



DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA:

práticas, fontes, experiências e reflexões

ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR
ÍTALO NELLI BORGES
ORGANIZAÇÃO

PREFÁCIO ESCRITO POR ERINALDO CAVALCANTI

ARCO
EDITORES ● ● ●



DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA:

práticas, fontes, experiências e reflexões

ARY ALBUQUERQUE CAVALCANTI JUNIOR

ÍTALO NELLI BORGES

ORGANIZAÇÃO

PREFÁCIO ESCRITO POR ERINALDO CAVALCANTI

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

<https://pixabay.com/>

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ditadura militar e ensino de história [livro eletrônico] : práticas, fontes, experiências e reflexões / organização Ary Albuquerque Cavalcanti Junior, Ítalo Nelli Borges ; prefácio escrito por Erinaldo Cavalcanti. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-123-6

1. Ditadura - Brasil - História - 1964-1985
2. Ditadura militar 3. História do Brasil
- I. Cavalcanti Junior, Ary Albuquerque.
- II. Borges, Ítalo Nelli. III. Cavalcanti, Erinaldo.

23-162367

CDD-320.98108

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Ditadura militar, 1964-1984 : História política 320.98108

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

 **10.48209/978-65-5417-123-6**



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



Prefácio

Entre ditos, não-ditos e bem-ditos

O livro *Ditadura militar e ensino de história: práticas, fontes, experiências e reflexões*, organizado pelos professores Ary Alburquerque Junior e Ítalo Nelli Borges, me atravessa de distintas maneiras e em diferentes sentidos e gostaria de compartilhar duas delas com o público. Passei uma década estudando e pesquisando ditadura militar no Brasil, que resultou em um mestrado e um doutorado sobre a temática. E atualmente, há mais de uma década me dedico às pesquisas sobre (e no campo do) ensino de História, onde estão situadas as reflexões atuais em forma de projetos de pesquisas e publicações, portanto, escrever esse prefácio é ao mesmo tempo, uma alegria e um desafio.

A palavra *prefácio* tem origem no latim. É composta por dois troncos linguísticos: *prae* e *efatio*, que significam “antes” e “ditos”, respectivamente. Em uma tradução mais literal significa aquilo que é dito antes, ou aquilo que é apresentado antes de uma história ser iniciada. Assim, um prefácio é gestado numa relação duplamente desafiadora. Primeiro porque ele serve como uma espécie de apresentação da obra. Ou seja, ele se constitui como uma tela, pintada com palavras, apresentando um panorama inicial das escritas que a leitora e o leitor vão encontrar ao se debruçar sobre o texto. O outro desafio reside em que, o prefácio como uma espécie de apresentação, em alguma medida oferece uma leitura sobre o texto para um público que ainda não leu. É como se fosse umas lentes pelas quais se oferece uma primeira olhada sobre a obra, uma espécie de primeiro contato.

Por conseguinte, a síntese de uma obra que constitui um prefácio em alguma medida, oferece um *primeiro relato antes da história começar*; um *dito*, inicial que em certas dimensões pode desempenhar algum poder de in-

terferência nos olhares que as leitoras/res direcionarão à obra. Outro desafio constituidor de um prefácio. Como um *dito*, esse também precisa ser *bem-dito*. Como nos ensinou Hannah Arendt (2010) em seu livro *A vida do espírito*, a história dos homens (e das mulheres) só sobrevive à ação e ao tempo se o que foi vivido, experimentado e experienciado, for *dito* e o que *for dito*, ser *bem-dito*¹. Essa provocação da filósofa alemã nos tensiona (ou deveria tensionar) a manter sempre ao nosso lado, como professoras e professores que *ditam*, o cuidado necessário com o que é *dito* por nós e como o *ditamos*.

No cotidiano de nossas atividades, seja no exercício da docência, seja no labor da pesquisa e da escrita, lidamos inexoravelmente com os *ditos* por outrem e por nós. O *dito* é constituidor daquilo sobre o qual se *dita*, se diz. Por conseguinte, o ato de dizer, narrar e relatar é um ato de poder. É uma ação política criadora que coloca os sujeitos e sujeitas que narram na posição de autoria sobre o que é *dito* e como é *dito* por elas e por eles. Produzido desse lugar de autoria, esses *ditos* também passam a construir as representações sobre o que é *dito*, por isso mesmo, precisam ser *bem-dito*. Também sabemos que todo *dito*, diz de um *não-dito*; um não-escrito que está inscrito nas escolhas que fazemos, nas palavras que mobilizamos, nos diálogos que selecionamos; portanto esse *bem-dito* também é constituidor de nossas opções políticas, estéticas, éticas e epistêmicas.

O *bem-dito* aqui é acionado como um relato que necessariamente deve (ou deveria) levar em conta ao menos duas condições para sua gestação. A primeira diz respeito as condições de produção de seu lugar. Nossos *ditos*, para ser *bem-ditos*, devem lidar com os princípios básicos de produção de nossa instituição que permite determinado tipo de relato, ao passo que proíbe outros,

¹ Os termos “dito”, “bem-dito” e suas conjugações aparecem grafados em itálico como um estratégia semântica-narrativa para fazer referência aos diálogos estabelecidos com as reflexões da filósofa Hannah Arendt.

como nos ensinou Michel de Certeau (2007). Todos nós – ou quase todos – sabemos disso, mas em tempos de proliferação de narrativas é imperativo não esquecermos das consideradas boas práticas que ajudam a manter a legitimidade e reconhecimento diante de outros relatos produzidos de outros espaços e por distintos interesses. Esses desafios nos colocam em posições, às vezes, paradoxal entre as condições de produção de nossos *ditos* e as necessidades de levar em consideração as mulheres e homens a quem nossos *ditos* são direcionados, se a nossos pares ou a um público mais amplo e diverso. Situação que pode se aproximar a uma aporia.

Esse desafio está relacionado a segunda dimensão, levar em consideração as condições de produção no fabrico de nossos *ditos*, tendo como um dos horizontes, os sujeitos e sujeitos que não são especialistas em nossas temáticas, que nem sempre têm as habilidades necessárias para decodificar nossos relatos. É perceptível nos últimos anos, o crescimento exponencial da produção de nossos *ditos* na história, como área de conhecimento. Outras rotas narrativas têm sido construídas abrindo veredas por diferentes trajetos. Outros *ditos* têm sinalizado a construção de outros caminhos narrativos permitindo repensar alguns centros produtores de conhecimento e tensionar a construção de outras rotas com diferentes sentidos geográficos e epistemológicos. Há deslocamentos temáticos que nos permitem conhecer uma diversidade cada vez maior e plural dos *ditos* produzidos em instituições localizadas em diferentes regiões do país, indicando, por conseguinte, um deslocamento espacial de onde se produz nossos *ditos*.

Nesse sentido, podemos considerar que há uma reconhecida produção sobre o ensino de história que fomenta diferentes narrativas e potencializa a construção de outros relatos alimentados por *ditos* diversos e plurais nesse campo de saber-poder. Campo, que como os demais, é bastante disputado epis-

temológica e politicamente. As disputas, quando experienciadas de maneira democrática, são sempre importantes e necessárias. Mas também há disputas que nem sempre levam em consideração os princípios éticos necessários. Ainda presenciamos algumas posturas de colegas, que desconhecendo a produção especializada do campo do ensino de história, se autocoloca em um lugar de onde se auto autoriza dizer certos *ditos*, que não apenas não são *bem-ditos*, como desconsidera uma produção já consolidada e desrespeita colegas pesquisadores/as situados/as nesse espaço.

Entre os desafios que permeiam nosso espaço de produção de saberes, na experiência presente do nosso tempo, aqueles relacionados à ditadura militar parecem ocupar a ordem do dia. Nos últimos anos presenciamos uma quantidade grande e preocupante de narrativas em defesa da ditadura militar, circuladas principalmente nas redes sociais. O livro que chega a público contribui com a produção e a circulação de diferentes *ditos* que problematizam a experiência ditatorial e, em alguma medida, estabelece diálogos com o ensino de história. São, portanto, diferentes *ditos* que se somam aos *bem-ditos* necessários ao enfrentamento de temas desafiadores e urgentes que necessitam ser enfrentados.

Feira de Santana é o palco do enredo *dito*, portanto, narrado pelo professor Jairo Paranhos da Silva em seu capítulo intitulado *Anúncios impressos no jornal Folha do Norte e os discursos sobre masculinidade na década de 1960: contextualização e ensino de história* focalizando os anúncios do referido periódico sobre o que era considerado como masculinidade entre os anos de 1960 e 1970.

Na sequência temos os *ditos* da professora Marta Rovai: *A criança “terrorista” na ditadura brasileira: propostas para o uso do livro Infância roubada no ensino de História*. O capítulo apresenta uma envolvente e desafiadora trama narrativa ao refletir algumas experiências traumáticas por meio da história de

crianças – através de suas memórias como adultas disponíveis no mencionado livro – com o objetivo de ampliar as reflexões e apresentar experiências didáticas no que tange às possibilidades de leituras e usos de fontes documentais na sala de aula, almejando uma história ensinada que sensibilize, mobilize e viabilize outros olhares, sentidos e significados para o ensino dos temas sensíveis – ou traumáticos – como aqueles decorrentes da ditadura militar no Brasil.

“Eu vou tirar você desse lugar”: música e ensino de história no final da ditadura militar é o capítulo do professor Renato Jales Silva Junior, que resulta do projeto de pesquisa homônimo no qual analisou a partir de algumas canções, as alterações nas relações vividas por determinadas mulheres no cotidiano de nossa sociedade, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, período em que o país vivia uma Ditadura Civil/Militar. Na sequência temos o capítulo da professora Rosângela Patriota e do professor Alcides Freire Ramos, *O ensino de história e o tempo presente: o golpe militar de 1964 em questão* no qual a partir do conceito de “fato histórico e de memória histórica” de Carlos Alberto Vesentini (1946-1990) em torno de seus estudos sobre a Revolução de 1930, os autores questionam como enfrentar o debate em sala de aula sobre 1964.

No capítulo *Historiadores e o ensino de história sobre a ditadura militar entre 2013 e 2022* Samuel de Jesus e Isabela Barbosa Rodrigues mostram como a história e a memória são “espaços” de disputas políticas, inclusive pelos militares (ou parte deles). Esses desafios se dilatam no tempo e produzem diferentes embates como aqueles decorrentes da produção da empresa *Brasil Paralelo* na construção e disseminação de outras narrativas alinhadas aos interesses da extrema direita, que se desdobram também na perseguição aos professores de história que necessitam exercer seu ofício, ou seja, ensinar história – da ditadura militar, inclusive – de forma crítica.

“Entre milhões de views e milhões de ninguém viu”: Ditadura Militar no YouTube **é o capítulo** da professora Karina Oliveira Brito e do professor Osvaldo Rodrigues Junior. Os autores situam a discussão mostrando os embates sobre as disputas pela história (algumas situadas durante a gestão no Ministério da Educação durante o governo da extrema direita), para situar os desdobramentos das políticas negacionistas daquele governo frente a produção historiográfica e suas sequelas para o ensino de História, principalmente com a produção e disputas de narrativas nas plataformas digitais, em especial no YouTube.

No capítulo *Éramos padres de passeata? Ensino de História, memória e história oral a partir da formação clerical de um padre na década de 1960*, assinado pelas professoras Ingrid da Silva Linhares e Thaís Patrícia Mancilio da Silva, as autoras apresentam os resultados do projeto de pesquisa sobre a história do ex sacerdote e professor José Negreiros, por meio as possibilidades de reflexão promovidas pela história oral e suas potencialidades para o ensino de história.

As fotogramas sobre a ditadura militar é o tema do capítulo do professor Esdras Carlos de Lima Oliveira, intitulado *Fotogramas do autoritarismo: o cinejornal Brasil Hoje como fonte no ensino de história sobre a ditadura militar* no qual o autor apresenta as potencialidades do uso do cinejornal *Brasil Hoje* como documento capaz de ampliar o entendimento acerca da propaganda do regime ditatorial e como fonte potencial para o ensino da ditadura militar na sala de aula.

Tecnicismo ontem, neotecnicismo hoje: aproximações perigosas do ensino de história na ditadura civil-militar com a atualidade **é o capítulo de autoria do professor Ítalo Nelli Borges**. O autor problematiza o modelo educacional tecnicista vigente na ditadura militar para refletir historicamente as chamadas propostas neotecnicistas atualidade com o objetivo de compreender

como o ensino de história enfrentou esses desafios no passado e no presente e entender como o passado foi apropriado e representado na atribuição de uma educação histórica posta em perspectiva.

No capítulo *O MEB no cenário do golpe militar: algumas reflexões* a professora Sara Oliveira Farias analisa como a ditadura militar no Brasil atingiu os movimentos de educação e cultura popular afetando suas práticas e projetos tanto no âmbito das atividades educacionais como na vida das pessoas ligadas aos referidos movimentos, em especial o Movimento de Educação de Base (MEB).

A professora Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato recorre à categoria “cultura escolar” para analisar o ensino de história na área de Estudos Sociais em São Paulo durante os cinco primeiros anos da ditadura militar. Seu capítulo intitulado *Representações da história ensinada no Secundário Paulista no regime autoritário (SÃO PAULO, 1964-1969)* analisa o planejamento dos professores no referido recorte de tempo e espaço para ampliar o entendimento acerca das representações da história ensinada no âmbito dos Estudos Sociais.

O capítulo seguinte, intitulado *O que pensam historiadoras e historiadores brasileiros acerca dos negacionismos no Brasil e como atuam no ensino de história diante desse problema?* é assinado pela professora Nashla Dahás e o professor Paulo César Gomes. Os autores analisam quatro entrevistas produzidas no âmbito das ações do portal *História da Ditadura* para refletir como os respectivos entrevistados/as enfrentam os fenômenos negacionistas e lidam com os desafios no âmbito da sala de aula.

História, memória e o ensino de história dos regimes não democráticos é o capítulo do professor Davi Elias Rangel Santos no qual seu autor reflete os desafios que as disputas de (e pela) memória tensionam a escola e o ensino da história sobre os regimes autoritários, em especial a ditadura militar no Brasil.

Na sequência temos o capítulo *Racismo religioso, autoritarismo e violência de estado no Brasil: problematizações a partir da educação das relações étnico-raciais* do professor Janailson Macêdo Luiz focalizando o racismo religioso e as heranças afro-indígenas no contexto da ditadura militar no Brasil, como uma estratégia possível no trato da aplicabilidade da lei 11.645/2008 que versa sobre a obrigatoriedade da inserção dos estudos sobre as histórias e culturas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras na educação básica no país.

Em direção a uma cultura histórica mobilizada pelas histórias em quadrinhos que abordam as estruturas de sentimento relativas à ditadura militar brasileira é o capítulo assinado pelo professor Marcelo Fronza. Situando o debate no campo da Educação Histórica, o ângulo de reflexão é direcionado para a produção visual das histórias em quadrinhos que tematizam a ditadura militar no Brasil, com o objetivo de compreender as dimensões estéticas, políticas e cognitivas da cultura histórica no Brasil.

Por fim o livro apresenta alguns *ditos*, enredados na *bem-dita* entrevista com o professor Durval Muniz de Albuquerque Junior na qual o entrevistado apresenta um conjunto de reflexões que versa sobre alguns desafios que o ensino de história precisa lidar no tempo presente. Entre os dilemas a serem enfrentados no presente do nosso tempo, Durval Muniz destaca, principalmente, os tensionamentos necessários e desafiadores, sobre os negacionismos, exigindo dos colegas acadêmicos repensar suas (nossas) práticas.

Sabemos que a ampliação das condições de produção e circulação permitem criar diferentes canais de acesso ao conhecimento histórico. Esse conhecimento, talvez, seja um dos bens culturais mais mal distribuído socialmente, dada as concretas condições de produção e circulação que historicamente tem sido comprometida diante das situações reais em que se encontram nossas

escolas. Situações, que segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ainda precisam melhorar muito para garantir as condições que defendemos para que ocorra um ensino que mobilize e uma aprendizagem que sensibilize. De igual relevância são as condições salariais de muitos professores que igualmente impactam na produção dos *ditos*, dos *não-ditos* e dos *bem-ditos*, sobre o ensino e a aprendizagem histórica, principalmente na escola da Educação Básica. Que este livro seja um convite para que seus *ditos* sejam ouvidos, lidos e acionados na construção de outros saberes. Que as narrativas tornadas públicas possam inspirar outras práticas de ensino e pesquisa e, assim possam ser tecidas com os diferentes sujeitos e sujeitas, estudantes de diferentes em níveis de ensino. Que os *ditos*, aqui compartilhados, sobre as histórias das experiências vividas no regime ditatorial no Brasil, possam sobreviver ao tempo, possam continuar acionando nossas sensibilidades para que outros *ditos* sejam escutados, outros relatos produzidos. Que os *ditos* constituidores desse livro possam contribuir com o fortalecimento de práticas e relações promotoras de experiências – e *ditos* – democráticas com respeito às todas as formas de ver, sentir, pensar, dizer, ensinar, pesquisar, escrever, viver e amar.

Referências

ARENDT, Hanna. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

Professor Erinado Cavalcanti
UFPA, Belém, Brasil

Sumário

CAPÍTULO 1

ANÚNCIOS IMPRESSOS NO JORNAL FOLHA DO NORTE E OS DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADE NA DÉCADA DE 1960: CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	20

Jairo Paranhos da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-123-0

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA “TERRORISTA” NA DITADURA BRASILEIRA: PROPOSTAS PARA O USO DO LIVRO INFÂNCIA ROUBADA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	39

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

doi: 10.48209/978-65-5417-123-1

CAPÍTULO 3

“EU VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR”: MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO FINAL DA DITADURA MILITAR.....	67

Renato Jales Silva Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-123-2

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE HISTÓRIA E O TEMPO PRESENTE: O GOLPE MILITAR DE 1964 EM QUESTÃO.....88

Rosângela Patriota

Alcides Freire Ramos

doi: 10.48209/978-65-5417-123-3

CAPÍTULO 5

HISTORIADORES E O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR ENTRE 2013 E 2022.....105

Samuel de Jesus

Isabela Barbosa Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-123-4

CAPÍTULO 6

“ENTRE MILHÕES DE VIEWS E MILHÕES DE NINGUÉM VIU”: DITADURA MILITAR NO YOUTUBE.....122

Karina Oliveira Brito

Osvaldo Rodrigues Junior

doi: 10.48209/978-65-5417-123-5

CAPÍTULO 7

ÉRAMOS PADRES DE PASSEATA? ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL A PARTIR DA FORMAÇÃO CLERICAL DE UM PADRE NA DÉCADA DE 1960.....149

Ingrid da Silva Linhares

Thaís Patrícia Mancilio da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-123-7

CAPÍTULO 8

FOTOGRAMAS DO AUTORITARISMO: O CINEJORNAL BRASIL HOJE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR.....169

Esdras Carlos de Lima Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-123-8

CAPÍTULO 9

TECNICISMO ONTEM, NEOTECNICISMO HOJE: APROXIMAÇÕES PERIGOSAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR COM A ATUALIDADE.....188

Ítalo Nelli Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-123-9

CAPÍTULO 10

O MEB NO CENÁRIO DO GOLPE MILITAR: ALGUMAS REFLEXÕES.....207

Sara Oliveira Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-123-A

CAPÍTULO 11

REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA NO SECUNDÁRIO PAULISTA NO REGIME AUTORITÁRIO (SÃO PAULO, 1964-1969).....224

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato

doi: 10.48209/978-65-5417-123-B

CAPÍTULO 12

O QUE PENSAM HISTORIADORAS E HISTORIADORES BRASILEIROS ACERCA DOS NEGACIONISMOS NO BRASIL E COMO ATUAM NO ENSINO DE HISTÓRIA DIANTE DESSE PROBLEMA?.....244

Nashla Dahás

Paulo César Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-123-C

CAPÍTULO 13

HISTÓRIA, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS REGIMES NÃO DEMOCRÁTICOS.....264

Davi Elias Rangel Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-123-D

CAPÍTULO 14

RACISMO RELIGIOSO, AUTORITARISMO E VIOLÊNCIA DE ESTADO NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....278

Janailson Macêdo Luiz

doi: 10.48209/978-65-5417-123-E

CAPÍTULO 15

EM DIREÇÃO A UMA CULTURA HISTÓRICA MOBILIZADA PELAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE ABORDAM AS ESTRUTURAS DE SENTIMENTO RELATIVAS À DITADURA MILITAR BRASILEIRA.....298

Marcelo Fronza

doi: 10.48209/978-65-5417-123-G

CAPÍTULO 16

“A GENTE NÃO VAI AFRONTAR O NEGACIONISMO NO SILÊNCIO DA ACADEMIA”: O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DILEMAS DO TEMPO PRESENTE, ENTREVISTA COM O PROFESSOR DR. DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR.....335

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Ítalo Nelli Borges

doi: 10.48209/978-65-5417-123-H

SOBRE OS ORGANIZADORES.....359

SOBRE OS AUTORES.....360

CAPÍTULO 1

ANÚNCIOS IMPRESSOS NO JORNAL FOLHA DO NORTE E OS DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADE NA DÉCADA DE 1960: CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Jairo Paranhos da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-0

Introdução

Nesse artigo tentamos apresentar discursos sobre masculinidade presentes em anúncios impressos publicados no jornal Folha do Norte, periódico da cidade de Feira de Santana – Bahia, que na época do recorte deste artigo (1960-1970) era o jornal impresso de maior tiragem da cidade. Durante esse período, também ocorre o golpe militar no Brasil e o início e fase mais dura da ditadura brasileira (1964-1985). Acreditamos por tanto que pensar o período de exceção do estado brasileiro, interseccionado pelas questões relativas a construção dos

papéis de gênero é uma importante ferramenta da contextualização no ensino de História.

Para compreender como esses anúncios caracterizam a masculinidade utilizamos como chave teórica os procedimentos de controle do discurso apresentados por Foucault (1996). Para tanto, o filósofo francês elenca três procedimentos de controle discursivo, a saber: a interdição, separação/rejeição e vontade de verdade. Ao escrever sobre a interdição, Foucault afirmou que o discurso não nos possibilita dizer tudo que pensamos na hora que pensamos e do modo como pensamos.

Segundo o autor (FOUCAULT, 1996, p. 11) um dos discursos sobre o qual há mais interdição e exclusão, que é o discurso sobre a sexualidade. Para controlar e dominar a aleatoriedade do discurso sobre a masculinidade existiriam algumas interdições comportamentais para o masculino como, por exemplo, não demonstrar fragilidade, não adoecer, não hesitar, não se submeter às emoções, não demonstrar afeto, não chamar atenção para si, entre outras exclusões.

Ilmar Matos (2006) caracterizou o espaço da sala de aula como interseccionado por várias operações, envolvendo professor e estudantes e essas características tornam a prática bastante dinâmica. Parte dessas operações, no que se refere a nossa pesquisa, dizem respeito a forma como a memória acerca da ditadura militar foi experienciada pelos discentes e suas famílias, assim como as identidades de gênero de seus pais ou avós se constituíram nesse mesmo período.

A seguir o leitor irá identificar a partir da sinopse do filme *O cafajeste* e anúncios do Posto Samca e da calça Sheriff elementos que sugerem um tipo de masculinidade, associado a uma vida sem regras, a certas sociabilidades,

violência e vestuário. Relacionando esses elementos tentamos revelar como estes e outros símbolos ajudaram a contruir um modelo de masculinidade muito conhecido na atualidade.

O “Homem Comum” de Feira de Santana

Referir-se à cultura e ao cotidiano no contexto da década de 1960 no Brasil demanda sinalizar também o espaço ocupado pelas inovações tecnológicas nos meios de comunicação presentes no período, pois a imprensa também fazia parte da vida das pessoas. Desse modo, até chegarmos a Feira de Santana, aos filmes e produtos remetidos a seus moradores, apresentamos alguns breves parágrafos sobre a disponibilidade de meios de comunicação nos anos 1960 nesse contexto específico.

É bem provável que o feirense médio tivesse à disposição diferentes meios e veículos de imprensa na época. A década testemunhou a primazia da mídia impressa (jornais e revistas), bem como do rádio. É possível falar também da emergência da televisão como importante veículo de informação e entretenimento para a população local naqueles anos, além da continuação de outros produtos culturais como a literatura, o teatro, concertos musicais e museus. Notadamente, quanto menor fossem os recursos disponíveis, menos se teria acesso privativo a esses meios massivos; a relação se torna inversamente proporcional a partir do momento que se pode acumular um número maior de recursos financeiros.

