber? Como o saber é apresentado ao aluno? O que se diz e, também, o que se deixa de dizer?

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), momento em que os professores e profissionais da História foram objeto de perseguições e censuras. Ao mesmo tempo, a imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na reconstrução do código disciplinar da Didática da História no Brasil.

Referências

- APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BEST, Francine. *Por uma pedagogia do despertar*. Lisboa: Horizonte, 1980.
- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia metodológico para cadernos MEC: Estudos Sociais -1*. Brasília, DF: FENAME, 1969.
- BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.
- BRIAND, Jean-Pierre; CHAPOULIE, Jean-Michel. L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, Paris, n. 34, p. 3-42, 1993.
- BRUNER, Jerome Seymour. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1974.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

EQUIPE RENOV. *Estudos Sociais*: uma proposta para o professor. Petrópolis: Vozes, 1981.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ver, formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. *Cadernos Cedes*: A Prática do Ensino de História, n. 10, 1984, p.11-22.

FERNÁNDEZ CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas*: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da História*: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Julio Emilio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-104.

MIRALLES MARTINEZ, Pedro. Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista de historiografía*, San Sebastian, n. 2, p. 158-166, 2005.

MICHAELIS, John Udell. *Estudos sociais para crianças numa democracia*. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

MIGNOLO, Walter. "Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina" - Entrevista a Catherine Walsh. *Comentario Internacional*, Quito, n. 2, p. 49-64, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Programas*: ensino primário elementar. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

RAGAN, William. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Globo, 1970.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*. v. 16, n. 37, p. 73-92, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas. *História: questões e debates*. Curitiba, ano 6, n. 11, p. 205-224, dez. 1985.

SOBANSKY, Adriane de Quadros. *Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TABA, Hilda. *Curriculum reconstruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1945.

WESTPHALEN, Cecília. *Estudos Sociais a partir da longa duração*. Curitiba: UFPR, 1976.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da história: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA Celso Jesús (coord.). *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998. p. 165-184.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 10, p. 63-71, 1984.

Notas

¹ Professora titular da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/UFPR. Pesquisa constitutiva de projeto relativo a bolsa produtividade Cnpq1.

² As investigações são parte de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

³ Segundo o Parecer, “matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina”. (MEC/Ed. Expressão e Cultura. Habilitações Profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação, 1972.)

⁴ A Equipe RENOV, uma assessoria de projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com base na defesa dos direitos humanos, foi criada pela educadora Maria Nilde Mascellani (1931-1999), também criadora dos Ginásios Vocacionais, fechados pela Ditadura em 1969. Em 1974, o RENOV foi invadido por policiais militares e fechado.