A situação torna-se ainda mais complexa quando abordamos o veículo de comunicação que constitui o *corpus documental* deste artigo – o jornal impresso –, que possuía uma barreira cultural, característica de nosso país, que

dizia respeito ao alto índice de analfabetismo da população¹. Em 1960, segundo dados estatísticos, um contingente de 39,7% de brasileiros eram analfabetos, na década seguinte 1970, 33,7% dos habitantes (praticamente um terço) ainda não sabiam ler e escrever.

Do mesmo modo que essas informações dão conta de um país atrasado do ponto de vista educacional, não podemos tomar esses números ao pé da letra e, desse modo, relativizar os índices de audiência da imprensa escrita no país. Chartier (2001) sinaliza que, historicamente, a prática da leitura se adequou às demandas culturais e sociais da época. Desse modo, o francês do século XVIII, mesmo analfabeto, poderia ter acesso a informações veiculadas em mídia escrita, pois a leitura era coletiva, o alfabetizado lia e interpretava, e os demais da população ouviam e se informavam.

Com isso, não estamos afirmando que esse era o *modus operandi* da leitura em Feira de Santana no período de recorte deste artigo, mas sinalizando uma alternativa para além da leitura individualizada, que seria uma possibilidade de driblar a ausência da leitura e possibilitar o contato com os textos. Havia outras formas de ler e, em nosso caso específico, modos de ler imagens, que se constituem, em termos de construção de sentido e inteligibilidade, de maneira diferente do texto escrito. Marie Mondzain (2009) definiu o Ocidente como uma sociedade há muito tempo habilitada a ler imagens. Segundo ela, “Daqui [referindo-se à Idade Média] em diante cremos, aprendemos, informamos e transmitimos através da imagem. O medo dos simulacros deu lugar ao culto das imitações. Instala-se aquilo que podemos chamar de iconocracia.” (MONDZAIN, 2009, p. 14).

¹ Censo demográfico do IBGE das décadas de 1960 e 1970. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf> e <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf> Ambos acessados em 29/09/2022.

A autora defende uma pedagogia das imagens, que está além das instituições de saber. Diz respeito ao campo religioso, é incorporada pelos artistas e torna-se espaço de tensão e inserção profissional. A leitura das imagens é também incorporada pelo capitalismo², chegando até o espaço social que tomamos como objeto, a publicidade impressa em jornais na década de 1960.

Discutiremos a seguir representação de um filme, também disponível na internet, que narra a história de um jovem rico, muito mimado, que ao ver seu pai rumando à falência, organiza um plano para reverter a situação e devolver os “dias de glória” à família. No plano, ele consegue um cúmplice para armar um flagrante do tio rico com uma mulher. O objetivo era tirar fotos e tentar ganhar dinheiro por meio de chantagem. *Os Cafajestes* foi um filme brasileiro de 1961, do gênero drama, escrito e dirigido por Ruy Guerra em um de seus primeiros trabalhos no país. Teve participação no roteiro de Miguel Torres e a atriz Norma Benguell protagonizou na obra o primeiro nu frontal do cinema brasileiro.

Discutiremos as premissas presentes na imagem e no texto que promovem o filme *Os cafajestes* como importante entretenimento para o público de Feira de Santana. O primeiro procedimento de interdição coloca-se para aquele que não assistiu ao filme. Isso porque o filme é originalmente de 1961 e a sinopse foi veiculada em outubro de 1963.

Não podemos precisar o porquê dessa distância temporal entre a divulgação do filme e sua comercialização em Feira de Santana. Podemos levantar hipóteses como ele já estar disponível nas salas de cinema locais anterior-

2 Ver BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 1994.

mente e só ter sido veiculado naquele período; uma segunda hipótese pode ter sido a presença dessa sinopse em exemplares anteriores do jornal não disponíveis no acervo que consultamos. Por fim, a película ter chegado à cidade somente naquele período e, por isso, o convite em um jornal local de grande circulação.

Essas conjecturas não excluem o fato que o texto da sinopse propõe uma interdição discursiva ao narrar de modo intimista trechos do filme. O significado completo do texto só pode ser alcançado ao ver o filme e acessar as características dos personagens citados. Quem seria Fernando Souza Ramos? Ou cafajeste 1 e 2? A curiosidade, como estratégia retórica da publicidade, é a ferramenta utilizada para despertar a atenção do leitor, mesmo que a imagem não seja de um anúncio impresso com suas especificidades.

Ela (imagem) mobiliza dois públicos, o primeiro, leitores/as do periódico que não haviam assistido ao filme. Esses/as devem ver a imagem e o resumo do filme, desejar saber quem era Fernando Ramos, por que o filme é nomeado Os cafajestes [sic]? Por que Lucy está na praia? Qual sua importância para a trama? O segundo público era de pessoas que já haviam visto a película e haviam se envolvido emocionalmente com a obra. Esses/as deveriam assistir novamente e vivenciar todas aquelas sensações. Esses públicos também são contemplados nos mecanismos para controlar o discurso explicitados por Foucault.

Imagem 1. Os Cafajestes [sic]³



O ponto que queremos alcançar é que o primeiro procedimento de interdição foi não assistir ao filme. Foucault, ao definir os procedimentos, relaciona a interdição com o tabu, como pode ser confirmado pela citação que se segue:

o mais evidente [procedimento de interdição], o mais familiar também é a *interdição*. Sabe-se muito bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições

3 JFN, 19/10/1963 – Ano 54; nº 2843. Tamanho 1/16. Fernando Souza Ramos, é atualíssimo e filosófico. Depois de finda noite de loucuras, os quatro regressam. O cafajeste 1 fica com a segunda mulher. O segundo cafajeste, volta com Lêda para sua casa. Ambos se despedem, cada qual toma seu destino. O cafajeste liga o rádio do carro, notícias do mundo inteiro. A vida continua. Continuam os mesmos problemas. Para ele aquilo não interessa, seu mundo está em outra órbita. O carro estanca, falta de óleo. O cafajeste prossegue. Algo o impulsiona sempre. A juventude “Beat” não pode ficar parada. / Ficha técnica – Produtor executivo: Jesse Valadão Fotografia de: Tony Rabattony. Música de Luiz Bonfá. Elenco: Cafajeste 2 (Jece Valadão) Cafajeste 1 (Daniel Filho) Lêda (Norma Benguel) Wilma (Lucy Carvalho) Direção de Ruy Guerra. Brasil - 1961

que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente e neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, um de seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 1996, p. 10) [entre colchetes, editado pelo autor do artigo, e itálico, grifo do original]

Como afirmamos no parágrafo anterior, o foco dos discursos de interdição do autor são a sexualidade e a política, embora outros discursos possam se constituir também como elementos de interdição. O significado completo do texto se apreende ao se considerar o “prejuízo” de quem não viu o filme e, portanto, pode estar alijado/a da chamada. Uma estratégia de comunicação arriscada, mas que também leva o/a leitor/a a reconhecer sua interdição e desejar sair desse espaço de alijamento cultural. Nesse caso, o/a leitor/a do *Folha do Norte* deveria se sentir apartado/a se não assistiu ao filme, enquanto aquele/a que viu coaduna com o discurso “vencedor”, pois não está interditado do discurso dominante, estando integrado a este.

O segundo procedimento de interdição que identificamos a partir do anúncio do filme é o que se refere ao pertencimento à geração *Beat*. O termo refere-se a uma geração *a priori* de artistas e intelectuais (década de 1950) e, *a posteriori*, à população dos Estados Unidos, Europa e uma parte do Brasil (década 1960), movimento que influenciou a formação de grupos como os *Hippies* e, no caso do Brasil, movimentos como *Tropicália*, que integraram o movimento da chamada ‘contracultura.’ (ALMEIDA *et. al.*, 2015) O movimento pode ser caracterizado como

A Geração Beat por meio do comportamento dos seus membros é considerada por muitos como reprovável. O movimento também protestou contra o puritanismo e formalismo sufocante da geração de seus pais. Temas tabus, como liberdade sexual, o uso de drogas, entre outros, eram pouco difundidos naquela época e até as discussões francas que envolviam esses

temas eram considerados pouco saudáveis. Em oposição a isso, os beats se expressavam livremente, contando sua visão de mundo e suas histórias de viagens movidos a jazz, álcool, sexo livre e drogas. (ALMEIDA *et. al.*, 2015, p.2)

A partir da citação podemos abordar dois procedimentos de interdição. O primeiro apenas citamos, pois não compõe diretamente objeto de nossa análise aqui e diz respeito à interdição que parte da sociedade fez a esse movimento, caracterizando-o como reprovável. Parte dessa crítica aos *beats* foi reproduzida também pelos autores do artigo de onde extraímos a citação. Para diversos setores da sociedade brasileira, aquela geração representou o pior em termos morais e políticos. Para isso, o texto faz uma caracterização da geração *beat* como “...o cafajeste liga o rádio do carro, notícias do mundo inteiro. A vida continua. Continuam os mesmos problemas. Para ele [sic] aquilo não interessa, seu mundo está em outra órbita. O carro estanca, falta de óleo. O cafajeste prossegue. Algo o impulsiona sempre. A juventude ‘Beat’ não pode ficar parada.”

Desse modo, identifica a geração como aqueles/as que sempre seguem em frente, a despeito de tudo e todos. Que andam em outras órbitas, não por não se enquadrarem, mas porque o mundo não os compreende. Aqueles/as que têm novas abordagens dos velhos problemas da humanidade e algo além do material que sempre os/as impulsiona.

Parte dos/as leitores/as poderia se sentir de alguma maneira interessado/a em enquadrar-se nesse tipo de abordagem. Diante das dificuldades e rotinas da vida, em algum momento, poderiam almejar viver outra órbita, fazer qualquer coisa e fugir de qualquer consequência de seus atos. É com essa expectativa que o redator da sinopse trabalha, tentando despertar nos/as leitores/as o desejo de pertencer a esse tipo de geração e vivenciar essa experiência, para além da padronização de vivências ordinárias.

O discurso sobre masculinidade não está afastado das questões da geração *beat*. Nela cabe ao homem viver a vida intensamente, mesmo que isso signifique colocar sua saúde em risco, expor a vida de outras pessoas a situações violentas, cometer diversos tipos de assédio. Somado a isso, o *ser* homem na geração também permite e legitima o comportamento infiel, abusivo e desonesto.

Associado a essas questões, é salutar se ater ao que Guedes e Nicodem (2017) afirmam sobre a utilização de imagens no ensino de história, ainda mais levando em consideração, o *frame* do filme e a materialidade da sinopse,

O uso de materiais diferenciados busca, principalmente, fazer com que o aluno se interesse pela disciplina de história. As imagens, assim como muitos outros recursos audiovisuais, ajudam o educador a atrair a atenção do aluno, mas não modifica categoricamente a relação pedagógica. O papel do professor nesse processo é indispensável, pois é ele que vai analisar o material e inserir no seu conteúdo de maneira dinâmica e produtora. (GUEDES e NICODEM, 2017, p. 2)

As autoras nos demonstram como essa imagem em especial, utilizada numa aula que contextualiza a ditadura e o discurso de gênero pode contribuir para uma debate em sala, que problematize os modos como a sociedade constituiu os papéis de gênero, assim como estes influenciam a vida de professores e estudantes. É a história que sai dos livros para dialogar com nossas vidas e nossas escolhas.

Anúncios e a Masculinidade

O reclame a seguir, dos postos Esso e Sanca, trabalha indiretamente com os valores da geração *beat* apresentando, a seu termo, os companheiros dessa geração e sugerindo que a rede de postos é espaço de aglutinação dos membros da geração. Para isso, representa os símbolos dessa geração como a traseira de um veículo e uma carteira de cigarros. Os companheiros da geração seriam os

atendentes da rede de postos. Simpáticos e solícitos, sempre dispostos a tratar bem os clientes e proporcionar-lhes uma boa experiência de consumo.

Há também uma diferença cronológica entre o auge da geração e o momento quando o anúncio foi veiculado, o primeiro da década de 1950 e o segundo da década de 1960. É preciso recordar também que outro tipo de vivência estava incorporado aos postos de combustível, diferentemente das experiências que temos hoje com o posto, uma geração sempre apressada e que utiliza o espaço exclusivamente para abastecer e seguir nos afazeres cotidianos.

Nos anos 1960, o posto de gasolina representava um local onde os jovens poderiam se encontrar, conhecer pessoas diferentes e desfilar, cada um, seu veículo e contar as aventuras vivenciadas dentro do automóvel. No caso de Feira de Santana, um posto de gasolina era sinal de modernidade, vez que a frota de veículos da cidade era pequena, em comparação às metrópoles brasileiras e parte significativa das residências da cidade sequer tinha garagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 105-111).

O reclame do anúncio 1. apresenta duas marcas em destaque, Samca e Esso, uma carteira de cigarros, as figuras de frentistas, a traseira de um carro, algumas mensagens escritas e várias bandeirolas, muito utilizadas para decoração de ruas em lojas durante o período junino, antecedendo as festas de Santo Antônio, São João e São Pedro. Tal qual o cafajeste, o posto de gasolina e os itens associados ao automóvel eram idealizados em relação ao masculino, e o reclame permite perceber tais significados.

Ao homem e motorista que frequentasse o posto de combustível para abastecer seu automóvel estava prometido, por dedução, um ambiente cordial. Barthes (1990), na análise de um anúncio impresso da *Panzini*, infere a partir de elementos como um forro de mesa, os topônimos dos produtos, a imagem

de legumes frescos, aquilo que chamou de *italianidade* um tipo de significado que conferiu credibilidade valor a um anúncio de alimento (BARTHES, 1990, p. 26-27).

Anúncio 1: Postos Sanca⁴



Se o país adriático é um dos mais famosos no ocidente em termos de culinária, associar a um produto esse valor é a tentativa de ligá-lo ao suposto valor da italianidade. Aqui tomamos a liberdade de repetir a inferência para identificar os símbolos de conotação (BARTHES 1990) presentes nesse anúncio e a forma como eles se referem a uma masculinidade.

Assim sendo, o posto de gasolina toma de empréstimo alguns desses elementos: cigarro, automóveis e a sociabilidade para lhes associar ao posto, tal qual a toalha de mesa, a palavra Panzini e os tomates frescos se associavam a produção ou consumo de uma bela refeição. A questão posta no anúncio analisado por Barthes (1990) é que tais signos ganhavam ainda mais destaque por também se associarem a Itália. No caso que analisamos neste artigo, os elementos do cigarro, do automóvel e da sociabilidade representada pela prática de “tomar um cafezinho” ganham mais destaque por também estarem associados ao masculino.

A associação ao universo idealizado da masculinidade ficaria ainda mais forte se o signo da sociabilidade escolhido fosse a cerveja, ao invés do café. Mesmo assim, a presença de homens uniformizados ajuda a reforçar o discurso que constrói aquele local como um ambiente masculino, podendo ser ou não espaço da masculinidade do tipo *beat* identificada na imagem anterior.

Diante do exposto, o docente pode apresentar o anúncio e questionar os estudantes: quais são os signos da sociabilidade masculina na atualidade? Quais destes você partilha e quais repele? Que ressignificações a nossa sociedade fez em espaços como os postos de combustível? Ao pautar essas questões, a prática de ensino se aproxima daquilo que Souza (2020) enfatiza,

O ensino de História, em nossos dias, não pode se restringir ao chamado “giz e lousa”. Nosso aluno é fruto da sociedade midiática, convive com a informação rápida da Internet e o bombardeio de imagens oriundos da TV. Não se trata de “aposentar” o livro ou a exposição oral, mas, sim, de atualizar os instrumentos e a linguagem para que se possa, de fato, estabelecer um vínculo de comunicação com os educandos. (SOUZA, 2020, p.1)

O anúncio a seguir, número 2, foi selecionado por evidenciar mais ainda o discurso sobre a masculinidade, pois aciona elementos similares em termos de discurso a geração *beat* e a relação homem automóvel. Na figura da marca Conga e da promoção da calça “Sheriff”, visualizamos a tensão entre a masculinidade viril e violenta e a adequação aos modelos mais urbanos e “modernos” da sociedade de meados do século passado.

Os símbolos utilizados pelo anúncio retratam dois mundos distintos em termos de discurso sobre a masculinidade. O primeiro é a referência ao *cowboy*, figura marcante da cultura popular estadunidense das décadas de 1950, 1960 e 1970 e uma representação da expansão em direção ao oeste, num esforço de guerra declarada contra as populações autóctones.

O *sheriff* é o chefe de polícia desse mundo do início do século XX, o ambiente de atuação desta figura era inóspito, quente e violento, um mundo de foras da lei, mocinhas, jovens corajosos e idealistas. Além disso, o ambiente de bolos de feno rolando por estradas de chão, calor, *saloons* e bebidas. Essa figura era sempre representada de arma em punho e pronta para desafiar outros homens em duelos em que o mais hábil no gatilho mantinha-se vivo.

Essas representações estão diretamente relacionadas aos ideais de masculinidade discutidos por Durval Muniz (2003) e apresentados no início desta seção, de virilidade, rudeza, violência e resistência. A calça Sheriff escolhe abordar a masculinidade a partir desses elementos que ilustravam as aspirações de diversos jovens brasileiros.

A pose para o disparo, que retoma a masculinidade hegemônica, seja pelo uso da violência, seja pela função fálica que a arma representa, associada a esse tipo de vestimenta, poderia representar ao mesmo tempo o instante imediatamente anterior ou posterior ao disparo, momento icônico da representação da violência e, por conseguinte, da masculinidade. Além disso, a pose evidenciou as curvas e silhuetas de um corpo masculino esguio, com o caimento da calça justo, que revela suas coxas e glúteo, e evidenciou atributos pelos quais, o homem também deveria ser admirado.

Somado a isso, o anúncio em questão não apresenta o rosto da figura, o que permite inferir que qualquer leitor poderia se imaginar ocupando aquela posição, como o homem que utiliza a violência como instrumento de proteção/salvação daqueles que estão a seu redor. É provável que o caimento justo da calça seja uma alternativa, para evidenciar a arma, e afirmar seu componente fálico.

Como o falo estaria associado ao masculino, a arma – e em consequência a violência – receberia a mesma associação, o que reforçou um discurso de

monopólio da violência pelo masculino. Para elaborar essa associação levamos em conta a ilustração do anúncio, mas também a expressão *sheriff* que nomeia o produto e a ele confere uma identidade. O mérito do *ser* homem também poderia estar na utilização da violência para proteger aquilo ou aqueles a quem ele diz amar.

Retornamos novamente a Roland Barthes (1990) e sua análise de um anúncio de polpa de tomate nomeada *Panzini*. Como já indicado no capítulo anterior, os topônimos ajudam a significar assim como os demais signos presentes nos reclames. Nesse caso, a calça *sheriff* se associa aos Estados Unidos da América e à idealização do velho oeste, muito reforçada pelo cinema, que deveria viver seu auge na cultura brasileira na década de 1970.

Logo, para despertar a atenção dos homens para a calça a estratégia associada foi remontar ao universo do *Bang Bang*⁵ e aos Estados Unidos pelo emprego da palavra Sheriff. Este, representado ora pelo chapéu, ora pela estrela/distintivo entrou para cultura popular como símbolo de bravura e coragem, pois eram o representante da justiça no oeste estado unidense entre o fim do século XIX e o começo do século XX. Uma espécie de chefe policial que deveria zelar pela paz e segurança da cidade, mesmo que para isso fosse necessário o uso da violência.

⁵ Também conhecido como gênero *western*; filmes de faroeste ou filmes de *cowboy*. É um tipo de filme bastante popular no cinema, em geral ambientado em locais desérticos, filmado ou editado em tons pardos, e que contém diversas cenas de violência. Algumas vezes foi ambientado como filme de época (EUA do fim do século XIX e início do século XX) outras vezes não, pode ser exemplificado em películas como: *Rastros de Ódio* (1956); *Bravura Indômita* (1969); *Dança com Lobos* (1990) e *Os oito odiados* (2015).

Anúncio 2: é legal!⁶



Além dessa associação, outro tipo de conotação possível a partir do anúncio é o duelo, que também é um tipo de comportamento associado a esse mundo. No duelo, aquele que é mais rápido no gatilho sobrevive, e o mais moroso paga com a vida. A certa distância, os dois homens devem se virar, tirar a arma do coteiro e disparar, o mais rápido possível, a fim de garantir sua sobrevivência.

Uma rápida busca nos mecanismos de pesquisa da internet possibilita ao leitor diversas imagens em que o duelo foi representado no cinema, e exemplos distintos onde tanto o traje, quanto as poses podem ser exemplificadas. Os discursos veiculados em produtos associados aos homens estavam repletos de elementos simbólicos de associação a violência, um elemento que infelizmente persiste em associação ao masculino.

6 JFN, 21/10/1966 – Ano 59; nº 3053. Tamanho 1/8. A NOVA CALÇA SHERIFF É LEGAL/ É um produto Conga / Confecções Conga S.A. Rua Lídio Cardoso 802 Rio de Janeiro – Guanabara.

Não existem discursos autônomos. Todos os discursos pertencem a um espaço discursivo, marcado pela história, ideologia, memória, dialogicidade e por uma exterioridade constitutiva destes. Tais características permitem investigar as transformações que determinados elementos sofrem no interior do discurso. Como demonstramos nos anúncios deste tópico, imagens que pelo senso comum, e às vezes até pela publicidade eram associadas ao feminino, mas que a depender do interesse do anunciante ou das ideologias da época, pode ser ressignificado.

Conclusão

Por fim identificamos que no período que marca o início do regime militar brasileiro, tivemos alguns anúncios publicitário sugerindo papéis sociais de gênero a leitores da cidade de Feira de Santana. Obviamente que a sugestão não se traduz imediatamente na prática social, as pessoas são agentes de sua própria existência e não meros reprodutores da cultura de massa.

Apesar disso, parte significativa desses estímulos a certos comportamentos, associando-os ao *ser* homem eram atrativos para jovens e adultos residentes na urbe. Observando em retrospecto, parte desse discurso ainda pode ser visto na década de 2020, seja através de feminicídios, comportamentos e falas misóginas ou discriminações mais diversas com a população LGBTQI+.

O ensino de uma história contextualizada e amparada numa geografia que contemple as experiências de vida desses estudantes pode contribuir no interesse e numa aprendizagem significativa do conhecimento histórico. O conhecimento dos atos institucionais, das práticas de censura e das influências econômicas que segmentaram o país naquele período são importantes para uma compreensão do período, assim como as relações sociais, e os discursos sobre

o gênero, presentes também nos reclames impressos, contribuem na compreensão de outras instituições que influenciaram a vida e a crença das pessoas.

Diante dessas dificuldades, cabe também aos homens (professores, pesquisadores e alunos) reconhecer a origem de certos discursos a nosso respeito, como também a desconstrução e desnaturalização de condutas tidas como masculinas, mas que colocam em risco a vida e o bem estar de outras pessoas. É nesse sentido que esse artigo caminha, e pelo mundo mais solidário que lutamos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz . **Nordestino: uma invenção do falo**; uma História do gênero masculino (Nordeste 1920/1940). Maceió: Editora Catavento, 2003.

ALMEIDA, Nailson *et al.* A influência da Geração Beat para o Jornalismo Literário (artigo) Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte: Manaus, 2015.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. trad. Cristiane Nascimento São Paulo: Ed. Estação da Liberdade, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GUEDES, S. R. ; NICODEM, M. M. F. ; A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724. Disponível em: . Acesso em: 01/03/2023.

MATTOS, Ilmar R. Mas não somente assim; leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Revista Tempo. Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul. 2006.

MONDZAIN, Marie. **A imagem pode matar?** Lisboa: Veja editora, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria C. dos S. Feira de Santana em tempos de modernidade: Olhares, imagens e práticas do Cotidiano. (tese) Programa de Pós-graduação em História – doutorado - Recife: UFPE, 2008.

SOUZA, José Clécio Silva de. Ensino de História: uma reflexão sobre materiais e métodos de ensino. Revista Educação Pública, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/joseph-ensino-de-historia-uma-reflexao-sobre-materiais-e-metodos-de-ensino>

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA “TERRORISTA” NA DITADURA BRASILEIRA: PROPOSTAS PARA O USO DO LIVRO INFÂNCIA ROUBADA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-1

No ano de 2017 fui convidada a participar de uma roda de conversa numa escola pública da cidade de Osasco, São Paulo, com docentes e discentes da educação básica. A temática era a participação de mulheres na luta contra a ditadura civil-militar brasileira (1964-84), tema de minha tese de doutorado publicada em 2014. O pátio estava repleto de estudantes que me ouviam atentamente sobre as ausências, os silenciamentos e omissões historiográficas em torno da trajetória diversa das feminilidades e mulheridades na resistência; em especial das mulheres trans, travestis, idosas e crianças que sofreram os efeitos do regime autoritário, mesmo quando não militavam em partidos políticos, em movimentos estudantis ou na luta armada.

Falava àqueles meninos e meninas sobre a importância de conversarmos acerca de um “passado que não passou” e de um regime autoritário que se estendeu, com muitos “tentáculos”, sobre toda a sociedade, afetando não apenas a vida política, mas as subjetividades de gerações, provocando traumas e feridas que se alargam no tempo e que não serão curados se não forem enfrentados no presente. Para reforçar o que dizia, decidi dar destaque às relações entre as mães e seus/suas filhos/as, cujas vidas foram afetadas pelas múltiplas violências, físicas e/ou emocionais, tendo seus corpos violados e seviciados em prisões e centros clandestinos, ou ainda sua trajetória marcada pela ausência de seus entes queridos, assassinados pelos perpetradores.

Em determinado momento daquela tarde, havia escolhido trabalhar com imagens e relatos de adultos/as que haviam vivido a experiência da prisão política, junto de suas mães e avós, ou teriam sido delas afastados/as quando crianças, problematizando a questão das “infâncias roubadas” pela ditadura. Para isso, compartilhava a foto do menino Ernesto Nascimento, de apenas 2 anos, filho de um casal envolvido com a greve de Osasco, em 1968¹, e com a luta armada: Manuel e Jovelina Nascimento². Ernesto foi preso com a avó Tercina e com seus três primos/irmãos (Zuleide, Luís Carlos e Samuel³) em 1970 e assistiu a sessões de tortura contra seus pais. Em 2013, depois de 43 anos, ele

1 As memórias sobre a participação de homens e mulheres na greve de Osasco, num enfrentamento à ditadura no ano de 1968, foi tema de minha pesquisa, entre 2008 e 2012, sobre a qual não discorrerei neste texto. Para maior profundidade sobre o assunto, sugiro a leitura de meu livro *Osasco 1968: a greve no masculino e no feminino* (São Paulo: Letra e Voz, 2014).

2 Manoel e Jovelina participavam do grupo armado Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), para o qual entraram vários operários e estudantes de Osasco, durante a greve operária de 1968. Eles foram presos e banidos do país no dia 13 de janeiro de 1971, com um grupo de 70 militantes trocados por Giovanni Enrico Bücher, sequestrado no Rio de Janeiro em uma ação comandada pelo capitão Carlos Lamarca, líder da VPR. Tercina Dias de Oliveira, mãe de Manuel, pai de Ernesto, e de Sebastião Rivom, pai de Zuleide e Luiz, viveu com os netos num sítio no Vale do Ribeira, em apoio aos filhos e a Lamarca, e lá fazia comida e costurava os uniformes do capitão, até ser presa em Jacupiranga e, mais tarde, trocada com todos eles pelo embaixador suíço.

3 Samuel tinha 9 anos e era o irmão/tio de criação, trazido do Rio de Janeiro para Osasco por Tercina, após esta ter pedido à sua mãe, que era muito pobre, para tomar conta dele. O menino a acompanhava em todos aparelhos clandestinos que ela passou, até o Vale do Ribeira.

foi convidado pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo (Comissão Rubens Paiva) a narrar a sua história, compartilhada com cerca de 40 pessoas que também contaram histórias semelhantes sobre sua infância. O conjunto de depoimentos originou o livro *Infância Roubada* (2014), no qual eu me baseava para publicizar sua história e memórias com os/as estudantes daquela escola, por meio da leitura deste trecho narrado por Ernesto à Comissão:

Meu pesadelo mais comum era com um asno, uma corda e uma agulha. O asno usava um boné militar, a agulha tinha olhos arregalados e uma risada aguda sarcástica e corria atrás de mim, eu apavorado tentava fugir. O asno me cercava, me dava coices ou chutava coisas sobre mim. A corda parecia boazinha, disfarçada de linha se estendia até mim, mas quando eu a segurava ela machucava minhas mãos e me deixava cair em um abismo. (SÃO PAULO, 2014, p. 141)

Ao terminar a leitura, imediatamente uma voz ecoou pelo pátio da escola, com certo sotaque espanhol: “Esta é a história do meu irmão, Ernesto!”... Todas as pessoas presentes olhavam atônitas e em silêncio, aguardando a dona da voz... Aquela mulher se levantou, dirigiu-se a mim e ao público e se apresentou: “Sou Zuleide, a menina de quatro anos que vocês vêm na fotografia junto com as outras crianças. Fui banida do Brasil como terrorista, junto com minha avó Tercina e meus irmãos⁴. Obrigada, professora, por falar de nós!”.

A presença inesperada naquele recinto da menina Zuleide, agora uma mulher pronta a narrar a si mesma, parecia concretizar a ideia do “passado presente”, encarnado em seu corpo e em sua voz. A partir dali foi ela quem explicou as fotografias e os possíveis significados do trecho que eu trouxera para o debate; os sonhos constantes que tiveram, em especial o de seu pequeno irmão, que precisou de muitas terapias para compreender a violência que ele comportava, um trauma inconsciente de quando tinha uma corda enrolada em

⁴ Posteriormente eu soube, pela narrativa de Zuleide, que Ernesto é seu primo e não seu irmão. Ele é filho de seu tio Manoel Nascimento, que atuou na guerrilha junto com sua avó, Tercina. Por serem todos criados por ela, tratavam-se como irmãos, aspecto que decidi respeitar neste texto.

seu pescoço pelos algozes de seus pais (e também seus) a fim de fazê-los confessar seu envolvimento na guerrilha.

O inusitado e a coincidência me impactaram emocionalmente, mas mais fortemente meninos e meninas que passaram a questioná-la sobre aquela infância e a adolescência afetadas de forma brutal, numa aproximação empática e sensível ao trauma, e que pareceu lhes permitir compreender melhor a continuidade do passado como responsabilidade coletiva. Junto a Zuleide, procurei mediar o que passou a ser uma entrevista pública, que mais tarde se transformou num registro sobre suas memórias pessoais, permeadas pela “memória herdada” (POLLAK, 1992) de sua avó, com quem cresceu em Cuba, até retornar ao Brasil em 1986, como professora de Espanhol. Ao me narrar a sua história, posteriormente, ela me disse com delicadeza: “Não procure meu irmão Samuel, pois ele não falará a você sobre essa dor”.

Este longo trecho que escolhi escrever para a introdução do texto, referindo-me àquele evento tão inusitado, foi uma forma que encontrei para afirmar a importância de mediarmos as memórias relativas à “infância roubada” durante a ditadura militar (1964-84), em sala de aula. Sobre este tema, basta um olhar dirigido aos livros didáticos e aos currículos da educação básica e poderemos observar as ausências das crianças como sujeitas em diferentes eventos históricos, mais particularmente naqueles de caráter traumático (os processos de genocídio, as ditaduras e os conflitos bélicos), ocultando e invisibilizando suas existências. Nossa história contada na escola ainda é uma história de adultos. E mais do que isso, de adultos homens, cisgêneros e brancos que atuam em espaços políticos e públicos, em organizações e instituições que evidenciam seu caráter viril e de liderança nas relações ocidentais. Sobre isso pontuo a importância de que possamos estar atentos à forma restrita como escrevemos e escolhemos narrar a história durante anos e, no caso deste capítulo, como temos

reproduzido uma versão hegemônica que coloca a infância distante do mundo adulto, construindo muitas vezes um imaginário de felicidade ou de descolamento dos acontecimentos.

Como docentes de educação básica (e aqui me incluo por ter atuado por 27 anos), trabalhamos com um público de crianças e adolescentes que não deve ser entendido como audiência passiva ou destituída de história. Adentramos a sala de aula e passamos o dia com sujeitos/as sobre os/as quais muitas vezes não falamos e pouco nos referimos historicamente a vidas cuja identificação etária (mesmo que distante no tempo, na cultura e no espaço) poderia ser um vetor de debates que facilitaria o diálogo e a aprendizagem sobre determinados contextos históricos, principalmente relativos a temas sensíveis que envolvem o trauma e a reparação da infância machucada.

A ditadura militar brasileira, em especial, precisa ser pensada com nossos públicos escolares como um período, uma política e uma ferida que afetou setores da sociedade ausentes dos livros didáticos e dos currículos e que poderiam estimular nossos/as discentes a reconhecerem nessas histórias passados em aberto, memórias vivas em adultos como Zuleide e Ernesto, com quem seria possível estabelecer diálogos geracionais com as suas próprias experiências, muitas vezes também tomadas por violações aos seus direitos em tempos de tensões sociais e negacionismos históricos.

Nessa perspectiva, de abordarmos nossos traumas a partir da história das crianças, e de suas memórias no presente como adultas, elaborei a reflexão das propostas que apresento neste texto, não com a preocupação em apresentar receitas ou sequências didáticas prontas, mas no sentido de indicar leituras e usos de fontes como recursos possíveis para tocar no passado/presente traumático da ditadura e afetar sensivelmente nossos/as discentes, por meio de uma história das crianças e de uma memória viva que se articula com a história, renovando-a

e questionando-a continuamente. Parte das práticas de violações contra crianças e adolescentes, perpetradas pela ditadura, se perpetua cotidianamente nas novas gerações, e falar sobre elas é um modo de estabelecermos conexões que nos ajudam a compreender o presente⁵.

No sentido de contribuir para possíveis encaminhamentos em sala de aula sobre essa temática, proponho o acesso e o uso didático de material público produzido pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo (Comissão Rubens Paiva), voltado às discussões e enfrentamentos sobre a infância agredida e traumatizada no passado autoritário⁶ e que ainda são uma ausência em nossos currículos: a obra *Infância Roubada*⁷. O livro contém registros de narrativas de adultos que um dia, quando crianças, sofreram com situações extremas que ameaçaram suas vidas e continuam a ameaçar sua integridade emocional e seus laços sociais numa sociedade em que, especialmente nos últimos anos, o negacionismo político vem ignorando o direito à reparação histórica e subjetiva⁸. Não proponho o seu uso integral, que é repleto de depoimentos transcritos que podem ser escolhidos por docentes ou discentes, mas reconhecendo a história e homenageando a memória de Zuleide e seus irmão, selecionei trechos de seus relatos à Comissão e três fotografias relativas à sua prisão e banimento do Brasil, em 1971, a fim de sugerir um breve exercício.

6 Além do livro *Infância Roubada*, sugiro a leitura e a transformação em recurso didático do livro *Direito à Memória e à Verdade: histórias de meninos e meninas marcados pela ditadura*, que foi publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2009). Nesta obra há transcrições de relatos que podem ser encontrados e trabalhados em sala de aula. Indico, também, o curta-metragem intitulado *Quinze Filhos*, produzido em 1996 por Maria Oliveira e Marta Nehring, ambas filhas de militantes políticos. O vídeo tem duração de 20 minutos e conta com relatos de quinze filhos, inclusive elas, sobre suas infâncias afetadas pela violência e perseguição aos seus pais. O impacto da narrativa oral e imagética (performática) dos/as narradores/as pode contribuir para a sensibilização dos/as estudantes e para debates sobre memória. O livro pode ser acessado em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/direito_a_memoria_e_a_verdade_-_historia_de_meninos_e_meninas_marcados_pela_ditadura.pdf. E o filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iy5yRNYsUzI>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Era uma vez...

Quando contarem esta história para uma criança,
podem começar, como tantas outras, com a expressão
Era uma vez:
Era uma vez um país onde as pessoas foram proibidas de
pensar, falar e fazer o que achavam certo.
Era uma vez um país onde muita gente ia presa, era
submetida a torturas e depois assassinada. Até os mais
jovens, até os adolescentes.
Era uma vez um país onde crianças e adolescentes foram
torturados e privados da proteção de seus pais.
Era uma vez uma história triste que ninguém gosta de
ouvir. Mas que precisa ser lembrada, contada e recontada
para nunca se repetir.

...

(BRASIL, 2009, p. 10)

No ano de 2013, lembro de acessar a internet e encontrar a notícia do suicídio de Carlos Alexandre Azevedo, filho dos militantes Darcy e Dermi⁹. Durante anos, até os seus 39 anos, Cacá, como era chamado por seus pais, carregou a angústia não reparada de ter sido torturado, em 14 de janeiro de 1974, junto com sua mãe, nas dependências do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops), em São Paulo, com apenas um ano e oito meses de vida.

Em seu livro-memória *Travessias Torturadas*, publicado em 2012 pelo Comitê Estadual pela Verdade, Memória e Justiça do Rio Grande do Norte, seu pai, Dermi Azevedo, denunciava a violência contra ele, um bebê esbofeteado quando chorava e jogado ao chão por ser considerado doutrinado e perigoso,

9 Morre em SP homem torturado pela ditadura quando tinha 1 ano. <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/morre-em-sp-homem-torturado-pela-ditadura-quando-tinha-1-ano,ead367d062fec-310VgnVCM3000009acce0aRCRD.html>. Acesso em 18 fev. 2023

acontecimento do qual nunca se recuperou. O menino cresceu procurando saber sua história e foi diagnosticado como portador de fobia social, tratando-se com antidepressivos e antipsicóticos. Embora tenha recebido indenização pela Anistia (anistia de qual crime?), o suicídio foi o limite da angústia, conforme escreveu seu pai nas redes sociais em 2013.

Tentar registrar a história do bebê Carlos, atravessado pela dor por toda e breve vida como criança, adolescente e adulto é remeter-se a um “Era uma vez” cuja história traz uma infância que não é mágica nem bonita. A tortura, seja ela psicológica ou física, permanece num tempo em suspenso, ainda mais se não puder ser (re)conhecida e submetida ao debate público, não como espetáculo da dor, mas como reparação e compromisso com o “nunca mais”. Acredito que a sala de aula seja um dos primeiros espaços em que se possa falar desse tempo silenciado e dessa “memória impedida” contra a amnésia histórica (RICOEUR, 2007) que afetou crianças e adolescentes, procurando garantir a construção de uma história pública, sob a égide da justiça, em que todos/as possam ser reconhecidos/as como sujeitos/as da história e convidados/as a pensar sobre uma época que, apesar de parecer estranha, continua a ser recriada em práticas cotidianas de violência contra a infância no presente.

Trazer os depoimentos para a sala de aula, principalmente de quem não teve a chance ou os meios de compartilhá-los – como o fizeram Zuleide e Ernesto – é uma oportunidade para professores/as de História atentarem para os silêncios e vazios curriculares que ignoram experiências que precisam vir à tona para transformar nossas aulas e nos transformar na direção do enfrentamento a um passado-presente que precisa ser reconhecido sob a delicadeza ética de tratar a dor sem torná-la ainda maior; sem revitimizar os/as sobreviventes e sem naturalizar os traumas como curiosidade ou detalhe histórico. Para usar expressão de Keila Grinberg (2019, p.158), ao se referir ao passado sensível da

escravização, optar didaticamente por abordar passados sensíveis em sala de aula é sempre pisar em terreno pantanoso, e precisamos nos preparar para isso quando tratamos da infância na ditadura, de forma a não banalizarmos o que é trágico.

Como professora durante muitos anos na educação básica e no magistério superior, alinhada sempre às minhas pesquisas com projetos de história oral, aprendi que as memórias vivas ou herdadas poderiam ser um recurso didático importante, de forma que pudéssemos dar espaço a emoções no trato com passados difíceis e na possibilidade de construção de processos empáticos em sala de aula. Entendo que a empatia é um deslocamento importante do “eu” para o “outro”, sem objetificá-lo e sem o desejo de “tomar o seu lugar” para explicá-lo ou julgá-lo a partir de nossa realidade. Pelo contrário, é um movimento de “sair de si” em direção à experiência de alguém, que jamais poderá ser vivenciada, mas com-partilhada (sentida com), alargando a realidade acessível e sensível pela percepção da semelhança e pelo estranhamento da diferença. Nas palavras de Christian Dunker, a empatia progride

quando além do ponto de vista do outro experimentamos o estranhamento que ele supostamente experimenta. Quando reconstruímos, como suposição e hipótese, o corpo que cabe nesta letra, o afeto que se produz a partir deste traço. (DUNKER, 2018)

Escutar as memórias relatadas de forma sensível (mesmo quando escritas, pois escutar é mais profundo do que ouvir, é um ato que se dá para além do verbalizado) pode e deve ser um exercício que proporciona aos/às discentes um processo de encontro/desencontro em diálogos que produzem afetos e afetações e que devem ultrapassar, como afirma Dunker, o posicionamento simples da simpatia, do sentimento de “gostei”, para propor um desconforto necessário como “me senti afetado/a, incomodado/a, identificado/a, emocionado/a, estrangeiro/a”, que promova um posicionamento político solidário diante do passado

vivo, do testemunho. Isso significa tornar-se responsável pela denúncia da perpetuação das atrocidades e do desrespeito aos direitos humanos, em especial à infância, no tempo presente, entendendo que o trauma de uma criança é o trauma de uma cultura.

A mediação pedagógica fazendo uso de testemunhos contribui para construir uma cultura histórica que se posiciona pela democracia em seu sentido amplo e inclusivo dos mais diferentes segmentos sociais subalternizados – mulheres, negros/as, pessoas LGBTQIA+, indígenas, camponeses, idosos e crianças - esses últimos negligenciados por discursos que se dão em instâncias socializadoras nas mídias, nas redes digitais, na Academia, na escola e entre agentes do Estado que buscam silenciar a diversidade. Como afirma Sônia Wanderley sobre a importância dessa mediação na direção da história pública e comprometida com o ensino dialógico e reflexivo,

o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia, saber histórico escolar e outros saberes/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo e, como resultado, entender o saber histórico escolar como uma construção compartilhada, para a qual contribuem narrativas que se cruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas, sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade. (WANDERLEY, 2019, p.4).

A leitura de narrativas de adultos/as que um dia foram crianças deve ser orientada pela ideia de que elas estão marcadas por suas memórias, experiências e trajetórias até o presente e que se cruzam com informações que estudantes acessam em redes sociais e conversas informais, podendo ser conflitantes. Convidá-los/as a um exercício para falar de suas próprias vidas, comparando-as à infância em contextos políticos diferentes, pode ser um caminho para o início da escuta coletiva e de conexões possíveis. Apresentar o livro *Infância Roupada* pode requerer discussões precedentes relativas ao processo da ditadura, à constituição das comissões da verdade e ao conceito de infância; ou, pode tornar-se um mote para problematizá-los e compreendê-los. O importante é que

ele seja entendido como um recurso pelo qual se estimule o debate visibilizador de como os pequenos e não menos importantes corpos também são atravessados por dores físicas e/ou emocionais e que durante a ditadura eles foram privados do afeto, da segurança, da brincadeira e da compreensão dos fatos; enfim, da própria infância, revelando sentimentos de medo e abandono. Talvez iniciar pelo trecho do prefácio do próprio livro contribua para a provocação sobre os significados e efeitos de uma “infância roubada”:

O livro traz um olhar diferenciado sobre o período ditatorial no Brasil. É o olhar das crianças que tiveram sua Infância Roubada. Como uma geração de brasileiros, eles cresceram em um período de graves violações de direitos humanos e agressões ao direito da cidadania. Mas receberam marcas profundas e particulares. Não tinham responsabilidade pelas opções políticas dos pais nem pela situação do país. Seus relatos, sempre emocionados, traduzem o que conseguiam compreender daqueles dias tão difíceis para o país e para suas vidas. (SÃO PAULO, 2014, p.9)

Ao trabalhar com a obra em sala de aula, o/a professor/a pode iniciar o debate apresentando a obra como fruto de uma política de Estado, dentro da chamada Justiça de Transição: a Comissão da Verdade. Para isso, deve promover o desafio de se pensar sobre o conceito de memória, de direito à memória e de “verdade histórica”, a partir do contexto de criação das comissões da verdade no Brasil, a partir de 2012. Breves pesquisas sobre o tema ou até mesmo questões que provoquem a *Brainstorm* (“chuva de ideias”) colaboram para se compreender quando e por que as comissões foram criadas, no caso brasileiro. E mais: Com quais motivação, em meio a tantos tipos de documentos, se recorrer a relatos orais de pessoas que vivenciaram o autoritarismo? Que pessoas são convidadas a falar e quem pode ouvi-los/as?

Quanto à referida publicação, seria importante, ainda, uma breve investigação sobre o site no qual pode ser acessada, conhecendo os grupos envolvidos no processo de pesquisa, de escuta e de organização de documentos durante o funcionamento da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo

(2016)¹⁰. O site da Comissão Nacional da Verdade (CNV, 2012-14)¹¹ também é uma possível ferramenta para se conhecer diferentes fontes e livros nele encontrados, que podem ser selecionadas pelos/as docentes e discentes, estimulando-os/as a pensarem sobre a importância dessas políticas públicas na construção da democracia e na defesa do direito à memória e à história.

Esta mediação dialógica pode ser acompanhada de pesquisas realizadas de forma individual, ou coletivamente quando a escola dispuser de acesso à internet, para se compreender como se organizou e se publicizou o relatório final das comissões (que foram muitas por todo país), e sua finalidade como divulgação pública. Esta dinâmica, inclusive, proporciona noções de história pública e de divulgação digital acerca do período autoritário, convidando os/as estudantes a se perguntar sobre os significados de se falar em público, de expor momentos dolorosos, e de se lidar sensivelmente com palavras e emoções, falando às gerações futuras.

Em meio a inúmeras narrativas por todo país, registradas para serem publicizadas, é importante perguntar sobre os sentidos de se publicarem livros digitais e sobre seus possíveis públicos; provocar a observação relativa à (quase) ausência de certos/as sujeitos/as e a maior relevância a outras trajetórias, mais evidenciadas a partir de objetivos sociais e políticas, que se revelam na forma de fazer uso do passado. O intuito não é desqualificar uma narrativa em detrimento de outra, mas estimular perguntas sobre a escrita da história e a importância das narrativas/depoimentos orais na produção de rupturas, brechas e novas histórias sobre a ditadura militar, sem hierarquizar vidas ou opressões. Com essas colocações quero estimular um diálogo

10 Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

11 Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

em que se pergunte sobre as crianças na História, em especial sob o regime autoritário. Questionar suas ausências nos registros históricos e, em especial sobre o que sabemos sobre elas na ditadura; sobre o que nossos/as estudantes ouviram falar e, em especial, debater por que suas histórias foram registradas no livro *Infância Roubada*.

O livro é um farto e rico material para se compreender que as crianças são sujeitas históricas e políticas. Isabella Cosse (2018, p.254, tradução livre da autora), que estudou a infância na ditadura argentina nos anos 1970, aponta que “os meninos viveram o político desde suas próprias experiências, suas percepções, suas próprias relações sociais”, diferente do mundo adulto, mas afetadas por ele. Suas histórias são, também, uma via para se compreender o processo histórico em sua longa permanência, pois os/as adultos/as trazem em suas lembranças e corpos as marcas de feridas físicas e simbólicas de um passado sensível e aberto no presente. Por isso, é importante provocar os/as estudantes no sentido de pensarem onde as crianças estiveram em meio aos acontecimentos tenebrosos, que adultas elas se tornaram e como suas histórias nos atingem como cidadãos/seres humanos no presente. Enfim, sugiro que possamos convidá-los/as ao cuidado com as memórias preenchendo o vazio da narrativa histórica dos livros e currículos didáticos com histórias de vidas fraturadas, mas ainda vidas e vivas.

Zuleide, Luiz, Samuel e Ernesto: “as crianças terroristas”

Maria Paula Araújo (p.10) defende que o uso de depoimentos em sala de aula exige do/a professor/a uma atenção redobrada, pois por meio deles é possível perceber e desenvolver empatia acerca de experiências e também nos remeter à memória de um grupo que se dirige às gerações do presente, exigindo

o reconhecimento do trauma e a reparação política, histórica e emocional, pois “apenas conhecendo, discutindo, analisando, revelando os fatos e as experiências ligados à ditadura militar, podemos efetivamente tornar esse momento da nossa história em tempo passado”.

No caso do livro *Infância Roubada* há muitas histórias a serem exploradas em sala de aula. Nele podem ser encontrados cerca de 40 testemunhos de pessoas que, hoje entre seus 50 e 60 anos, foram crianças durante o período da ditadura militar (1964-74) e que, em sua maioria, até o momento da instalação da Comissão da Verdade Rubens Paiva não tinham narrado suas histórias abertamente. É importante ressaltar que seus depoimentos orais foram originalmente fornecidos em audiências públicas para só depois fazerem parte de uma obra escrita que, embora também tenha sentido público, deve ser compreendida como outro suporte comunicacional. Nele, as pessoas lembram suas emoções, privações e perdas na infância, em momentos em que seus pais foram presos, exilados, torturados e/ou assassinados pelas forças repressivas, expressando no presente os sentimentos de uma ferida que ainda sangra, efeito de abandonos, de castigos infringidos a si e aos seus parentes diante de sua presença, de desconhecimento, medo e solidão. Muitas delas foram enquadradas como “terroristas, subversivas” pelos órgãos de repressão, sendo banidas, afastadas de suas famílias, da escola e da rua, onde queriam estar. Muitas não sabiam o nome de seus pais, a profissão deles, ou o seu próprio nome, vivendo na clandestinidade sem entender o motivo de tanta violência. Maria Amélia Teles, militante que foi torturada diante de seus dois filhos, Janaína e Teles, enquanto estava presa no Dops¹², onde também escreveu um livro para contar sobre a ditadura para crianças, escreve:

12 A entrevista com a ex-militante e jornalista é um importante recurso para discutir em sala de aula a relação entre mães e filhos/as, submetidos/as à violência do Estado. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tortura-e-ferida-que-nao-cicatrizada-diz-amelinha-vitima-da-ditadura/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

As crianças brasileiras sequestradas pela repressão política foram tratadas como “inimigas do estado”, mesmo antes de aprenderem a falar, a andar. Algumas sofreram tortura antes de nascer porque suas mães estavam grávidas quando foram sequestradas e levadas para o DOI-Codi. Outras foram obrigadas a assistir as torturas infligidas aos seus pais, em particular às suas mães. [...] Nenhuma providência foi tomada até os dias de hoje. É uma dívida do Estado para com gerações de brasileiros. (TELES, 2021, p. 273)

Entre essas crianças que foram consideradas inimigas de Estado estavam Zuleide, Ernesto, Luiz e Samuel, os quatro netos de Tercina, a Tia. A seleção de seus depoimentos pode permitir aos/às estudantes relacionarem as situações históricas narradas com as infâncias afetadas pela ditadura; e com a sua própria infância (como dimensão individual e coletiva), identificando rupturas, injustiças e continuidades no movimento da história que afeta a vida social e a forma como os/as alunos/as aprenderam a conceber o imaginário sobre crianças muitas vezes de forma ahistórica, ingênua e universal. Ao terem acesso aos trechos dos relatos, é fundamental que perguntem: Quem são esses irmãos? Como foram criados? Quem são eles hoje? Como tiveram suas vidas afetadas pela repressão? Como podem ter sido afetados no presente, como adultos/as? Por que é importante que lembrem e que suas histórias sejam compartilhadas? Esta discussão remeterá, em algum momento, ao conceito de memória, lançando outro questionamento: se fossem ainda crianças, como contariam suas histórias? Podem as crianças falar de si?

Ao tratar sobre a memória e a dívida que temos com certos passados sensíveis, Assman (2011, p. 19) afirma que aquelas pessoas que não viveram certas experiências não conseguirão vivenciar a prática de uma “memória comunicativa”, ou seja, presencial e pessoal. Elas só conseguirão ter acesso à memória por meio de sua versão pública (o que ela chama de memória cultural da posteridade), que se volta à construção de uma memória histórica de reparação e

de justiça que se perpetue entre gerações. A memória cultural depende de uma política específica que lide com a recordação e o esquecimento, desenvolvendo a autora uma reflexão sobre o papel de museus, acervos e arquivos. Penso que de diferentes modos, mas convergindo em busca de uma memória democrática e sensível, as comissões da verdade com seus produtos, tais como os livros digitais, e a escola como espaço público de reflexão são agentes de produção de uma memória comunicativa, coletiva e culturalmente diversa.

O livro *Infância Roubada*, em sua forma integral, ou alguns de seus trechos e imagens, pode se constituir num dispositivo de memória comunicativa sobre a infância, dando-lhe visibilidade no ensino de História. Para analisar as imagens aqui indicadas, sugiro as orientações indicadas pela historiadora Ana Maria Mauad (2015, p. 86) que aponta os elementos que precisam ser observados nos livros didáticos por docentes e discentes quanto à sua interpretação histórica. Entre eles, considerar a compreensão histórica do contexto de sua produção, sua natureza e sua procedência, a fim de que sejam entendidas como fontes e recursos didáticos e, também, capazes de produzir efeitos sobre quem não apenas as olha, mas as vê. O ato de fotografar não é aleatório, nem a escolha de uma foto para uso didático em sala de aula, esteja ela presente no livro didático ou em outro suporte. Em referência às crianças na ditadura militar, é notável a ausência de imagens ou qualquer outro texto, senão na totalidade, mas na maioria das obras didáticas, relativas aos impactos da repressão e do autoritarismo sobre filhos/as de militantes.

As fotografias que aponto para uso pedagógico na sala de aula não se encontram em livros didáticos e não tiveram sua natureza voltada ao ensino. O questionamento sobre sua intenção e seu suporte original deve ser estimu-

lado entre os/as discentes, ou seja, o convite a perceber o registro criminal no Arquivo do Centro Interno do Exército (CIE), ligado ao Serviço Nacional de Informação (SNI), nos anos 1970, compreendendo seus objetivos dentro do sistema de vigilância e perseguição do regime autoritário (1964-1984). Em seguida, o fato dessas imagens comporem um livro organizado pela Comissão da Verdade (2012-14), em contexto democrático, deve ser o eixo de uma discussão sobre sua apropriação e ressignificação com finalidades opostas, a fim de pensar que, mais do que um fato histórico, ou um “retrato do real”, as imagens são discursos construídos sobre as crianças que nela são representadas, ora como inimigas, ora como vítimas.

Abaixo, a foto 1 constante na página 147 do livro proposto, foi retirada do relatório do Centro de Informações do Exército (CIE), criado em 1967 pelo Estado militar. O CIE era responsável por coletar informações, assim como o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), criado em 1957 e o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), montado em 1970, todos atuando na repressão direta aos opositores do regime. Em sua procedência original, ela consta do setor *Indivíduos Banidos do Território Nacional*, em 1970, distribuído aos órgãos de repressão para reconhecimento dos “terroristas”: na sequência, Zuleide, Ernestinho, Luiz Carlos e Samuel.

Foto 1



Fonte: Acervo do Arquivo do Serviço Nacional de Informações (SNI) (SÃO PAULO, 2014)

Na foto 2, retirada do Prontuário do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), outro órgão da repressão, e que se encontra no Arquivo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014, p.147). Nela pode se observar as quatro crianças que compõem o grupo de guerrilheiros banidos do Brasil em troca do embaixador suíço, sequestrado em 1971 pela Vanguarda Popular Revolucionária (VPR).

Foto 2



Fonte: documento do DOPS encontrado no Arquivo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014)

Ao observarem as fotografias, os/as estudantes devem ser orientados a debater sobre a inserção dos corpos infantis no espaço político controlado pelos militares. Especialmente na primeira, é possível perceber o contraste entre o olhar, a gestualidade e o semblante das crianças – com ênfase para a presença da boneca – e a representação como a ditadura militar procurou acusar as crianças, negando-lhes seus direitos específicos e aproximando-as do mundo adulto como subversivas e terroristas, expressões para se referir àqueles/as que pegaram em armas.

A reflexão sobre essas imagens pode ser ampliada fazendo uso das memórias de Zuleide, Luís e Ernesto, relativas àquele momento histórico, quando

os irmãos foram sequestrados junto à avó, depois de o sítio ter sido invadido pelas forças militares, no Vale do Ribeira, à procura de Carlos Lamarca. Ao compartilhar sua história com os/as estudantes da escola pública, no dia em que conheci Zuleide, um aspecto me chamou a atenção: a emoção que sentiu ao narrar o dia em que seus cabelos foram cortados, dentro do Juizado de Menores, para onde foi levada com eles. Encontrei, posteriormente, a mesma história no livro *Infância Roubada* e me chamou a atenção na foto os cabelos curtos da menina, lembrança traumática que atravessa o relato dela como mulher no presente. Por este aspecto, aponto ao/à docente compartilhá-la em sala de aula, a fim de estimular os/as discentes a pensar no conceito de tortura sobre o corpo de uma criança:

Quando fomos sequestrados, fomos levados para uma casa que eu não lembro onde era. Lá, ficamos por cinco dias. Meu irmão Luís Carlos conta que era uma casa grande e bem mobiliada. Ficamos trancados num quarto de onde não podíamos sair. Depois, nos levaram para o Juizado de Menores. E o Samuel, que era nosso irmão de criação, foi levado para um local onde ficavam meninos infratores. Ele apanhou muito, foi torturado. O Samuel ficou careca porque teve o cabelo raspado, foi tratado como menor infrator, apanhou. E além de ter sofrido a agressão psicológica que todos nós sofremos, ele ainda sofreu agressão física.

Do período que ficamos no Juizado, o que me lembro é que fizeram uma trança no meu cabelo. Eu tinha um cabelo de comprimento abaixo da cintura e ele foi cortado. Tinha uma pessoa cortando e outra do lado falando: “Me dá essa trança que eu quero fazer uma peruca”. Eu não lembro de muita coisa porque era pequena, mas desse fato eu lembro. Para mim, foi realmente uma grande violência. Eu era uma criança de 4 anos de idade. O que uma menina gosta? De ter cabelo comprido. Para mim, isso foi uma tortura. E foi também uma tortura terem me separado da minha avó, que era a única mãe que eu conhecia. (Zuleide Aparecida do Nascimento, 2014, p. 129)

No período da ditadura, instituições como o Juizado de Menores e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor foram órgãos de caráter correcional e centralizador de uma política pública de assistência e vigilância de famílias e de crianças, principalmente pobres, vistas como perigosas e suscetíveis às

influências de criminosos e comunistas. Na maioria dos relatos encontrados no livro, os/as adultos/as lembram de que, quando sequestrados/as pelos militares, foram encaminhados/as para reformatórios e abrigos, sendo privados/as do convívio familiar e tendo seus direitos básicos violados. O relato de Zuleide sobre o que aconteceu a ela e, em especial, ao seu irmão Samuel, torturado como “menor infrator” e tendo sua cabeça raspada violentamente, e a passagem abaixo dos depoimentos de Luís e Ernesto, seus irmãos de apenas cinco e dois anos na época, são documentos importantes para se estimular a reflexão sobre como as instituições voltadas às crianças foram atreladas aos órgãos de repressão, deixando marcas até o presente em suas práticas:

Ficamos horas e horas naquela sala. E depois fomos levados para o Juizado de Menores. Eu fiquei muito mal, mas muito mal. Eu não queria me alimentar, não queria brincar com as outras crianças que estavam lá. Nunca tinha me separado dela (da avó). Lembro disso até hoje. (Luís Carlos Max do Nascimento, 2014, p.136)

Fui mantido lá como qualquer outro preso político e me levaram diversas vezes às seções de tortura para ver meu pai preso no pau de arara. Para o fazerem falar, simulavam me torturar com uma corda, na sala ao lado, separados apenas por um biombo. Eu tinha 2 anos e 3 meses e fui tratado como “Elemento Menor Subversivo”, terrorista e fui banido do país por decreto presidencial, conforme consta nos documentos no arquivo do Estado de São Paulo. (Ernesto Carlos Dias do Nascimento, 2014, p.139)

Ernesto ainda lembrou à Comissão que já morando em Cuba foi quando viu pela primeira vez a foto dos presos políticos banidos do Brasil em 1971, junto com sua família, e tentou compreender a construção pela ditadura do imaginário sobre eles/as:

Foi um choque. Foi assim também que descobri que eu era classificado como terrorista no rodapé de nossa foto publicada nos jornais quando fomos banidos e até hoje usada para relembrar os terroristas trocados pelo embaixador alemão (sic). Lembro-me ainda que ao ver tal foto, perguntei a minha avó: “Vó! Vó! O que é terrorista?”, “São gente ruim que matam outras pessoas”, “Então eu sou ruim?”, “Claro que não, filho! De onde você tirou isso?”, “Aqui no jornal diz que nós somos terroristas...”. Não sei se entendi a explicação dela (Ernesto Carlos Dias do Nascimento, 2014, p.139)

Este trecho da narrativa de Ernesto, procurando mostrar o impacto da fotografia usada pelos jornais, em 1971, com a finalidade de acusá-los/as de terroristas, proporciona uma reflexão importante sobre os efeitos do imaginário repressivo sobre a vida de crianças. Mais do que isso, a imagem hoje usada no livro *Infância Roubada*, encontrada por pesquisadores/as da Comissão da Verdade no Arquivo do Estado de São Paulo, em documentos do DOPS, torna-se um material fundamental que permite o/a docente propor um exercício sobre como diferentes agentes, intenções, utilidades, apropriações e interpretações podem fazer uso e significar o mesmo documento. A forma como a fotografia foi mudando de sentido no processo histórico e como Ernesto lembra sobre sua reação a ela no presente proporciona muitas perguntas e caminhos para se pensar a repressão, a denúncia, a memória e a reparação no ensino de História sobre a ditadura.

Qual é a importância das memórias de Ernesto, Zuleide e Luiz, que um dia foram crianças, para as novas gerações? Por que essas narrativas só puderam ocorrer agora, no presente? Sugiro que estas perguntas orientem uma roda de conversa, levando em conta que os depoimentos foram produzidos nos dias atuais, num momento em que vivenciamos a chamada justiça de transição, com o fortalecimento das políticas de direito à memória, mas também com ações de negacionismos e *fake news*. É crucial que os/as estudantes compreendam que as memórias sobre a infância violada, roubada, fazem parte da reconstrução de um passado coletivo de resistência e dor, mas que esclarecem condutas no presente e nos posicionam diante da opção ou não de construção coletiva de um futuro democrático. Há trechos que podem ser explorados, nesse sentido, apontando que a memória não é um ato aleatório, mas uma escolha, um posicionamento dos adultos que pertenceram a uma geração que deseja que as novas não esqueçam que um dia foram crianças que tiveram medo e solidão proporcionados por

agenciamentos políticos autoritários. Zuleide e Ernesto expressam denúncias que servem de eixos temáticos para o debate mediado de forma ética pelo/a professor/a:

Dizem que quando a gente solta, vai tirando um pouco de cima. Eu, quando faço isso que estou fazendo hoje [testemunhando], o resto do dia fico como se tivesse passado um trator em cima de mim. Já o Ernesto dorme até três dias seguidos. [...]

Para mim, é muito doloroso contar e lembrar da minha história. Mas eu faço pela importância. Acho que esses fatos que aconteceram têm que ser revelados, falados. Quero parabenizar o trabalho da Comissão porque são coisas que precisam ser faladas, abertas, jogadas ao mundo.

[...] Aconteceu isso sim, aconteceram essas barbaridades sim, de matarem pai de família, de matarem mães de família, aconteceu de crianças realmente serem taxadas de terroristas, como se a gente fosse perigo para a sociedade. Crianças foram torturadas de fato, isso aconteceu no Brasil, na América Latina e não pode voltar a acontecer. (Zuleide Aparecida do Nascimento, 2014, p.133)

Quero agradecer a todos os que me encorajaram a escrever minha história, ou melhor, nossa história. Muito do que contarei aqui talvez não fosse necessário para uma narrativa formal do que se passou. Só os documentos públicos seriam suficientes para mostrar as atrocidades que nós passamos, provando que até as crianças perderam sua cidadania durante a ditadura militar. Mas não foi só isso que perdemos e me estendo um pouco mais para que fiquem registrados os sentimentos, os desdobramentos, as consequências e os pontos de vista das crianças que passaram por situações adversas, inclusive até os dias de hoje. E assim possamos lutar por um futuro onde possamos dizer: “Los niños nacen para ser felices” – José Martí. (Ernesto Carlos do Nascimento, 2014, p. 139)

Para encerrar a proposta - e não a dinâmica de aula que é bem mais rica e diversa, levando em conta saberes e interesses de docentes e discentes – sugiro que a frase final lembrada por Ernesto seja traduzida (“Os meninos nascem para ser felizes”) e utilizada para se pensar as expressões das quatro crianças nas fotografias, disciplinadas e postadas por agentes da repressão, a fim de elaborar suas “fichas criminais”, em 1971. As imagens com melhor resolução podem ser encontradas no livro, antecedendo os depoimentos:



Zuleide e Ernesto



Luís Carlos e Samuel

Afinal, estes e tantos/as outros/as meninos e meninas, afetados/as por práticas de violência e autoritarismo ao longo da história, foram ou são felizes?

Considerações finais

A mobilização cognitiva, afetiva e comunicativa proposta nesse exercício didático, usando fotografias e testemunhos presentes no livro *Infância Roubada*, permite evidenciar a possibilidade do movimento convergente entre infância, ditadura e ensino de História. Constitui-se uma prática pedagógica que visibiliza a violência contra crianças durante a ditadura militar por meio das memórias daquelas que sobreviveram, fazendo uso das ferramentas do fazer historiográfico e da promoção da empatia como posicionamento político diante da dor que, embora individual, revela o trauma histórico de uma geração que, quando criança, foi impedida de ser feliz.

Abordar a infância na ditadura como tema em sala de aula, a partir das memórias adultas, é também falar de uma história que trata da herança de impunidade, de transgressão dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes por regimes autoritários e por ações violentas que se estendem no tempo, sendo naturalizadas e ignoradas como um problema histórico. O negligenciamento político, social e educacional em relação às crianças que deveriam ser entendidas como sujeitas de direitos faz necessária uma postura historiadora voltada ao compromisso de compartilhar publicamente registros e de denunciar os silenciamentos sobre elas nos documentos curriculares voltados ao ensino de História.

A proposta de debater as narrativas e analisar as fotografias registradas no livro *Infância Roubada* é um desejo de que também nos posicionemos mais claramente diante dos excessos de informações negacionistas que buscam desmerecer e deslegitimar o ensino baseado na ciência histórica e no diálogo com nossos/as alunos/as. Precisamos apontar publicamente - e a escola é um dos mais importantes espaços públicos - as responsabilizações, sejam elas políti-

cas, raciais, religiosas, de gênero ou sexualidade, sobre os eventos do passado que continuam a nos assombrar e a ferir crianças submetidas à opressão. Mais oportuno e dialógico seria, ainda, poder ouvir outros relatos sobre a infância durante a ditadura, convidando filhos/as de pessoas atingidas diretamente por suas ações e que estão invisibilizadas dentro da própria comunidade escolar, para uma entrevista pública na escola cujas perguntas seriam elaboradas coletivamente, mas que teria como eixo a pergunta central: como a ditadura roubou a sua infância?

Mais ainda: podemos e devemos perguntar aos/às nossos discentes sobre a sua própria infância: suas emoções, seus sonhos, suas dores e expectativas num mundo com excesso de cobranças adultas, violências, consumo, promessas e ausências de direitos.

Não poderia encerrar este texto sem chamar a atenção do/a professor/a para o silêncio. O silêncio que não é falta de dizer, mas uma forma de dizer, como bem pontuou Eni Orlandi (1995). Quero pedir escuta cuidadosa ao silêncio de nossas crianças. Silêncio como o do menino Samuel, presença ausente no livro *Infância Roubada*; que na época de sua prisão tinha apenas 9 anos, e que se recusou a lembrar, diante da Comissão da Verdade, no livro e em qualquer outro lugar: “Não procure meu irmão Samuel, pois ele não falará a você sobre essa dor”, atentou Zuleide. O menino que foi preso, torturado, teve seu cabelo raspado, sua infância roubada, mas pouco ou nada fala de suas memórias, cabendo à sua irmã compartilhar com o público, de forma solidária, uma história silenciada, mas cujo silêncio denuncia a dor. Devemos lembrar aos/às nossos alunos/as que o esquecimento é também um direito, não querer dizer é um direito. Mas é preciso a escuta sensível para entender seus múltiplos sentidos. O silêncio do menino Samuel, hoje adulto, e o silêncio de nossas crianças podem estar nos mandando recado.

Referências

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Unicamp, 2011.

AZEVEDO, Dermi. *Travessias Torturadas: direitos humanos e ditadura no Brasil (1964-1985)*. Natal: CDHMP, 2012.

BRASIL. *Direito à Memória e à Verdade: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura / Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

COSSE, Isabella. “Pibes” em el centro de la escena: infância, sensibilidades y lucha política em la Argentina de los setenta. In: FAVERO, Silvia M. F. et al (org.). *Infâncias e juventudes no século XX: histórias latino-americanas*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2018, p. 233-260.

DUNKER, Christian. Lugar, voz e linguagem: empatia e estranhamento. *Blog Carteiro do Inconsciente*. 2018. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/opiniaio/carteiro-do-inconsciente/lugar-voz-e-linguagemempatia-e-estranhamento/>. Acesso em 18/03/2023.

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *Hist. Historiogr.* v. 12, n. 31, p. 145-176, set.-dez. 2019.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

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

ROVAI, Marta G. de Oliveira. *Osasco 1968: a greve no masculino e no feminino*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

SÃO PAULO (Estado). *Infância Roubada*: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 2014.

TELES, Maria Amélia Almeida. É possível associar infância e ditadura? In: GOBBI, Marcia Aparecida Gobbi; PITO, Juliana Diamante (Org.). *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos*: na pandemia, do podcast ao livro. São Paulo: FEUSP, 2021, p.271-279.

WANDERLEY, Sônia. Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica. ANPUH Brasil. 30º. *Encontro Nacional de História*, Recife, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61184328/Didatica_da_Historia_escolar_como_Historia_Publica-aproximacao_pelo_conceito_de_empatia_historica2019. Acesso em 23 fev. 2023.

CAPÍTULO 3

“EU VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR”: MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO FINAL DA DITADURA MILITAR

Renato Jales Silva Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-2

Palavras-chave: Música; História Social; Mulheres; Migração

Introdução

Este artigo é produto do projeto de pesquisa com o mesmo título, que investigou, a partir de algumas canções, as alterações nas relações vividas por determinadas mulheres no cotidiano de nossa sociedade, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, período em que o país vivia uma Ditadura Civil/Militar. Nestes anos ocorreu uma intensa migração de trabalhadores do campo para a cidade, o que gerou transformações nos modos de vida destes sujeitos. Mostraremos, também o potencial destas fontes para ampliar as protagonistas no Ensino de História, aproximando o conhecimento de seus cotidianos.

Na pesquisa partimos das concepções teóricas e metodológicas da História Social Inglesa que se inspira no marxismo¹ para entender como trabalhadores e trabalhadoras experimentam relações de poder em diversos espaços de suas vidas e, neste mesmo movimento, criaram meios para lidar ou resistir, este é o suporte teórico principal. Neste diálogo aprendemos que os trabalhadores não formam um bloco homogêneo e que não constituem uma classe apenas pela renda que recebem ou pelas condições de trabalho. No interior desse grupo há também conflitos, valores em disputa. A conceito de experiência thompisiano é também utilizado para pensar a recepção dos alunos aos conteúdos de História e a relação com os seus protagonistas.

Estas histórias me chamaram a atenção em dois momentos: o primeiro quando revisei minhas memórias na pesquisa para a tese de doutorado (SILVA JUNIOR, 2013). Para escrita do terceiro capítulo voltei ao bairro Presidente Roosevelt, na cidade de Uberlândia e entrevistei alguns trabalhadores que ali viviam desde o final da década de 1970. Nas entrevistas vi mulheres que viveram sobre diferentes tipos de repressão, algumas proibidas de trabalhar, outras que sentiam que não conseguiriam viver sem o apoio de seus maridos e, por esta dependência econômica se viam obrigadas a “aceitar muita coisa”. Por outro lado, falavam nas conquistas cotidianas que viveram desde o dia em que chegaram à cidade.

No segundo momento, em sala de aula, trabalhei com um projeto que falava da representação das mulheres em diferentes gêneros musicais. Neste percebi o quanto esta evidência chamava a atenção dos alunos por trazer para

¹ THOMPSON, E. P. A lógica histórica. In. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981; _____. THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa I**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997; HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

a cena histórica sujeitos que eles não viam nos livros didáticos e eram mais próximos deles.

Deste duplo movimento me veio algumas perguntas: os avanços conquistados pelas mulheres nas últimas décadas foram consequência dos movimentos organizados? A atuação de mulheres fora destes lugares institucionais contribuíram? É possível falar do período histórico da Ditadura a partir de outros sujeitos e mostrar aos alunos que estes também atuaram neste processo?

As fontes que estava acostumado a manusear – imprensa, registros produzidos pelo Estado, dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e mesmo as entrevistas que já tinha produzido – mostravam elementos que indicavam mudanças, mas não conseguia chegar nos valores produzidos por estas mudanças no cotidiano destas mulheres.

Neste trabalho de busca por outras fontes lembrei da minha própria família. Meus pais saíram do campo (zona rural da cidade de Pontalina-GO) para a cidade de Uberlândia no ano de 1973. Moraram primeiro no bairro Tibery e até 1982 não tínhamos energia elétrica e asfalto neste lugar. Minha mãe, a partir de suas estratégias, convenceu o meu pai a comprar uma casa no bairro Presidente Roosevelt e para lá mudamos neste período. Os trabalhadores que viviam neste bairro se juntavam em algumas atividades de lazer (bares, festas em suas casas) e ouviam músicas caipira e sertanejas. Estas canções ajudavam a consolidar suas relações de sociabilidade e, agora nos ajudam a entender um conjunto de valores vividos por estes sujeitos neste tempo de transição.

Utilizarei estas canções como principal fonte justamente por ser as mais ouvidas pelos trabalhadores homens e mulheres que reconstruíam suas vidas neste lugar. Por outro lado, a música é uma rica fonte para o Ensino de História

por introduzir na relação professor e aluno as experiências de homens e mulheres que dificilmente são reconhecidos no conhecimento formalizado pelos materiais didáticos mais utilizados.

Evidentemente que as músicas são produtos culturais complexos que trazem sentidos de diferentes produtores, mas acreditamos que nos ajudam como evidência possível para visualizarmos algumas mudanças. Estas músicas acompanharam as trabalhadoras nos seus deslocamentos e foram importantes suportes para se adaptarem aos novos lugares de moradia e trabalho. Elas ajudam a chegar nestes sujeitos que não eram ouvidos pelos órgãos de imprensa e que aparecem nos documentos oficiais como números, destituídos de sentimentos e de capacidade para interpretar o que estavam vivendo.

Em relação à produção musical entendo que:

...podem ser objetos de estudo desde as questões intrinsecamente musicais, de estruturação da linguagem musical, passando pelo texto literário, quando existente, e sua compatibilização com o texto musical, até os diversos aspectos da produção reprodução e recepção do material musical e suas conexões com a vida dos indivíduos e das sociedades (BAIA, 2011, p. 9).

A música é, portanto, um produto cultural que pode ser analisado nos diversos momentos de sua produção. Em nosso caso focaremos nas letras das canções e sua conexão com as mulheres, suas experiências e sua utilização como fonte de ensino.

Vivendo e Aprendendo

O leitor deste texto verá que a maioria das músicas foram compostas e/ou são cantadas por homens, evidentemente isso está relacionado ao acesso desigual à indústria fonográfica na ponta e as liberdades de expressão vividas no cotidiano. Isso demonstra, também, que durante décadas foi muito difícil

para as mulheres acessarem os espaços públicos de convivência em diferentes espaços das cidades.

Veremos nas páginas que seguem que este fato não nos impede de ler as ações das mulheres neste processo histórico e de enxergá-las como sujeitos. Para conseguir ver estas produções e entendê-las a partir dos supostos que definimos, busquei inspiração na pesquisadora argentina Beatriz Sarlo, principalmente no aguçar de um “olhar político” para práticas sociais vividas no presente que busque evidenciar as dissidências e assim, “descobrir as fissuras no consolidado, as rupturas que podem indicar a mudança” (SARLO, 2004, p. 60-61).

O conjunto das canções selecionadas são socialmente conhecidas como *músicas caipiras e músicas sertanejas* que carregam um conjunto de características que as unem e as diferenciam. José de Souza Martins é uma obra clássica sobre nossa sociedade agrária, tentou refletir sobre estes gêneros musicais. Sobre suas semelhanças destacou que “a música sertaneja prolifera na mesma região geográfica em que se disseminou a cultura caipira: regiões de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Paraná” (MARTINS, 1975, 104).

Ainda falando de caminhos teórico-metodológicos, precisamos esclarecer nossas escolhas sobre a interpretação das ações das mulheres no processo histórico estudado. Desde a minha graduação dialogo teórica e metodologicamente com a História Social de inspiração marxista, mais especificamente com autores como E. P. Thompson, Richard Hoggard, Christopher Hill entre outros. Minha filiação a este grupo deu-se pela proposta de olhar os processos históricos a partir de outro ponto de vista. Na introdução de sua obra, Christopher Hill critica a historiografia tradicional sobre a Revolução Inglesa e mostra seu olhar: “o seu ponto de vista é o do alto, do paço de Whitehall, enquanto o meu é o ponto de vista da minhoca. O índice no final de seu livro e o meu contém

listas de nomes completamente diferentes” (HILL, 1987, p.30).

Esta História Social me possibilitou construir narrativas que inverteram produções hegemônicas e problematizaram visões restritas sobre as ações de homens e mulheres na história. Com este outro ponto de vista conseguimos ver trabalhadores atuando como sujeitos sociais nos processos históricos e não como manipulados por diferentes meios e instituições. Passamos da história vinculada a instituições, sejam elas ligados ao Estado ou à organização operária, para a interpretação das ações da “gente comum” ou, metodologicamente falando, para uma “história vista de baixo” no espaço cotidiano vivido por estes sujeitos (THOMPSON, 2001). Entendo que mesmo não tendo o ensino de história como preocupação central estes supostos ajudam a ampliar a forma como ensinamos por sair de uma historiografia ligada às mudanças do Estado e dar ênfase na ação dos trabalhadores.

Estes intelectuais, ligados à tradição marxista, não abandonaram conceitos clássicos como o de classe ou luta de classes, mas ampliaram com a incorporação de outros como o de cultura e cultura popular para analisar diferentes ações de homens e mulheres:

A classe se delineia segundo o modo como homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo a *experiência* de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais”, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p. 277)

Nesse sentido, entendemos que não poderíamos mais tratar as classes populares como massas homogêneas que experimentam as relações sociais com o mesmo sentimento, pois este processo é intermediado por valores construídos e sentidos de diferentes formas. Por outro lado, saindo da noção de classe homogênea, percebemos as lutas de muitas mulheres que criaram caminhos para romper com diversas formas de poder. De posse desta compreensão e motivado

pelas lembranças de minha própria história resolvi questionar as omissões da historiografia sobre as ações de algumas mulheres dos grupos populares nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

A produção musical é rica em nos mostrar os valores e as relações de poder vividas pelos diferentes sujeitos. No caso da música caipira há, quase sempre, uma construção idílica sobre o campo:

Tudo tem no sertão²
Ai pra cantar essa modinha
Fazendo comparação ai, ai
Que o cantar dos passarinhos
Que alegria do sertão ai, ai
Aqui no bairro aonde eu moro
é um lugar de muita alegria
Eu escuto o cantar dos pássaros
quando tava clareando o dia
A perdiz pia no campo e
a codorninha assobia
As alvoradas do galo é o que mais
me entristecia
Faz me lembrar dos amores
que abandonado vivia
O trinar das arapongas quando chega
de tardezinha
A piada dos Inhambús no inverno
de manhãzinha
Como é lindo os canarinhos
revoada canta a andorinha

A Juruti canta triste quando
ela tá sozinha
O caboclo apaixonado chora na
sua violinha
Boiadeiro levanta cedo lá no campo
do serradão
O carro de boi vem cantando e
vai varando o sertão
Os trabalhadores da roça fazendo
seu mutirão
Quando chega o mês de junho nas
festanças de São João
Aqueles caboclas bonitas dançando
de pé no chão
Ai também canta a cigarra ai
nas tardes de calor
Que canta tão tristemente de encher
um coração de dor
Quem vive no seu ranchinho
tão longe do seu amor
Com tudo ele se apaixona
e contempla com rigor
Cantado as suas modinhas
pra aliviar sua dor

² TONICO. **Tudo tem no sertão**. In.: Tonico e Tinoco. São Paulo, Continental, 1945

João Salvador Perez (o Tonico) e José Perez (o Tinoco) formaram a dupla de maior sucesso do gênero caipira, foram “Quase 1000 gravações divididas em 83 discos de 78 rpm, 14 compactos duplos, 09 compactos simples e 84 LP’s de 33 rpm”³. Este sucesso é explicado, entre outros fatores, pela capacidade de apropriar deste sentimento sobre a vida no campo que vinha se transformando com a expansão das fronteiras agrícolas e a mecanização que expulsava os trabalhadores para a cidade. Se por um lado, as músicas encantam por construir um lugar idealizado, por outro relatam práticas que expressam a violência vivida neste universo:

Cabocla Tereza⁴ Lá no alto da montanha Numa casinha estranha Toda feita de sapê Parei numa noite à cavalo Pra mór de dois estalos Que ouvi lá dentro bate Apeei com muito jeito Ouvi um gemido perfeito Uma voz cheia de dor: “Vancê, Tereza, descansa Jurei de fazer a vingança Pra morte do meu amor” Pela réstia da janela Por uma luzinha amarela De um lampião quase apagando	Há tempo eu fiz um ranchinho Pra minha cabocla morá Pois era ali nosso ninho Bem longe deste lugar. No arto lá da montanha Perto da luz do luar Vivi um ano feliz Sem nunca isso esperá E muito tempo passou Que chamou nós prum lado E a sua história contou” Pensando em ser tão feliz Mas a Tereza, doutor, Felicidade não quis.

3 Retirado de: https://www.recantocaipira.com.br/duplas/tonico_tinoco/tonico_e_tinoco.html, acessado em 26 de dezembro de 2022.

4 TORRES, Raul e PACÍFICO, João. **Cabocla Tereza**. In.: Tonico e Tinoco 35 anos. São Paulo, Continental, 1977.

Vi uma cabocla no chão E um cabra tinha na mão Uma arma alumando Virei meu cavalo a galope Risquei de espora e chicote Sangrei a anca do tar Desci a montanha abaixo Galopando meu macho O seu doutô fui chamar Vortamo lá pra montanha Naquela casinha estranha Eu e mais seu doutô Topemo o cabra assustado	O meu sonho nesse oiá Paguei caro meu amor Pra mór de outro caboclo Meu rancho ela abandonou. Senti meu sangue fervê Jurei a Tereza matá O meu alazão arriei E ela eu vô percurá. Agora já me vinguei É esse o fim de um amor Esta cabocla eu matei É a minha história, dottor.

A música Cabocla Tereza se tornou um clássico da chamada música caipira e dos valores expressos nas relações vividas no campo. Foi gravada pela primeira vez em 1940 por Raul Torres e Serrinha, mas fez sucesso nas gravações de Tonico e Tinoco, aparecendo em vários discos gravados pela dupla⁵. A canção fala de um sujeito que não aceitou que sua amada não o amasse, que saísse de sua casa e fosse morar em outra. O fato de ser composta, gravada desde a década de 1940 e cantada como expressão das relações no campo ajuda-nos a compreender o quanto eram limitadas as ações destas mulheres.

É evidente que existem outras canções deste universo com diferentes temáticas, mas neste artigo vamos concentrar nossas análises nas restrições vividas pelas mulheres e o uso da violência por parte dos homens e as notáveis mudanças nesta questão.

De que mudanças estamos falando? Em relação à violência contra as mu-

Iheres os dados continuam muito ruins⁶e demonstram que a vida doméstica ainda apresenta graves riscos para aquelas mulheres. Porém as canções e a indústria cultural passaram a expressar estas relações domésticas e suas fraturas de outra forma.

Em 1982, a dupla Dino Franco e Mouraí gravaram a canção “Cabloco na Cidade” que é representativa de como as famílias estavam vivendo as mudanças promovidas pela vida na cidade:

Caboclo Na Cidade⁷ Seu moço eu já fui roceiro no triângulo mineiro Onde eu tinha meu ranchinho Eu tinha uma vida boa com a Isabel, minha patroa E quatro barrigudinhos Eu tinha dois bois carreiro, muito porco no chiqueiro E um cavalo bão, arriado Espingarda cartucheira, quatorze vaca leiteira E um arrozal no banhado Na cidade eu só ia a cada quinze ou vinte dia Pra vender queijo na feira E no mais tava forgado, todo dia era feriado Pescava a semana inteira	Não é lugar de caboclo Minha filha Sebastiana que sempre foi tão bacana Me dá pena da coitada Namorou um cabeludo, que dizia ter de tudo Mas fui ver não tinha nada Se mandou para outras bandas, ninguém sabe onde ele anda E a filha tá abandonada Como dói meu coração, ver a sua situação Nem sorteira e nem casada Até mesmo a minha velha já está mudando de ideia Tem que ver como passeia Vai tomar banho de praia, tá usando mini-saia E arrancando a sobranceia

⁶<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contras-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>, acessado em 06 de dezembro de 2022

⁷ FRANCO, Dino Franco e CHICO, Nhô. **Caboclo na Cidade**. In.: Dino Franco e Mouraí, Rancho da boa paz. Rio de Janeiro, Globo, 1982.

Muita gente assim me diz, que não tem mesmo raiz Essa tal felicidade, Então aconteceu isso resolvi vender o sítio Pra vir morar na cidade Já faz mais de doze anos que eu aqui já tô morando Como eu tô arrependido Aqui tudo é diferente, não me dou com essa gente Vivo muito aborrecido Não ganho nem pra comer, já não sei o que fazer Tô ficando quase louco É só luxo e vaidade, penso até que a cidade	Nem comigo se incomoda, quer saber de andar na moda Com as unhas toda vermeia Depois que ficou madura, começou usar pintura Credo em cruz que coisa feia Voltar pra Minas Gerais, sei que agora não dá mais Acabou o meu dinheiro Que saudade da paioça, eu sonho com a minha roça No triângulo mineiro Nem sei como se deu isso, quando eu vendi o sítio Pra vir morar na cidade Seu moço naquele dia, eu vendi minha família E a minha felicidade

Esta canção é significativa de um conjunto de novas práticas que estavam provocando fissuras nas relações de poder que muitos homens tinham sobre suas esposas. As novas relações estavam abrindo possibilidades de novos contatos, novos aprendizados que produziram novas necessidades para as mulheres que não queriam mais ficar limitadas ao trabalho doméstico.

Como estas necessidades foram criadas? A obra de Eder Sader nos dá algumas pistas quando ele narra os que levava mulheres da periferia de São Paulo a procurar os Clubes de Mães das igrejas católicas:

Em primeiro lugar, para muitas tratou-se simplesmente de achar um lugar onde se encontravam com outras donas de casa, podendo conversar, comentar a novela, os filhos, o caminhão de lixo que não passou, o vizinho que andou bebendo, o namoro da filha, o vestido que pretende fazer. Trata-se da *extensão do mundo feminino*, tal como constituído no espaço familiar (SADER, 1985, p. 205)

O que a música expressa como rompimento do controle nas relações domésticas é fruto desta extensão do mundo feminino nos espaços públicos. Esses encontros e estas conversas são políticas e pedagógicas e geram um aprendizado a partir das trocas. No mundo rural estes espaços são reduzidos e mais controlados.

Os Clubes de Mães possibilitam a criação de creches comunitárias e a conquista crescente do mercado de trabalho:

... Mas, a partir da década de 1960, com a expansão industrial e o êxodo rural o que se evidencia é um deslocamento da força de trabalho agrícola para os grandes centros urbanos, a evolução das mulheres na área rural se desacelerou frente ao crescimento considerável no setor terciário resultado dos processos migratórios, enquanto isso, se consolidava forte presença masculina no setor secundário da economia. O perfil da indústria em expansão possibilitado pelos vultuosos investimentos realizados nos anos de 1950 fez emergir novos setores que atraíram mão de obra masculina da agricultura para as atividades urbanas⁸.

Esse primeiro movimento traz as famílias para as grandes e médias cidades e os trabalhadores assumem novos setores no mercado de trabalho. Em algumas décadas as mulheres começam a ocupar espaço: *a partir de 1980, conforme demonstram os dados do Censo deste ano, cresce de forma contínua a participação das mulheres entre a população ocupada, chegando a 44%, em 2010*⁹.

8 CENTRO DE ESTUDOS SINDICAIS E ECONOMIA DO TRABALHO. **As mulheres e o mercado de trabalho**. São Paulo, 2017, p. 19

9 Idem.

Estas experiências permitem um novo olhar para as relações próximas e as trocas nos Grupos de Mães, nas Creches Comunitárias, nas mercearias e supermercados permitem a construção de outros sentimentos e novos direitos. Isto não significam que aceitavam a violência vivida no campo, mas as margens de manobra aumentam e ajudam a criar fissuras nestes espaços muito dominado pelos homens.

Outro movimento significativo é o aumento da educação formal nos diferentes grupos da classe trabalhadora. Estes sujeitos chegaram na cidade e ocuparam os postos de trabalho com as menores remunerações e ouviram que sua condição era fruto da baixa escolaridade. Aceitaram este argumento no primeiro momento, mas devolveram cobrando escolas para os filhos e as filhas e a educação formal passou a ser um valor fundamental:

Na época, a maior vantagem foi conseguir um trabalho e o estudo da minha filha porque logo depois a mais velha, ela prestou vestibular na UFU, pra advocacia, direito, passou, formô, depois a outra também prestou vestibular. Então com a vinda minha para Uberlândia a vantagem foi todas as duas se formarem¹⁰

Este é o relato do senhor Reinaldo Afonso, morador da cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro. Ele enfatiza que sua mudança do campo para a cidade foi importante para a educação formal das filhas em detrimento de inúmeras situações que poderia relatar. Esta experiência individual pode ser ampliada pelo registro do gráfico abaixo:

Taxas de educação alcançada pelas mulheres, segundo grupos de idade e graus de ensino Brasil – 1970-2000:

10 Reinaldo Afonso Farnesi. Entrevista realizada em 10 de junho de 2009

Grupos de idades	1970	1980	1990	2000
15-19 anos				
Nenhum	23,66	13,76	8,37	2,72
Fundamental	70,53	72,85	69,28	81,46
Médio	5,57	12,85	20,59	14,57
Superior	0,24	0,57	1,75	1,25
20-24 anos				
Nenhum	29,97	15,89	9,76	4,36
Fundamental	58,78	60,26	58,30	55,43
Médio	9,09	17,48	24,07	32,64
Superior	2,15	6,37	7,87	9,92

Fonte: Fonte: IBGE. Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991 e 2000; elaboração por: FÍGOLI, Moema Gonçalves Bueno. Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída. *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 129-150, jan./jun. 2006

Estas ações mudaram o perfil dos alunos e alunas na escola pública, hoje formada em sua totalidade pelos filhos dos trabalhadores. Ao compreender a escola e seu espaço percebemos que não podemos mais deixar estes sujeitos no silêncio, mas para colocar suas interpretações no espaço público precisamos de outras evidências.

A ocupação de espaços no mercado de trabalho, maior tempo na educação formal, o aprendizado político nos debates sobre das dificuldades do dia-a-dia criou outros valores importantes para nortear as relações. Vamos voltar as músicas:

Amor a Três¹¹

Resolvi partir porque é impossível	É impossível, adeus querida
Haver um romance formado por três	Eu vou partir nesta hora
Seria esquisito você me dizendo	Fique com ele agora
Agora querido chegou sua vez	Viver em três não é vida
Receber os beijos tão divididos	Quando lá na praça nós três encontramos
Entre dois amantes	Que cena absurda que triste amargor
Estar com você no mesmo instante	Nós dois a queremos, você nos deseja
Pensar que um outro tudo lhe fez	E nunca escolhe o ganhador
Não querida não, amor a três	Eu vejo o outro e ele me olha
Assim não consigo	São dois palhaços
Já estou sabendo	Caídos na vida no mesmo fracasso
Que pensa em outro estando comigo	Morrendo de amores pelo mesmo amor
Uma mulher e dois homens	

Amor à três é uma canção do gênero sertanejo que foi lançada em 1981. Seu enredo central é a dificuldade de uma mulher de escolher entre dois homens e o narrador então desiste de viver este romance tripartite. Há algumas questões a serem tratadas na canção, a primeira é o próprio gênero.

A literatura é farta na discussão sobre as diferenças entre a música caipira e sertaneja indo desde o enredo que as organiza, o espaço e as relações que elas representam e o seu papel na indústria cultural. Martins faz uma síntese deste debate na citação abaixo:

11 ROSSI, Darcy e Mariano. Amor à três. In.: Chitãozinho e Xororó, Amante Amada. Chantecler, São Paulo, 1981.

.... a música sertaneja diferencia-se da música caipira a começar porque o referencial de sua elaboração não é realidade do mesmo tipo daquela, constituída da relação direta e integral entre as pessoas que compõe o universo desta última. Em segundo lugar, porque a música caipira é meio, enquanto que a música sertaneja é fim em si mesmo, destinada ao consumo ou inserida no mercado de consumo (MARTINS, 113)

Na perspectiva do autor o mercado de consumo passa a fazer a ligação entre as composições e o público que as recebe. Nesse sentido, a indústria teria um papel central na construção dos sentimentos produzidos por este gênero, na medida em que faz a seleção do que irá circular. Esta orientação retira o papel de sujeito daqueles que fazem as canções e dos que as ouvem, como se estes últimos fossem manipulados pela indústria. Ainda que o universo de consumo seja maior e que a música sertaneja atraia grandes gravadoras, sua produção ganha espaço também por fazer sentido e responder às expectativas do público.

Temos na composição acima um outro encaminhamento do personagem masculino ao descobrir que não tinha o amor da mulher amada, diferente de Cabocla Tereza, ele resolve abandonar a relação que vivia. Como dito antes, a violência doméstica ainda é um grave problema no Brasil, mas como sentido produzido na indústria cultural esta mesma violência estava sendo substituída pela “dor de cotovelo”, pelo homem que chora.

Isto não significa que estas relações tornarem-se iguais na vida prática e mesmo nos valores que a indústria ajudava a divulgar. Temos no mesmo disco uma canção significativa para esta interpretação:

Anjo Mau¹²

Fui eu que fiz você mudar de vida	E agora com o seu comportamento
Lhe dando cama e comida	Vou dizer nesse momento
E o conforto de um lar	Para mim, você não presta
Fui eu que lhe dei tanto carinho	Você não quis ser uma mulher honrada
Ensinei-lhe o bom caminho	Preferiu descer a escada
Para nunca tropeçar	Até o último degrau
Fui eu que um dia lhe tirei da lama	Infelizmente, a verdade é nua e crua
Fiz de você uma dama	Sua casa é a rua
Lhe dando uma vida honesta	Meu querido anjo mau

Temos uma canção em que o protagonista de todas as ações é o personagem masculino. Neste caso o homem é o detentor dos valores que traria a redenção para a mulher. Esta última, mesmo adulta, não sabia o caminho correto para a sua vida, precisava do marido para ser uma verdadeira *dama*. Este primeiro momento da narrativa está em sintonia mais direta com os valores masculinos de outro tempo, mas alguma coisa mudou. Apesar de toda superioridade construída para o personagem masculino, apesar do conforto do lar, do carinho, do bom caminho, a mulher *não quis*, e aqui reside uma mudança significativa.

Não há um acordo entre a indústria e os produtores musicais (compositores, cantores) para mudar o olhar sobre as relações íntimas de homens e mulheres. As músicas representam novas práticas que emergem pelas diferentes pressões que as mulheres exercem, sejam aquelas oriundas dos movimentos

12 Praense e Alcino. **Anjo mau**. In.: Chitãozinho e Xororó, Amante Amada. Chantecler, São Paulo, 1981.

sociais, sejam aquelas produzidas nestas novas vivências no interior das grandes cidades. A indústria não muda apenas por uma pauta interna, ela é produto e produtora das relações sociais.

Se muitas mulheres estão vivendo o cotidiano no interior dos bairros sem participar ativamente dos movimentos, estão também exercendo pressões ao ampliar seu espaço de atuação e exigir que suas necessidades sejam contempladas. Estas pressões são mais difíceis de detectar porque não deixam evidências muito claras, não aparecem nos registros da imprensa e precisam ser lidas no cotidiano que são produzidas.

Conclusão

Este sintético artigo é parte de uma pesquisa que será concluída em agosto de 2023. Apresentamos aqui alguns resultados e as questões centrais do projeto, mostrar que a luta por novos direitos para as mulheres e as suas conquistas não foram produzidas apenas pelos movimentos feministas organizados e visíveis no espaço público e que estes sujeitos, seus valores e suas práticas precisam entrar no conteúdo a ser ensino na disciplina de História.

No cotidiano de médias e grandes cidades diversas mulheres que deslocaram do campo para a cidade experimentaram novas relações, ampliaram o espaço de atuação e desenvolveram uma consciência sobre seus limites e possibilidades.

Esta atuação é mais difícil de alcançar porque não deixaram muitos registros, mas podemos encontrar algumas evidências que nos revelam estas ações. As músicas populares são indícios de mudanças nos sentimentos da sociedade em torno da violência contra as mulheres.

É claro para todos nós que as diferentes violências vividas pelas mulheres continuam ocorrendo, basta assistir qualquer jornal popular na televisão. Porém estas agressões não são mais aceitas culturalmente, não se tornam músicas sem as devidas críticas. A indústria não mudou pela consciência de seus produtores, a música sertaneja não mudou porque ampliou seu público consumidor ou porque passou a integrar uma indústria de massa, mudou porque o público receptor tinha outras demandas.

Mesmo quando as mulheres ouvem as músicas antigas o fazem a partir de novos filtros o que não significa que se tornaram novas feministas, continuaram educando seus filhos a partir de valores machistas. Nos bairros populares era muito comum as mães dizerem frases como “prendam suas cabritas que meus bodes estão soltos” ou manter as filhas em casa, deixando sair apenas com acompanhamento de irmãos mais velhos. Estes valores convivem com um aprendizado político que amplia a atuação no espaço público, que aumenta o número de mulheres no mercado de trabalho e na educação formal. Precisamos ampliar os estudos sobre estes sujeitos, investir em narrativas orais e construir acervos com memórias populares para colocar na historiografia sobre a ditadura militar ações cotidianas de mulheres que não atuaram contra o sistema, não se articularam em movimentos organizados, mas deixaram uma contribuição ainda não reconhecida.

Estes acervos precisam ser transformados em material didático para democratizar os sujeitos que atuaram nos processos históricos. Os alunos e alunas que hoje frequentam o ambiente escolar são oriundos das classes trabalhadoras, mas raramente percebem os seus como sujeitos, como capazes de produzir mudanças ou colocar outros valores em disputa.

Referências

ARAÚJO, Paulo César de. **Eu não sou cachorro não: música popular cafona e Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BAIA, Silvano Fernandes. **A historiografia música popular no Brasil (1971-1999)**. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHAVES, Edilson. **Música Caipira em Aulas de História: questões e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M06_chaves.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CRUZ, Heloisa de F., PEIXOTO, Maria do Rosário da C. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n.35, p. 253-270, dez. 2007.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HILL, Christopher. **O Mundo de Ponta Cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003, p. 116

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: História cultural da música popular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In.: **Revista Projeto História**. São Paulo: EDUC, nº 15, 1997.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação.** São Paulo: EDUSP, 2004.

SCOTT, Juan. História das mulheres. In.: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p. 63-96

SILVA JUNIOR, Renato Jales. **Direito à memória: modos de viver e morar em Uberlândia entre as décadas de 1960 e 1980.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

THOMPSON, E. P. A história vista de baixo. In.: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sérgio. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 185-202.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** V.1. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VEIGA, Ana Maria e PRADO, Joana Maria. Gênero. In.: COLLING, Ana Maria e TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs). **Dicionário crítico de gênero.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE HISTÓRIA E O TEMPO PRESENTE: O GOLPE MILITAR DE 1964 EM QUESTÃO

Rosangela Patriota

Alcides Freire Ramos

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-3

Eu também, eu disse, na flor da minha juventude,

Não sou como todos os outros.

Não comerei de tudo, tenho minha delicadeza.

Eu pretendia andar de cabeça erguida...

Antes que se passasse um ano

Aprendi a beber em todos os copos...

Ponha-se no tom

Um, dois, todo mundo em fila!

(Bertolt Brecht – *Canto da Grande Capitulação* –
Mãe Coragem, epígrafe de Oduvaldo Vianna Filho
para a peça *Os Azeredo mais os Benevides*)

I

O golpe militar de 1964 tem sido, ao longo dos anos, objeto privilegiado de investigação em diversas áreas do conhecimento acadêmico - História, Sociologia, Ciência Política, Letras, Cinema, Teatro, Música, entre tantas outras -, assim como tornou-se tema recorrente em inúmeros trabalhos jornalísticos, além de haver se constituído em fio condutor de várias narrativas biográficas e autobiográficas.

No entanto, a força temática, que se fez presente nesses diferentes campos de atuação intelectual, não apresentou a mesma pujança nos materiais didáticos disponibilizados para o ensino de História. É evidente, para isso contribuíram as condições históricas/conjunturais vivenciadas pelos estabelecimentos de ensino, sob o período autoritário, em particular, no que se refere à grade curricular que, à época, incluía disciplinas como Educação Moral e Cívica e OSPB.

Porém, mesmo com todas as críticas advindas, em relação às condições que propiciaram a consolidação do processo de transição democrática, a Ditadura Militar, institucionalmente, proferiu seu canto de cisne em 15/03/1985, com a posse da chapa eleita pelo Colégio Eleitoral composta por Tancredo Neves e José Sarney¹.

A partir de então, um conjunto de reformas, pouco a pouco, foram implementadas em níveis institucionais, bem como no âmbito educacional e, sob esse prisma, experiências didático-pedagógicas, que se utilizavam de objetos artísticos, em especial a música e o cinema, começaram a trazer o tema da dita-

¹ É importante recordar que no dia 14/03/1985, o presidente eleito Tancredo Neves foi operado no Hospital de Base de Brasília. A posse foi mantida para o dia 15/03/1985 e o vice-presidente José Sarney tomou posse dando início à Nova República.

dura militar e da resistência democrática para as aulas de História².

Em virtude dessas experiências, é possível dizer que o tema da ditadura militar foi um *leitmotiv* para que professores de História ampliassem seus recursos de linguagens e redimensionassem inúmeras abordagens nos ensinamentos fundamental e médio.

A presença da “História do Tempo Presente” nas salas de aula trouxe a contemporaneidade para o caráter formativo, em profícuas interlocuções entre passado/presente, que se associaram a pautas contemporâneas marcadas pelos debates acerca do gênero e da etnia que, por sua vez, trouxeram investigações e propostas que adensaram ainda mais a complexa tarefa em formar o cidadão nos dias de hoje.

Embora não seja o tema dessa discussão, tais proposições, extremamente pertinentes, acabaram se tornando as pilastras que motivaram pautas como Escola sem Partido, a serem defendidas, sobretudo, por segmentos conservadores da sociedade, e pelo combate, sem trégua, ao que se convencionou denominar de Ideologia de Gênero.

Nesse processo, Escola sem Partido e Ideologia de Gênero tornaram-se as bandeiras a partir das quais surgiram fortes questionamentos em relação ao conteúdo ministrado nas salas de aula, em especial, com forte controle sobre as aulas de História especificamente, além do forte policiamento em torno de temas atinentes aos comportamentos e à sexualidade.

O acirramento político e cultural da conjuntura brasileira, particularmente, a partir de 2016, somado aos embates mencionados, novamente ressuscitou,

² Nesse caso, cabe lembrar a publicação do livro “Cinema e História do Brasil”, de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos (São Paulo: Contexto/Edusp, 1988), que dedica algumas páginas à discussão do filme “Terra em Transe” (1967, Glauber Rocha) e consequentemente ao tema do golpe civil-militar de 1964. Esse mesmo tema é tratado quando é discutido o filme “Cabra marcado para morrer” (1984, Eduardo Coutinho).

com veemência ainda maior, o fantasma do anticomunismo, que, aliás, assombrou a vida e o debate político brasileiro durante todo o século XX e retornou com grande capacidade de arregimentar indivíduos, que encontraram nas redes sociais uma pauta que deveria ser abraçada.

Diante disso, tudo que não estivesse em conformidade com o que lideranças políticas e/ou religiosas, defensoras da Escola sem Partido e adversárias da Ideologia de Gênero, professassem passou a ser denominado, *vulgarmente*, de comunismo, sem o devido estabelecimento de distinções entre as inúmeras propostas existentes no campo progressista.

Esse ambiente, que se tornou conhecido como *guerras culturais*, elegeu alguns temas e/ou acontecimentos como alvos preferenciais e, entre eles, estão o Golpe de 1964 e o Estado Autoritário entre 1964 e 1985. Mas, por quê?

II

As discussões decorrentes desta indagação são inúmeras e com certeza complexas. Porém, para que fiquemos nos limites do tema, vamos estabelecer como referência teórica e metodológica, as contribuições que foram legadas à historiografia brasileira pelo pesquisador Carlos Alberto Vesentini (1946-1990) em torno do conceito de *fato histórico* e de *memória histórica*³, a partir de seus estudos sobre a Revolução de 1930.

Por intermédio de estudos minuciosos de vasta documentação, na qual se incluíram propostas e ações dos grupos atuantes na cena política do Brasil dos anos 1920 e seus desdobramentos nas interpretações acerca do processo, que culminaram com a chegada de Getúlio Vargas (1882-1954) ao Palácio do Catete, lugar no qual permaneceu pelos próximos quinze anos (1930-1945).

3 Para detalhamento minucioso deste debate, consultar: VESENTINI, Carlos Alberto. *A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a Memória Histórica*. São Paulo: HUCITEC/História Social da USP, 1997.

Com isso, Vesentini acompanhou as posturas adotadas por importantes protagonistas, antes e depois dos acontecimentos de 1930, dentre eles, Maurício de Lacerda, Afonso Arinos, Luís Carlos Prestes, com o intuito de evidenciar como a perspectiva histórica redimensionou percepções originais. À medida que a *transubstanciação* se efetivou, o *poder hipnótico do fato* propiciou a constituição de uma temporalidade capaz de ordenar a narrativa histórica constituída pelo *antes* e pelo *depois*, que suplantou o campo das possibilidades.

A consolidação de uma memória histórica, acerca da Revolução de 1930, capaz de unificar percepções divergentes, não ocorreu com relação aos acontecimentos de 1964, quando o vice-presidente do Senado, Auro de Moura Andrade (1915-1982) declarou, em 02/04/1964, vaga a Presidência da República, apesar de João Goulart (1919-1976) estar em território brasileiro. Em decorrência de tal ato, o deputado Ranieri Mazzilli (1910-1975) assumiu interinamente o Poder Executivo até que o Congresso Nacional elegeisse o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967) como novo Presidente da República Federativa do Brasil.

As informações acima não trazem novidade alguma, nem para os que se debruçam sobre o assunto, nem para os que buscam dados em qualquer site de internet, e revelam, de forma inequívoca, que a *normalidade institucional* foi rompida, pois o presidente, legitimamente eleito, estava no Rio Grande do Sul, isto é, não havia vazio de poder. Em termos jurídicos, rompeu-se a ordem legal e a Constituição deixou de ser cumprida, graças a um ato de força, em nome de uma *causa maior*.

Em virtude disso, em 1964, a substituição, ou melhor, a destituição de um governo civil para que um comando militar assumisse, de acordo com o ocorrido, pode ser definida como um Golpe, na medida em que a ordem institucional foi efetivamente rompida.

Salvo melhor juízo, não existem maiores controvérsias com relação à cronologia que compõe o Golpe de 1964. Contudo, essa mesma convergência não se faz presente quando da adjetivação, propriamente dita. Por exemplo, para cidadãos e/ou segmentos sociais que entenderam que havia ameaças à democracia brasileira, oriundas de ideários alinhados a concepções socialistas, as ações militares, apoiadas por expressivos setores da sociedade civil, foram qualificadas como *revolucionárias* e, em decorrência disso, a nomeação de Revolução de 1964.

Por quais razões?

“Trabalhadores de Volta Redonda. Trabalhadores do Brasil

“Interrompendo viagem ao exterior, aqui vim especialmente para saudar-vos neste Dia Universal do Trabalho, à sombra dos altos fornos e das chaminés de Volta Redonda, símbolo já tradicional do Brasil industrializado e dinâmico de hoje.

“Ressoam aqui, ainda, os ecos de muitas outras comemorações idênticas, em data igual, quando a voz do Presidente Vargas reclamava vosso apoio incansável ao progresso do país e vos prometia dias melhores no futuro. Falava ele, mesmo muitos anos depois, em nome sempre da Revolução de 1930 que trouxera ao Governo da Nação, numa arrancada heroica que despertara o povo do Brasil, desde as coxilhas gaúchas às montanhas alterosas, onde Paraíba foi um grande e inesquecível final.

“Falo-vos eu, agora, em nome da revolução redentora de 1964 que salvou o país da anarquia e da desordem sem freios que o comunismo arquitetara e impulsionava sem descanso, nem escrúpulos de qualquer ordem...

“Esta não é, em verdade, uma simples coincidência histórica. Muitos de nós, os mais velhos, que fizemos a alvorada de 64, havíamos militado nas hostes revolucionárias de 1930. Ambos esses movimentos cívicos brotaram das mesmas fundas raízes da alma brasileira, encarnaram genuínas aspirações do povo e se propuseram a melhorar a qualidade da vida para cada família, nas metrópoles, nas cidades, nos vilarejos do interior e nos mais distantes rincões sertanejos. E, ambos, visava-se à criação de um Brasil maior, mais forte, mais justo, mais democrático, pelo trabalho ordeiro e fecundo de todos os dias que ainda mais que dignificasse o homem brasileiro, libertando-o dos grilhões da miséria e da ignorância, da prepotência dos mais ricos e da violência dos mais poderosos.

“A revolução de 30 encerrou já todo o seu ciclo histórico, enfrentando vicissitudes várias e sofrendo naturais descaminhos, mas não faltou à sua destinação maior quando, na senda do desenvolvimento nacional, criou as bases iniciais da industrialização do País de que Volta Redonda é um marco indiscutível.

“É a partir dessas bases, que o movimento revolucionário de 1964 está construindo um Brasil novo, à altura de nossos sonhos de grandeza, muito mais ambiciosos agora que somos tanto mais brasileiros a fazer jus, todos igualmente, aos benefícios de nosso progresso incessante (GEISEL *apud* VESENTINI, 1997, 157-158).

Já, para aqueles que se identificavam, seja de forma integral e/ou parcial, com o governo João Goulart, visavam compreender como as políticas implementadas e advogadas pelo Palácio do Planalto, a médio prazo, contribuiriam com o desenvolvimento de práticas democráticas com base social, em perspectiva *nacional-desenvolvimentista*.

Luís Carlos Prestes, em março de 1964, publicou no jornal *Novos Rumos* considerações sobre os encaminhamentos da luta pelas reformas de base no governo Goulart. Avaliou que este governo tinha aspectos positivos: garantia as liberdades democráticas e compreendia a necessidade de reformas, mas, na maioria das vezes, fora impedido por um Congresso em sua maioria conservador e por aqueles que, deliberadamente, estavam comprometidos com os interesses estrangeiros. No âmbito desta análise conjuntural, Prestes conclamou “a unidade de todos os patriotas e democratas, a unificação de todas as forças interessadas no progresso do Brasil é condição precípua para que se concretizem as reformas de base necessárias à completa emancipação nacional. Esta é a posição clara e definida pelos comunistas. Lutamos pela unidade, sem discriminações, de todos os partidos e democratas e damos por isso particular importância pelo sr. Santiago Dantas na qualidade de coordenador político do presidente da República” (PATRIOTA, 1999, 110).

Sob esse ponto de vista, a interrupção abrupta desse processo só poderia ser identificada como Golpe, aliás, interpretação fundamentada e comprovada pelo próprio desenrolar dos acontecimentos.

Nesse sentido, em que pese as evidências históricas a corroborarem o caráter golpista da deposição de João Goulart, o discurso do General Ernesto Geisel, à frente dos trabalhadores da Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda (RJ), em 1976, optou por construir um arco temporal capaz de articular em torno da ideia de progresso, de trabalho e de liberdade os acontecimentos de 1930 e 1964 em torno do conceito/tema Revolução.

Em nível institucional, estamos diante de dois golpes, mas com uma diferença: enquanto o primeiro, com o apoio de inúmeros setores da sociedade civil, de distintas regiões, levantava-se contra os interesses e as designações do Partido Republicano Paulista (PRP); por sua vez, as ações que tiveram no lugar no ano de 1964 se, por um lado, não encontraram respaldo no conjunto da sociedade, por outro, não é correto afirmar que não existia base de apoio entre parte significativa das elites e das classes médias do país.

Carlos Alberto Vesentini, em importante esforço teórico, a fim de compreender as especificidades de 1930 e 1964, afirma:

Resta ainda um ponto a considerar do ângulo da apropriação da ideia e da instauração de temporalidade a localizar o momento de efetivação da história e as questões aí jogadas. Trata-se da apropriação e utilização posterior do fato. Não o retomar do tema da revolução, mas o reafirmar da revolução de 30 e do tempo ligado a ela, ainda na senda da dominação, quando certas questões voltam à tona e tornam-se debate. E não é o trabalho do intérprete a entrar em cena, pelo contrário, prescinde-se deste.

[...] Quando o fato pode manter e reconsiderar seu sentido de fundação, de abertura desse tempo onde todos estiveram, o ponto de unidade e de procura de início do atendimento e consecução de aspirações gerais.

Comparece quando, novamente, a legitimidade se coloca e a dúvida sobre esta - incidindo no sistema de poder - obriga a refundar. Mil novecentos e sessenta e quatro soa como fato, vínculo no qual a história teria transpassado, momento de revisão, de rumo. Muito menos feliz, entretanto, no vincular o todos a si; e a convencer todas as tendências e grupos de que eles também estiveram lá, e contra “a anarquia”. Legitimidade e “abertura” aproximaram-se no final dos anos 70, sem jamais se completarem (VESENTINI, 1997, 157).

III

Salvo considerações mais apropriadas, a interpretação oferecida por Vesentini continua extremamente relevante e possui grande pertinência, no sentido de fornecer elementos para que se possa compreender a fratura social, política e histórica decorrente do Golpe de 1964.

Apesar de não ser possível, nesse momento, elencar todas as nuances que

desencadearam o processo que culminou na ascensão dos militares à Presidência da República, serão apresentados alguns embates de grande relevância.

No denominado campo conservador, uma questão atravessou o século XX e continua presente no século XXI, ou seja, o anticomunismo foi realimentado como o grande inimigo a ser combatido. O historiador Rodrigo Patto Sá Motta, em seu livro *Em guarda contra o perigo vermelho*, após apresentar um painel bem circunstanciado sobre as organizações e suas respectivas atividades, fez a seguinte ponderação:

A principal atividade desempenhada por este conjunto de organizações, esforço que contou com apoio e simpatia da grande imprensa, foi propagandear o anticomunismo entre a sociedade. Em grande medida, as representações anticomunistas significavam uma continuidade com a tradição iniciada logo após os eventos de 1917 e consolidada na década de 1930. Assim, temas clássicos do repertório anticomunista foram recuperados, como as denúncias acerca dos sofrimentos do mundo comunista, associação do comunismo à imagem do mal (demônio, doença, violência) e a práticas imorais, bem como a concepção de que se trataria de proposta estrangeira, fenômeno importado. A permanência no tempo de um conjunto básico de representações anticomunistas permite-nos afirmar que se estruturou uma tradição anticomunista na sociedade brasileira. Entretanto, isto não implica supor que os argumentos e imagens utilizados em 1964 tenham sido idênticos aos de 1937 (MOTTA, 2002, 243-244).

Sim, o *fantasma do comunismo*, que sempre rondou a política brasileira, adquiriu novos adversários e práticas a combater. Mas quais os motivos que acionaram os medos e as tensões com a escalada do Brasil à esquerda?

Fazer referências às movimentações progressistas, durante as décadas de 1950 e 1960, no país, é tratar de algo extremamente complexo e polifônico. De fato, nos anos 1950, a sociedade convive com a vitória e o suicídio de Getúlio Vargas, a eleição e o governo de Juscelino Kubitschek, a construção e a inauguração de Brasília e, com isso, a transferência da capital do Brasil para o Planalto Central. Nesse contexto, o projeto político e econômico de cinquenta anos em cinco foi somado à criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB

-, à explosão da Bossa Nova, ao surgimento do Cinema Novo e ao primeiro título mundial da seleção masculina de futebol. Como se vê, havia uma expectativa positiva de futuro.

Com efeito, na cidade de São Paulo, somou-se a tudo isso o Teatro Brasileiro de Comédia - TBC -, a Escola de Arte Dramática - EAD, bem como o Teatro de Arena que, após a junção com o Teatro Paulista do Estudante, teve entre seus integrantes Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, José Renato, Augusto Boal, Flávio Migliaccio, Milton Gonçalves, entre tantos outros.

Os horizontes de expectativas, sem dúvida, abriram-se de maneira positivada, e isso tornou possível repensar o Brasil em nova chave, elevando-o como um objeto privilegiado de reflexão e projetos. Seria ele o país do futuro? Essa pergunta, naquela conjuntura, realmente fazia sentido. Ao contrário do que se poderia imaginar, não era algo ingênuo. Isso pode ser dito, na medida em que as bandeiras do desenvolvimentismo, em sintonia com ideários nacionalistas, traduziram-se em esforços concretos para trazer as camadas populares da sociedade para o centro dos debates.

Com efeito, em 1958, ganhou a cena pública a obra que estabeleceu, de maneira efetiva, o diálogo entre Arte e Política, a peça *Eles não usam black-tie* (Gianfrancesco Guarnieri), dirigida por José Renato, no Teatro de Arena de São Paulo.

Nesse momento, a ribalta passou a ser ocupada por espetáculos que visavam integrar populações menos favorecidas ao espaço político, cultural e econômico, por meio de sintonias entre segmentos políticos, artísticos e culturais. Some-se a isso, a criação dos Seminários de Dramaturgia, no Teatro de Arena, a fundação do Teatro Oficina, o surgimento do Movimento de Cultura Popular -

MCP, em Pernambuco, e do Centro Popular de Cultura - CPC, posteriormente, CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE).

A essas iniciativas cênicas, há que se agregar as realizações filmicas que, mais à frente, foram identificadas como constituintes do Cinema Novo, além de inúmeros estudos desenvolvidos por cientistas políticos, historiadores, geógrafos, filósofos lotados no ISEB, nas Universidades e em outros centros de pesquisa, ao lado expressivos veículos de comunicação, que deram grande visibilidade a obras e a reflexões.

Em meio a esse caleidoscópio, é de extrema importância recordar as eleições de Miguel Arraes e de Leonel Brizola para os governos de Pernambuco e do Rio Grande do Sul respectivamente, assim como há que se destacar a forte presença das Ligas Camponesas de Francisco Julião.

Essas realizações foram mencionadas a fim de demonstrar que, se não o conjunto, pelo menos parcelas significativas da sociedade brasileira estavam sinceramente empenhadas no processo de democratização política e social do país. Novas expectativas e vislumbres de promessas e de efetivações que, em inúmeros aspectos, se coadunavam com as proposições do Governo Goulart.

Anunciava-se, assim, um *novo país para o futuro!* Todavia, essa expectativa não estava sendo visualizada pelas lentes dos segmentos mais conservadores, em especial, para aqueles que continuavam a ter nas *ideias comunistas* a grande bandeira a ser desfraldada na defesa de um ideário retrógrado de *nação e de família brasileira*.

As disputas acirraram-se. As lutas sociais adquiriram altos níveis de tensão e forças militares e civis, temerosas das consequências das políticas públicas e dos agentes sociais, começaram a se movimentar, em particular, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Ao final, como bem sabemos, João Goulart foi deposto e o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco ascendeu, como o representante do Poder Executivo, à Presidência da República, se comprometendo em devolver, em 1966, o poder aos civis. Porém, como é de amplo conhecimento, o poder não foi devolvido aos civis. Pelo contrário, à medida que o tempo passava começaram a surgir os Atos Institucionais, que culminaram com o AI-5, e o autoritarismo político, a pouco e pouco, tomou conta do Brasil.

Para muitos, no âmbito progressista, os acontecimentos foram como *um raio em céu azul*, e as divergências, que estavam latentes, explodiram em inúmeros espaços que tiveram desdobramentos artísticos, culturais, interpretativos e políticos. Dentre eles, cabe mencionar, por exemplo, a constituição do campo da *Resistência Democrática*, ao qual se alinharam militantes e simpatizantes do Partido Comunista Brasileiro - PCB - e os que enveredaram para a *Luta Armada*, dando origem a inúmeros grupos guerrilheiros.

Nesse ínterim, é de grande relevância recordar que a pavimentação do caminho da *Resistência Democrática* se fez, em grande parte, a partir das auto-críticas que os comunistas tornaram públicas, assim como seus militantes:

Vianinha realizou a seguinte avaliação: “o teatro brasileiro em 1965 ou se empenha na sua libertação, participando do processo de redemocratização da vida nacional, na consagração dos sentimentos de soberania e vigor do povo brasileiro - ou, então - alheio a um dos momentos capitais de nossa história - poderá ficar incluído entre os que tiveram a responsabilidade de descer sobre o Brasil a mais triste e estúpida de suas noites. [...]. Não há que desanimar. A democracia foi destruída enquanto organização, mas não enquanto *absoluta aspiração do povo e do artista brasileiro*. A destruição dos valores democráticos *custou também a destruição de vários mitos que enredavam a consciência nacional*.

[...]. Este apelo vai ao encontro das tarefas formuladas pelo PCB aos seus militantes, uma vez que, de acordo com a análise do Partido, “na raiz de nossos erros está uma falsa concepção, de *fundo pequeno-burguês e golpista*, da revolução brasileira, a qual se tem manifestado de maneira predominante nos momentos decisivos de nossa atividade revolucionária, independentemente da linha política, acertada ou não, que tenhamos adotado. É uma concepção que admite a revolução não como um fenômeno de *massas*,

mas como resultado da *ação das cúpulas*, no melhor dos casos, do Partido. [...]. Nas condições atuais, só cumprimos nosso dever se formos capazes de fazer de nosso Partido a força organizadora e dirigente do movimento de *reconquista pelas liberdades democráticas* (PATRIOTA, 1999, 115-116).

A análise conjuntural exposta tanto por Vianinha, um dos mais importantes artistas da época, quanto pelo Comitê Central do PCB, ao mesmo tempo que reconheceu o êxito do golpe militar, destacou os erros interpretativos e, afastando-se da Luta Armada, clamou pela defesa da democracia como o espaço, por excelência, da luta política.

O acompanhamento dessas avaliações fornece importantes indícios para que se consiga compreender a constituição da *Resistência Democrática*, inicialmente inspirada na Resistência ao Nazifascismo, que surgiu na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Como premissa fundamental da Resistência Democrática devemos lembrar o esforço de fomentar a discussão pública e a disseminação da defesa da liberdade e da democracia como bases da construção da cidadania, como bem observou o crítico literário Roberto Schwarz:

Em 1964 instalou-se no Brasil o regime militar, a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo. O governo populista de Goulart, apesar da vasta mobilização esquerdizante a que procedera, temia a luta de classes e recuou diante da possível guerra civil. Em consequência, a vitória da direita pôde tomar a costumeira forma de acerto entre generais. O povo, na ocasião, mobilizado mas sem armas e organização própria, assistiu passivamente à troca de governos. Em seguida sofreu as consequências: intervenção e terror nos sindicatos, terror na zona rural, rebaixamento geral de salários, expurgo especialmente nos escalões baixos das Forças Armadas, inquérito militar na Universidade, invasão de igrejas, dissolução das organizações estudantis, censura, suspensão de habeas corpus, etc. Entretanto, para surpresa de todos, a presença cultural da esquerda não foi liquidada naquela data, e mais, de lá para cá não parou de crescer. A sua produção é de qualidade notável nalguns campos, e é dominante. *Apesar da ditadura da direita há relativa hegemonia cultural da esquerda no país*. Pode ser vista nas livrarias de São Paulo e Rio, cheias de marxismo, nas estreias teatrais, incrivelmente festivas e febris, às vezes ameaçadas de invasão policial, na movimentação estudantil ou nas proclamações do clero avançado. Em suma, nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom. Esta anomalia - que agora periclita, quando a ditadura decretou penas pesadíssimas

mas para a propaganda do socialismo - é o traço mais visível do panorama cultural brasileiro entre 64 e 69. Assinala, além de luta, um compromisso. Antes de apresentá-la em seus resultados, é preciso localizar esta hegemonia e qualificá-la. O seu domínio, salvo engano, concentra-se nos grupos diretamente ligados à produção ideológica, tais como estudantes, artistas, jornalistas, parte dos sociólogos e economistas, a parte raciocinante do clero, arquitetos etc., - mas daí não sai, nem pode sair, por razões policiais. Os intelectuais são de esquerda, e as matérias que preparam de um lado para as comissões do governo ou do grande capital, e do outro para as rádios, televisões e os jornais do país, não são. É de esquerda somente a matéria que o grupo - numeroso a ponto de formar um bom mercado - produz para consumo próprio. Esta situação cristalizou-se em 64, quando grosso modo a intelectualidade socialista, já pronta para prisão, desemprego e exílio, foi poupada. Torturados e longamente presos foram somente aqueles que haviam organizado o contato com operários, camponeses, marinheiros e soldados. Cortadas naquela ocasião as pontes entre o movimento cultural e as massas, o governo Castelo Branco não impediu a circulação teórica ou artística do ideário esquerdista, que embora em área restrita floresceu extraordinariamente. Com altos e baixos esta solução de habilidade durou até 68, quando nova massa havia surgido, capaz de dar força material à ideologia: os estudantes, organizados em semi-clandestinidade (SCHWARZ, 1978, 61-62).

IV

Neste momento, após este conjunto de informações, devemos retornar aos questionamentos iniciais, que dizem respeito aos acontecimentos de 1964, especialmente, nos dias de hoje, no que se refere à consolidação de uma forma de pensar que tem se definido como sendo de Direita. Nesse caso, podemos observar forte diálogo passado/presente, ou seja, há uma evidente revivescência de temas do passado recente. Esses temas, a um só tempo, são retomados e atualizados.

Com efeito, essa conservadora forma de pensar, como sabemos, não é restrita a setores religiosos, majoritariamente compostos por cristãos conservadores, mas encontra neles uma base sólida exatamente porque, em sua estratégia de luta, esses segmentos de Direita colocam-se como herdeiros do anticomunismo na vertente defensora da tradicional família patriarcal.

Como já foi salientado anteriormente, os acontecimentos de 1964, que confluíram para o golpe, tiveram forte base de apoio religioso cristão-conservador. Ontem como hoje, há na base desse tipo de pensamento a defesa de uma sociedade patriarcal, ou seja, há a defesa de tudo aquilo que se coloca em oposição, por exemplo, às conquistas do feminismo ou dos grupos LGBTs. Se nos anos 1960 os setores religiosos conservadores eram majoritariamente católicos, hoje em dia percebemos que o protestantismo, no Brasil, cresceu e se diversificou, colocando-se em condições de disputar, com mais eficácia, corações e mentes dos conservadores, ocupando um lugar social privilegiado, anteriormente ocupado exclusivamente por católicos.

Obviamente, as disputas em torno da memória do golpe de 1964 passam necessariamente por esse filtro religioso, ainda mais que, para tornar o quadro mais completo e complexo, devemos lembrar do refluxo (ou seria um retrocesso?) da Teologia da Libertação. Ao fazer o balanço, percebemos que o avanço das ideias conservadoras tem sua razão de ser.

Nesse momento da argumentação, se voltarmos à reflexão de Schwarz, exposta brevemente acima, não devemos esquecer de salientar um importante contraponto entre passado e presente: o lugar do pensamento de esquerda na sociedade brasileira, suas formas de produção, reprodução e divulgação. O que Schwarz salientou foi um florescimento em circuito-fechado, ou seja, esse pensamento circulou, mas em grupos restritos. Floresceu, mas teve dificuldades para se expandir, ou seja, para se popularizar.

Diante disso, ao voltar nossa atenção para o presente, deve-se colocar em questão o surgimento de novas formas de circulação de ideias, ou seja, não se pode esquecer o surgimento e o crescimento das redes sociais. Elas constituem uma “novidade” relevante e notável, tendo em vista que elas são capazes de desequilibrar, em favor dos grupos de Direita, que comprem espaço e impulsio-

namento. Sob esse prisma, o país vivencia acirrados conflitos em disputas pela hegemonia interpretativa, em conjuntura distinta daquela descrita por Roberto Schwarz.

Em outros termos, após um período de grande expansão, o caldo cultural da Resistência Democrática viu-se travado pelo AI-5, mas, como se sabe, voltou a crescer e a expandir-se na segunda metade dos anos 1970. Finalmente, a Resistência Democrática consolidou a sua vitória e, com ela, o retorno da vida democrática.

A ordem institucional fora restaurada. Pluripartidarismo, eleições para governadores e, finalmente, em 1989, após vinte e cinco anos, o Brasil, novamente, iria às urnas para eleger, pelo voto direto, o Presidente da República.

Hoje, nove eleições depois, o país se encontra com a mesma falta de unidade, tão bem constatada por Carlos Alberto Vesentini, em termos políticos e culturais, quando ele tratou dos acontecimentos de 1964.

Sob esse prisma, é possível dizer, grosso modo, que o *tempo presente* tem se caracterizado por uma crise daquele tipo de pensamento que estava na base da Resistência Democrática, ou seja, aquelas formulações teóricas e práticas, mais amplas (que apontavam para a necessidade de ampliação da noção de cidadania, com a correspondente ampliação dos direitos do cidadão) passaram a receber fortes críticas, vindas de setores interessados em disseminar o pensamento conservador, fazendo uso, sobretudo, das Redes Sociais.

Fenômenos sociais como *Escola sem Partido*, ou os lamentáveis retrocessos teórico-práticos, no que se refere ao debate relativo à herança do Golpe de 1964, correspondem exatamente a esse avanço do pensamento conservador, em nível mundial. Em sua dinâmica mais ampla, o momento atual aponta para o aprofundamento (em termos econômicos) da chamada pauta neoliberal, em

sintonia com o fortalecimento de posturas avessas à ampliação da noção de cidadania, associado ao travamento da ampliação dos direitos do cidadão. Não é por outra razão que muitos têm definido o momento atual como aquele no qual há um confronto entre Civilização e Barbárie.

Em virtude do que aqui foi apresentado, retorna-se ao desafio: como enfrentar o debate em sala de aula sobre 1964?

Não há respostas prontas, claro! Mas retornar ao processo, enfrentar os *fantasmas* estrategicamente plantados para impedir o debate livre de ideias é a tarefa que se apresenta aos historiadores do *tempo presente*!

Referências

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PATRIOTA, Rosangela. *Vianinha - um dramaturgo no coração do seu tempo*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e Política, 1964-1969. In: _____. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp. 61-92.

VESENTINI, Carlos Alberto. *A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: Hucitec/História Social USP, 1997

CAPÍTULO 5

HISTORIADORES E O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR ENTRE 2013 E 2022

Samuel de Jesus

Isabela Barbosa Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-4

Introdução

Em 2019, um Coronel da ativa, no qual identifico no texto pela letra T, Disse-me, após uma das reuniões de organização do Encontro Regional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa de 2019, realizado em Campo Grande/MS, que os militares cometeram alguns erros após 1985 e um deles foi o de ter voltado para a caserna sem terem travado a batalha da História, segundo o Coronel T., os militares deixaram a esquerda contar a História sobre o período pós-64. Sua fala era sintomática, pois refletia o pensamento dos militares, antes e durante o governo Bolsonaro, ou seja, ao saírem da caserna após longa hibernação, era imperativa a necessidade de impor, não somente sua versão sobre a História, sua narrativa, mas imprimi-la como verdade.

A Historiadora Heloísa Starling afirma, em seu texto, intitulado: *O Passado que não passou*” (STARLING, 2016) que estávamos enganados em relação a existência de um consenso social sobre a ocorrência da Ditadura Militar de 1964 a 1985. Este consenso nunca foi tão amplo, sobretudo, ao ponto de pensarmos que em algum momento pudesse vir a ser contestado. Fomos pegos de surpresa ao observar que a internet foi um campo fértil para a tentativa de deslegitimar este fato histórico. Com base em mentiras, começou-se a questionar a existência das torturas, sequestros e mortes dos tempos da ditadura, apesar do robusto material documental comprobatório. Os professores de História começaram a serem perseguidos e contestados por alunos e seus pais os acusavam de serem doutrinadores e contar, apenas, “um lado” da História.

Para entendermos a perseguição aos professores de História nos anos Bolsonaro (2019-2022), sobretudo em relação ao ensino sobre a História da Ditadura Militar e a tortura, perseguição, sequestros e Mortes e, sendo assim, é preciso rememorar que o surgimento do negacionismo e o despertar dos ódios que levaram o Brasil a uma profunda divisão social, foram estimulados inicialmente pelo conglomerado da mídia brasileira através do antipetismo e sua associação ao lavajatismo. Seu marco decisivo, sem dúvida, as jornadas de 2013. A ausência de um manifesto no movimento iniciado pelo Movimento Passe Livre permitiu que as passeatas de junho de 2013 terminassem como um movimento da extrema-direita que gestou o golpe de 2016. A prisão do ex-presidente Lula pela Operação Lava Jato e a ascensão do Bolsonarismo. A História foi a primeira vítima, antes mesmo das jornadas de junho de 2013. Ao contrário de 1964, o golpe de 2016 teve a característica de desvirtuar pontos consensuais em que estava sustentada a legitimidade da esquerda, ou seja; o combate à injustiça social, combate à pobreza e o direito à memória e à verdade sobre os mortos e desaparecidos na época da Ditadura Militar.

Em relação a outro tema caro à esquerda, inclusive petista, o tema da ditadura militar que legitimava politicamente a esquerda foi atacada. A publicação francamente negacionista, o livro de Marco Antônio Villa, intitulado: “A Ditadura à Brasileira” (2014) pela editora Leya. Tenta desacreditar o fato de que Jango foi pacífico e não quis mergulhar o país em uma guerra civil. Villa (2014) afirma sem material comprobatório que o presidente Goulart estava preparando um golpe com o apoio dos sindicatos trabalhistas e das forças brizolistas. Seu argumento de que o golpe de 1964 foi um “contragolpe” representou uma porta aberta para questionamentos sobre a ocorrência de uma ditadura militar. Evidentemente que Villa não possui este poder, no entanto, suas afirmações são representativas de um movimento negacionista que estava se aglutinando. Sobretudo, falamos de alguém que usava seu título de historiador nas bancadas da TV Cultura de SP, na rádio Jovem Pan e nos demais veículos de informação, nos quais trabalhava, para validar suas afirmações. Coincidência ou não, o livro foi publicado em tempos de Comissão da Verdade que apurou os crimes cometidos durante o Regime Militar. Ex-professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ascendeu nos meios midiáticos devido ao seu antipetismo colérico. Foi um dos primeiros a disseminar o seu ódio político na Rádio Jovem Pan, hoje reconhecidamente como um meio de comunicação bolsonarista.

Nos idos de 2010, começou uma onda antipetista que era mantida pela grande mídia. Ela gerava ódios e foi alimentada, ininterruptamente e por longos anos sucessivos. Parece que foi criada uma entente antipetista que flertava com o neofascismo/extrema-direita e não demorou muito para que os professores começassem a serem perseguidos em seu espaço de trabalho. Após as jornadas de 2013 iniciaram os projetos como “O Movimento Escola Sem Partido” que visava estimular a perseguição aos professores que ensinassem sobre a Ditadura Militar e dissessem o que ocorreu neste período, ou seja, tortura e mortes de

seus dissidentes e sites de grupos como o denominado “Brasil Paralelo”. Aqui começamos a relatar diversos incidentes ocorridos em sala de aula.

Brasil Paralelo

Segundo sua própria descrição disponível na Web, o Brasil Paralelo seria uma empresa de entretenimento e educação. Os objetivos norteadores deles seriam a “busca da verdade histórica, ancorada na realidade dos fatos, e sem qualquer tipo de ideologização na produção de conteúdo”. Ainda, o propósito da plataforma seria resgatar os bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros. Com uma plataforma multimídia – com aplicativos como YouTube, Spotify e Google Podcast –, a empresa oferece tanto materiais gratuitos, como pagos. Nos pacotes pagos é possível acessar o pacote básico (12x de R\$19/mês), o intermediário (12x de R\$39/mês) e Acesso Total 4K (12x de R\$/mês). No geral, eles oferecem os ditos cursos de formação, documentários e filmes sobre política, história, educação e atualidades.

Para mais, o Brasil Paralelo foi fundado por Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem em 2016 em Porto Alegre (RS). A empresa surge na onda do avanço da extrema-direita, com a efetivação do golpe na presidenta Dilma Rousseff (PT), na vitória de Donald Trump (Partido Republicano) e nos avanços da operação Lava Jato. (ALBUQUERQUE, 2022, p.24). Por trás dessa fachada de empresa séria e imparcial, nota-se que o Brasil Paralelo possui sim um alinhamento ideológico e político. Apesar de sua postura contra o sistema, a empresa defende os ideais da extrema-direita ultraconservadora e reacionária.

Somado, a plataforma propaga desinformação, revisionismo e negacionismo histórico a partir de pseudointelectuais versados em filosofia, história e política. Figuras como Olavo de Carvalho, Leandro Narloch e Rodrigo Cons-

tantino se colocam como o mais alto panteão do conhecimento. Outros reacionários como Eduardo Bolsonaro (do clã Bolsonaro), o golpista Eduardo Cunha e o coach Pablo Marçal são os entrevistados de luxo no canal de YouTube. Assim, a plataforma oferece amplitude de voz para figuras altamente conservadoras e com notória ojeriza ao conhecimento científico, aos direitos humanos, aos métodos históricos e como um todo, à ampliação dos direitos sociais.

Vale ressaltar que o canal concentra, até o momento, mais de 3 milhões de inscritos no canal do YouTube – com 241.126.261 milhões de visualizações –, 2 milhões no Instagram e com mais de 300 mil membros assinantes ativos. Esse mesmo veículo propaga, recorrentemente, notícias inverídicas e enganosas. Tanto que durante as eleições presidenciais do ano de 2022, o TSE (Tribunal Superior Eleitoral) convocou o YouTube a desmonetizar canais de apoiadores do presidente Jair Bolsonaro por disseminação de desinformação e atos antidemocráticos. Segundo a reportagem de Alan Santos (18/10/22), além do Brasil Paralelo ser desmonetizado, as mídias foram impedidas de publicar o filme intitulado “Quem mandou matar Jair Bolsonaro? ”, bem como proibidas de promover o engajamento de conteúdo político-eleitorais pagos envolvendo o ex-presidente Jair Bolsonaro. Percebe-se, portanto, que o Brasil Paralelo defende um lado muito específico da política brasileira. Apesar da pretensa neutralidade, a empresa endossa discursos de ódio, antidemocráticos, falaciosos e alimenta todo um ecossistema de desinformação.

Como já supracitado, o Brasil Paralelo possui um público gigantesco, que é bombardeado com maciças produções audiovisuais e escritas. Dentre as produções cinematográficas de maior relevância, encontra-se o documentário (a) histórico 1964: o Brasil entre armas e livros de 2019. Com a perspectiva de ensinar uma história nunca vista antes nos livros didáticos ou nas aulas básicas, o filme pretende revelar, de modo inédito, uma “verdade sufocada” sobre

a Ditadura Civil-Militar. Nesse enredo revisionista da História, a tentativa de golpe da esquerda e o salvacionismo dos militares em evitar uma revolução comunista ganham visibilidade. Além disso, a produção oferece ênfase às teorias conspiratórias como do marxismo cultural¹ e a consequente ação salvadora dos militares em evitar um golpe comunista no Brasil. (ALBUQUERQUE, 2022, p.51-53).

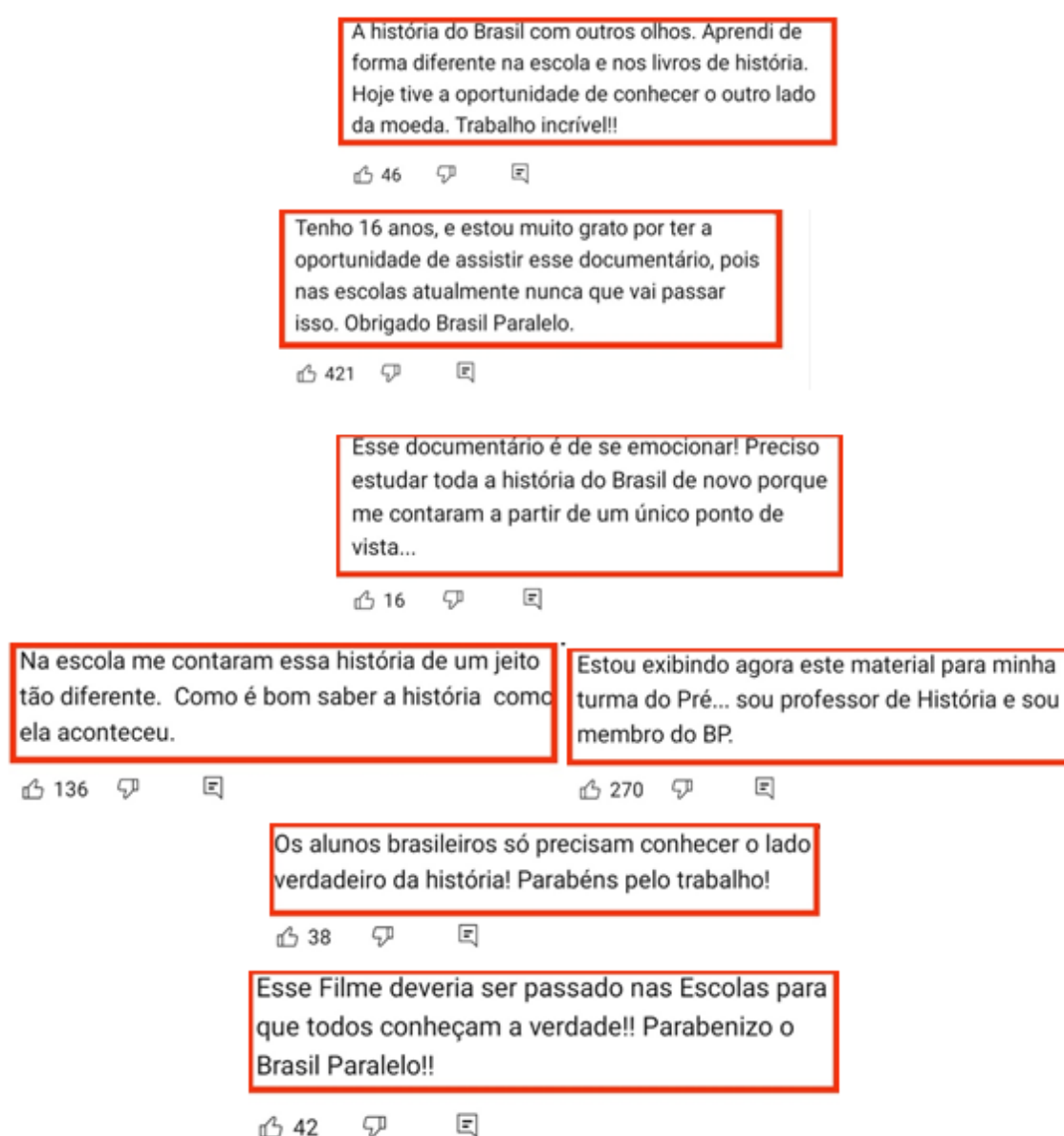
Imprescindível notar que o Brasil Paralelo, com os supostos especialistas no assunto, se coloca como um bastião da história verdadeira, oposta a história contada exclusivamente pela esquerda. Tanto que a plataforma busca combater o marxismo cultural através de uma pretensa guerra cultural. Obviamente, esse discurso tendencioso da história – com uso indevido de fotografias, imagens e fatos da época – tem como alvo manter vivo os mitos e clichês sobre a Ditadura, que até então pensávamos estarem enterrados. O viés da produção fílmica é da ultradireita revisionista que pretende minimizar os atos hediondos dos militares, enquanto culpabiliza a esquerda. Os discípulos de Olavo de Carvalho operam para “inserir suas perspectivas (seus preceitos) na sociedade brasileira de maneira decisiva, tensionando mitos e ressignificando símbolos” (ALBUQUERQUE, 2022, p.77).

Fora isso, o filme possui impactos reais e decisivos para a educação e o ensino de História sobre o período da Ditadura Militar. Com mais de 10 milhões de visualizações, o material reforça os equívocos históricos. Isso é ainda mais danoso se pensarmos que crianças, jovens e adolescentes “aprendem” história por essas produções. Na sessão de comentários do filme sobre 1964, é

¹ Conforme Da Silva, Sugamoto e Araujo (2021), o marxismo cultural não se refere aos estudos culturais de origem marxista. Na realidade, o jargão é uma “teoria forjada por intelectuais conservadores estadunidenses na década de 1980 e trazida ao público no começo dos anos 1990” em que uma série de tendências progressistas diferentes são classificadas de maneira pejorativa. A expressão é uma tentativa muito mais política do que teórica em forjar inimigos e construir artificialmente uma conspiração marxista contra os valores tradicionais da sociedade ocidental judaico-cristã.

evidente que muitas pessoas aderem a essa versão distorcida e paralela da realidade histórica. Apesar da identidade estar preservada pelo anonimato, muitos dos comentários foram feitos por jovens, sem nenhuma armadura teórica de embasamento, e assim, presas fáceis para as teorias conspiratórias. Um adolescente de somente 16 anos se diz “grato por ter a oportunidade de assistir esse documentário, pois nas escolas atualmente nunca que vai passar isso”.

Sessão de comentários do Youtube do filme 1964: o Brasil entre armas e livros de 2019



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso 03.07.2023

Essa visão coadunada com a ideia de que as escolas e os professores de história ensinariam restritamente um “único ponto de vista” ou contariam “essa história de um jeito diferente” reforça o significativo impacto desse filme no ambiente escolar. A ideia de que existe um *ladismo* presente na história coloca torturadores e vítimas como apenas dois lados de uma versão. Uma vez que isso ocorre, perde-se o teor de criticidade da história junto ao rigor da investigação dos vestígios. Ou seja, cada vez mais os educandos ganham “argumentos” e certa coragem para atacar, de modo feroz, a história oficial e os profissionais que assim ensinam. O termo revolução – ao invés de golpe –, a banalização das mortes e torturas, a ameaça comunista e a esquerdização das humanas são os supostos indícios de que a história contada nas escolas seria fajuta ou daria voz apenas à esquerda. Alicerçado ao incentivo de ataques aos profissionais sérios e qualificados, muitos professores aderem a essa versão de história. Algum professor de escola básica diz nos comentários que está “exibindo agora esse material para minha turma do pré” e ainda se diz “professor de história e membro do Brasil Paralelo”. Por meio disso, visualizamos que existe uma propagação desse material pelos próprios professores. A formação docente, portanto, possui uma lacuna gigantesca para que um graduado desconheça seu próprio campo de atuação. Por último, os comentários também enfatizam a necessidade de levar esta desinformação travestida de conhecimento para as escolas. Isso significaria uma maximização da visão revisionista, anti-ciência, relativista e conservadora da história. Um perigo surge no horizonte com a existência de uma mídia como o Brasil Paralelo.

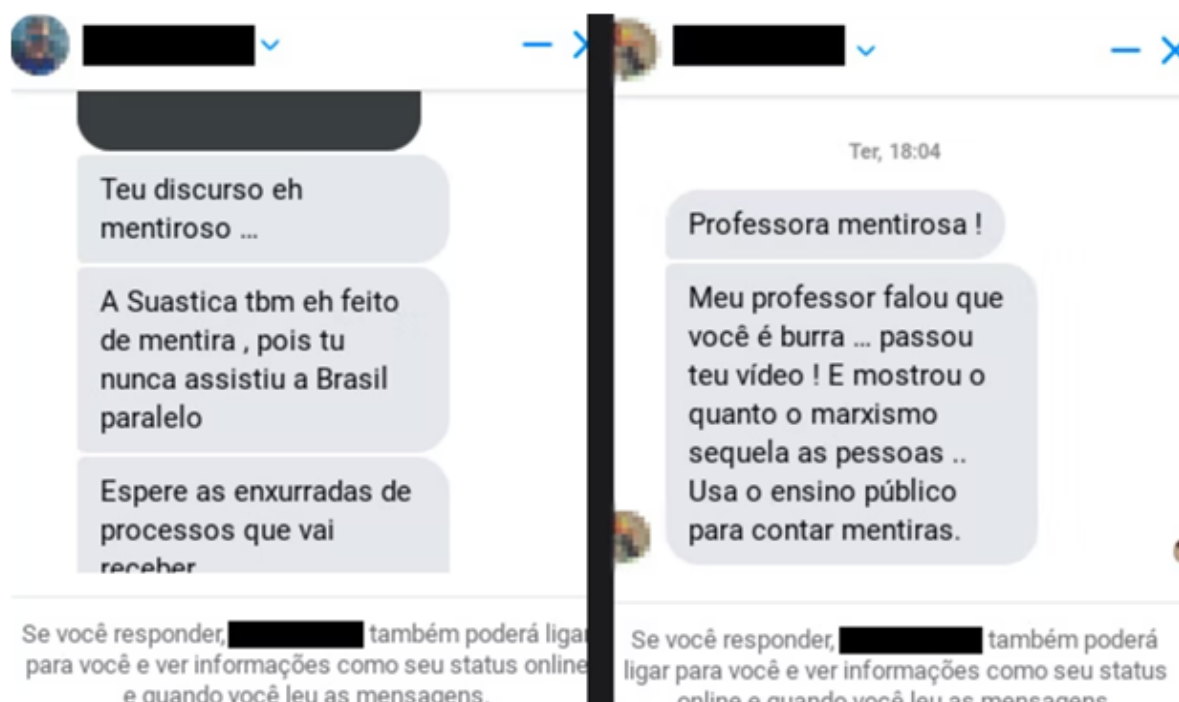
Ataque do Brasil Paralelo aos Historiadores Críticos

A agência de notícias The Intercept Brasil publicou no dia 19 de maio de 2022 uma matéria com a historiadora Mayara Balestro, que foi perseguida e ameaçada por pesquisar a produtora Brasil Paralelo. Em 2020, Balestro e um colega foram intimidados extrajudicialmente por publicar um e-book chamado “Nova direita, bolsonarismo e fascismo: reflexões sobre o Brasil contemporâneo”, em que eles associavam o Brasil Paralelo ao bolsonarismo e olavismo. Os advogados do BP pediram uma retratação com a justificativa de que nada tinham a ver com essas correntes ideológicas e políticas (LOPES, 2022). O ataque aos dois historiadores não é um caso isolado, posto que o BP já havia realizado em 2021 uma ofensiva judicial para calar os historiadores críticos e reescrever a própria história. Como mostra Sayuri (2021), ao menos seis notificações extrajudiciais e seis processos judiciais contra editoras e sites foram realizados desde 2020.

A historiadora Mayara Balestro também recebeu uma enxurrada de comentários ofensivos nas redes sociais após um membro do BP, Leandro Ruschel, publicar trechos da tese de mestrado dela em que ela supostamente estaria ofendendo-o. Tudo isso desencadeou centenas de comentários atacando a jovem pesquisadora. Ela chega até a mencionar que outros colegas abandonaram a temática por conta da perseguição: “eu não fui a primeira e meus colegas não foram os primeiros. Isso já estava acontecendo. Outra pesquisadora também ficou com medo e parou de pesquisar a BP. Ela acabou tomando outro rumo” (LOPES, 2022). Como Ruschel possui grande influência, a pesquisadora recebeu muitas mensagens de ódio no Facebook. Aliás, muitas das mensagens desqualificavam o trabalho da historiadora por conta de suas escolhas metodológicas e referências teóricas, como Marx e Gramsci. Balestro

ainda afirma: “foram vários tipos de assédio. E principalmente no Facebook, que eu tentava bloquear, mas as pessoas iam lá e comentavam em alguma publicação minha que estava pública. E também no Messenger”.

Mensagens de ódio recebidas por Mayara nas redes sociais



Fonte: The Intercept Brasil

Em um comentário específico, uma pessoa menciona que Mayara seria uma “professora mentirosa” e burra. Esses ataques a uma historiadora exemplificam bem o tipo de situação que os professores de História precisam lidar fora e dentro das salas de aula. Xingamentos, ataques, denúncias e processos judiciais. Isso tudo por apenas fazerem o simples: criar um debate crítico e reflexivo sobre um período conturbado da história brasileira. Interessante analisar, somado a isso, que as perseguições não surgem só da coordenação da escola ou de órgãos e instâncias superiores. Os próprios estudantes realizam ofensivas agressivas contra os historiadores. Em uma

aula de regência de estágio pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fui confrontada por um estudante que dizia sobre nazismo de esquerda e revolução de 64. A professora me alertou para tomar cuidado com minhas falas, pois os estudantes gravavam e confrontavam os professores. Logo, a influência do Brasil Paralelo e dos gurus negacionistas estão muito mais próximas do chão da escola do que pensávamos.

Perseguição aos Professores

Em 05 de março de 2017, o periódico Esquerda Diário publicou a matéria intitulada: “MORDAÇA | FICA ZÉ! Comunidade escolar faz campanha contra afastamento de professor crítico à ditadura militar”. O mencionado docente chama-se José Luis Morais que mora em Porto Alegre e foi afastado pela direção da escola onde lecionava e pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação. O Professor José Luis faz parte do movimento que se opõe ao nome da escola, pelo fato de homenagear o ditador Costa e Silva, segundo presidente da Ditadura Militar (1964-1985). O argumento é de que o docente estaria mudando o nome da instituição por conta própria e em suas atividades, ao invés de se referir ao nome oficial, o professor José Luis usava o nome do estudante morto pela Ditadura, chamado: Edson Luis.

Após a perseguição ao professor José Luis, os estudantes e professores de outras escolas fizeram um ato na frente da escola exigindo sua reintegração. Segundo o periódico Brasil de Fato de 31.07.2018, o “Governo do Paraná persegue professores por manifestações”. A reportagem afirma que os processos movidos contra estudantes que ocuparam as escolas e professores que fizeram greves entre 2015 e 2016 baseiam-se em leis dos tempos da ditadura militar. *A maioria baseia-se em denúncias anônimas, sem comprovação, mas atingem*

professores e trabalhadores da educação. E muitas punições vêm sendo aplicadas neste ano. (CALDAS, 2018)

Menciona o caso da professora de História Nádia Cristina Treméa que trabalhava na rede estadual de educação fazia 21 anos. Ela foi afastada por denúncias anônimas ao ter participado das manifestações docentes. Segundo ela: “Apareci ferida em fotos de jornais quando o governo do Paraná jogou bombas contra os professores”. Nádia também ajudou os alunos durante as ocupações contra o fechamento de escolas, relata: “Estive com os ocupas nos dois colégios que trabalho e isso foi citado nas ouvidorias. É inacreditável, eu, professora de história, estar vivendo isso: processos baseados em denúncias anônimas. Dou aula sobre episódios parecidos com este”. Os processos são embasados pelo Estatuto do Servidor Público e no Estatuto do Magistério dos anos 70 e superados pela Constituição de 1988. (TREMÉA, 2018 *Apud* CALDAS, 2018).

Fascistização Educacional

Durante o governo Bolsonaro, a tentativa de militarização e a fascistização da educação foi uma daquelas ações consideradas necessárias pelo Coronel T., ou seja, a saída dos militares da caserna no Governo Bolsonaro após longa hibernação autoritária trouxe como uma de suas prioridades a batalha pela narrativa histórica. Contar que a ditadura foi uma “revolução” e que os crimes cometidos contra os seus insurgentes era parte de uma “guerra interna”. Mas como não são historiadores de ofício, sem dúvida perderiam esta batalha, mas não sem causar grande dano à tentativa das forças progressistas em construir uma sociedade democrática e desmilitarizada. As escolas militares foram a materialização deste propósito autoritário.

Nestas escolas, todos cantam o hino nacional antes de entrarem para as salas de aula. O espaço escolar é hierarquizado, em sala com o papel de “chefe da turma” que é responsável por fazer a apresentação da turma e mencionar o nome dos faltantes. Muitos destes não faltaram, apenas não puderam entrar por usarem uma meia de cor diferente ou por usar um corte de cabelo não permitido. A disciplina e uniformização são mais valorizados que a aprendizagem. Este tipo de concepção educacional confronta-se com a necessidade de formação de cidadãos para o convívio em sociedade com base em pressupostos pacíficos e de diálogo, respeito mútuo. Um caso similar é o da conversão das escolas distritais em colégios militares.

Para o ex-ministro da educação Aloisio Mercadante a decisão do Governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha de converter quatro escolas públicas em Colégio militar “viola o princípio da gestão democrática da escola, previsto no Plano Nacional de Educação e nos Planos de Desenvolvimento estaduais”, pois a comunidade acadêmica não foi consultada. Segundo a Secretaria de Educação do DF esta conversão ocorreria pelo fato dos altos índices de criminalidade e de baixo rendimento escolar

Segundo o serviço de informações do Brasil de 31.10.2022 (veículo de comunicação da Secretaria de Comunicação do Governo Federal), a “Meta de implementar 216 escolas cívico-militares² até 2023 será antecipada para este ano” de 2022. Ou seja, a meta de implementar 230 escolas cívico-militares foi antecipada para o fim do governo Bolsonaro 31.12.2022. Parece que a derrota na eleição presidencial fez com que o Governo Bolsonaro acelerasse a implantação destas escolas. Este fato demonstra o caráter prioritário que este

² Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O Programa foi criado em 2019, pelo Decreto 10.004, para que os militares atuem nas escolas públicas no apoio à gestão escolar e à gestão educacional. Os professores e demais profissionais da educação continuam responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. A estratégia objetiva melhorar a gestão escolar e o desempenho dos alunos.

governo confere ao viés militarista e de extrema-direita à implantação destes colégios militares. Sem dúvida, um projeto fascistizante da educação no Brasil.

Em entrevista concedida ao jornalista Vasconcelo Quadros do periódico “Pública” publicado em 31.03.2022, o ex-ministro dos Direitos Humanos, Paulo Vannuchi afirmou que “A Herança da ditadura tem de ser combatida com reforma no ensino militar”. Destaca que no governo Bolsonaro pairam as sombras da ditadura sobre o país. Ocorre imensos retrocessos em relação à política de direitos humanos com um sistemático desmonte dos mecanismos institucionais do direito à memória e à verdade construídos nos últimos vinte anos.

Para Vannuchi no período pós-Bolsonaro será necessário alterar o currículo das escolas militares. Deu exemplo da Escola Militar das Agulhas Negras que segundo ele é uma fábrica de Bolsonaros e de Villas Boas³, “Presas a um currículo ainda baseado em teorias de segurança nacional que miram o chamado “inimigo interno”, as gerações pós-ditadura, carregam o ranço do passado golpista e autoritário”.

Referências

ALBUQUERQUE, Bianca Gabrielle Mariz de. **A produtora Brasil Paralelo na guerra cultural da extrema direita “1964: o Brasil entre armas e livros”**. UNILA, 2022.

ABOUT Brasil Paralelo. Youtube, 17.11.22. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/BrasilParaleloOficial/about>>. Acesso em: 17 nov 2022.

BRASIL paralelo. **Sobre Nós**. Brasil paralelo, 2022. Disponível em: <<https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>>. Acesso em 16 nov 2022.

³ Fazendo referência ao ex-comandante do Exército e que constantemente publica twittes ameaçadores à democracia respaldado pelos militares da ativa.

BRASIL PARALELO. 1964 – **O Brasil entre armas e livros (FILME COMPLETO)**. YouTube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

CALDAS. Ana Carolina. **Governo do Paraná persegue professores por manifestações**. In: Brasil de Fato, 31.07.2018. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/07/31/governo-do-parana-persegue-professores-por-manifestacoes> Acesso em 08.11.2022

CONSTANTINO, Rodrigo. **Esquerda Caviar: A hipocrisia dos artistas e intelectuais progressistas no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro. - Editora Record, 2013.

DA SILVA, Wellington Teodoro; SUGAMOSTO, Alexandre; ARAUJO, Uriel Irigaray. **O marxismo cultural no Brasil: origens e desdobramentos de uma teoria conservadora**. Cult. Religião Iquique, v. 15, n. 1, p. 180-222, jun. 2021 . Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-47272021000100180&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov 2022.

STARLING, H. O passado que não passou. In. **Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FERNANDES, Leonardo. **Prioridade de Bolsonaro, escolas militares sobrepõem disciplina à formação humanista**. In: Brasil de Fato: 08.02.2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/08/prioridade-de-bolsonaro-escolas-militares-sobrepoem-disciplina-a-formacao-humanista> Acesso em 16.11.2022

LOPES, Débora. **A Brasil Paralelo não quer que você leia esta entrevista.** The Intercept Brasil, 19 mai. 2022. Disponível em: < <https://theintercept.com/2022/05/19/brasil-paralelo-entrevista-historiadora-leandro-ruschel/>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma Gota de Sangue: História do pensamento racial.** São Paulo: Contexto, 2009.

MAINARDI, Diogo. **Lula é Minha Anta, crônicas.** Rio de Janeiro: editora Record, 2007.

Meta de implementar 216 escolas cívico-militares até 2023 será antecipada para este ano. In: Serviços e Informações do Brasil: 31/10/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/meta-de-implementar-216-escolas-civico-militares-ate-2023-sera-antecipada-para-este-ano#:~:text=Para%20este%20ano%2C%20o%20Minist%C3%A9rio,2023%20foi%20antecipada%20para%202022>. Acesso em 16.11.2022

MULLER, Valéria. **MORDAÇA | FICA ZÉ! Comunidade escolar faz campanha contra afastamento de professor crítico à ditadura militar.** In: Esquerda Diário: 05.03.2017. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/FICA-ZE-Comunidade-escolar-faz-campanha-contra-afastamento-de-professor-critico-a-ditadura-militar> Acesso em 08.11.2022

NARLOCH, Leandro. TEIXEIRA, Duda. **Historia Políticamente Incorreta de América Latina.** Ebook Kinle, 2011. Disponível em: Amazon.com.br eBooks Kindle: Historia Políticamente Incorrecta de América Latina (Spanish Edition), Narloch, Leandro, Teixeira, Duda Acesso em 16.11.2022

QUADROS, Vasconcelo. **“Herança da ditadura tem de ser combatida com reforma no ensino militar”, diz Vannuchi** In: Publica: 31.03.2022. Disponível em: <https://apublica.org/2022/03/heranca-da-ditadura-tem-de-ser-combatida-com-reforma-no-ensino-militar-diz-vannuchi/> Acesso em 16.11.2022

SANTOS, Alan. **TSE desmonetiza Brasil Paralelo e intima Carlos Bolsonaro por Fake News.** Uol, 18 out de 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/18/tse-desmonetiza-brasil-paralelo-e-intima-carlos-bolsonaro-por-fake-news.htm>>. Acesso em: 17 nov 2022.

SAYURI, Juliana. **Justiça paralela.** The Intercept Brasil, 9 dez. 2021. Disponível em: < <https://theintercept.com/2021/12/09/brasil-paralelo-lanca-ofensiva-judicial-para-calar-criticos-e-reescrever-a-propria-historia/>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

VILLA, Marco Antonio. **Ditadura à brasileira (1964-1985):** a democracia golpeada à direita e à esquerda. São Paulo: LeYa, 2014.

CAPÍTULO 6

“ENTRE MILHÕES DE VIEWS E MILHÕES DE NINGUÉM VIU”: DITADURA MILITAR NO YOUTUBE

Karina Oliveira Brito

Oswaldo Rodrigues Junior

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-5

Introdução

Em entrevista ao jornal Valor Econômico no dia 3 de abril de 2019¹, o então Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro (PL), Ricardo Vélez Rodriguez, afirmou que não houve golpe em 31 de março de 1964. Para ele, o golpe foi “uma decisão soberana da sociedade brasileira” e a ditadura um “regime democrático de força”. Na ocasião, ele ainda afirmou que seriam feitas mudanças na produção de livros didáticos para “que as crianças possam ter a ideia verídica, real, do que foi a sua história.”

¹ Entrevista acessada pelo link: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml> Acesso em 17 de fev. de 2023.

O discurso, do então ministro, ressoava uma das pautas da chamada “ala ideológica” do governo Bolsonaro. Formada por grupos sociais heterogêneos, mas com interesses que os aproximavam, os membros desse grupo do governo tinham como principal função empunhar a bandeira das guerras culturais² contemporâneas. Questões de raça, gênero e memória compunham o quadro de obsessões dos discípulos de Olavo de Carvalho, escritor brasileiro radicado nos Estados Unidos da América.

De acordo com Erick Felinto (2020, p. 1), Olavo de Carvalho é “o mais importante articulador intelectual do movimento” conhecido como “novas direitas”³. Para Felinto (2020), a partir de uma estrutura retórica de utilização de citações de acadêmicos respeitados e informações retiradas de fontes bastante duvidosas, Carvalho contribuiu para a estruturação de um imaginário sustentado em algumas características: a mentalidade de seita, o anti-intelectualismo e as teorias da conspiração de diferentes matizes. Dessa forma,

Na lógica do neoconservadorismo (como das seitas), é preciso reescrever a história, revisar todo o conhecimento, já que as instâncias legitimadoras de tal conhecimento são sempre suspeitas – e possivelmente manipuladas por comunistas. Toda forma de dissenso – daquilo que não encaixa na minha visão de mundo – deve ser expelido. Trata-se, de novo, do terror do *outside*, um terror que inclui o medo de qualquer sexualidade, prática corporal ou forma de saber infenso ao estrito controle institucional (FELINTO, 2020, p. 15).

2 O termo guerras culturais foi cunhado pelo sociólogo estadunidense James Davison Hunter em seu livro *Culture Wars: The Struggle To Define America* (1991). Para Hunter diferenças religiosas e morais possuem uma grande influência nas questões políticas estadunidenses. São elas os sustentáculos do que o autor entende por “guerras culturais” no contexto estadunidense.

3 Para Camila Rocha (2022, livro digital) a nova direita brasileira surgiu nos anos 2000 “a partir de uma reação ao pacto de 1988 e suas consequências sociais e institucionais, cujo desenvolvimento ao longo do tempo foi percebido como a consolidação de uma “hegemonia cultural esquerdista”. Essa nova direita é composta por um grupo heterogêneo que se uniu “com o objetivo de combater a hegemonia esquerdista”.

Partindo de uma matriz do Tradicionalismo ou Perenialismo⁴, o neoconservadorismo propagado por Olavo de Carvalho indica uma necessidade constante de “retorno ao passado”. Contudo, não ao passado narrado/representado pela historiografia acadêmica, mas sim a “realidade do passado” imaginado como uma miríade de mitos e teorias conspiratórias. Mais especificamente se atendo as questões do passado, Felinto (2020, p. 15) destaca como objetivo a “revisão” da “[...] ditadura militar (revista como ação heroica dos militares para salvar o país dos comunistas)”.

Menos de 30 dias após o discurso de Vélez Rodriguez, a empresa Brasil Paralelo⁵ lançou o audiovisual *1964: o Brasil entre armas e livros* na plataforma YouTube. Dirigido por Filipe Valerim e Lucas Ferrugem, o material procura reforçar o argumento de que havia uma revolução comunista em curso no Brasil, que só foi evitada pelas forças armadas brasileiras. Ainda, relativiza as repressões e torturas representadas como pontuais e em alguns casos até justificáveis pelo contexto de luta armada que vivia o país.

Não por acaso, Olavo de Carvalho participa do audiovisual para reafirmar a “ameaça comunista” que existia no país. Nas diferentes aparições, Carvalho afirma que já existiam guerrilhas armadas no Brasil em 1963, e que dessa forma, “não foram as guerrilhas uma resposta ao golpe, mas o contrário. O golpe foi uma resposta as guerrilhas”. Ainda que o golpe foi um “movimento civil” iniciado pelos governadores, que posteriormente ganharam o apoio dos militares. O escritor ainda nega que houve influencia norteamericana no movi-

4 De acordo com Benjamin Teitelbaun (2020, livro digital) o Tradicionalismo ou Perenialismo é uma “escola espiritual e filosófica alternativa” desenvolvida pelo francês René Guénon, que se opõe à modernidade e o advento da razão por causarem o enfraquecimento do “simbólico”, da “hierarquia”, da “espiritualidade”, consequentemente provocando a decadência da sociedade. Para Teitelbaun o Tradicionalismo tem influenciado parte dos protagonistas da direita radical.

5 Empresa de produção de audiovisuais sobre política e história, criada em 2016 na cidade de Porto Alegre, por Filipe Valerim, Lucas Ferrugem e Henrique Viana.

mento, fato investigado pela historiografia acadêmica com farta documentação comprobatória⁶.

Na sequência, o tom “orvilista”⁷ ganha centralidade no audiovisual. Neste momento, o audiovisual passa a tecer críticas as forças armadas que venceram a batalha armada, mas perderam a batalha cultural, pois abriram espaço para a esquerda. Carvalho indica que os militares entregaram as universidades para as esquerdas, que já vinha se ocupando destes espaços por influência de Antônio Gramsci. Dessa forma, “a revolução cultural gramsciana” teria seguido o seu curso fazendo com que os esquerdistas pudessem contar a história. O papel de Véléz Rodriguez deveria ser o de justamente confrontar essa pretensa hegemonia cultural da esquerda por dentro, na institucionalidade.

Contudo, pouco depois da entrevista e do lançamento do audiovisual, Véléz Rodriguez foi demitido para dar lugar a Abraham Weintraub⁸, definido por Olavo de Carvalho como alguém que conhecia melhor as suas ideias do que o seu antecessor. Weintraub, mantendo a linha do sucessor falou em “limpar”⁹ os livros didáticos. De acordo com o ministro a “limpeza” deveria ser iniciada no ano de 2021.

6 Sobre a interferência estadunidense no golpe militar e a Operação *Brother Sam* sugerimos a leitura de FICO, Carlos. **Da Operação *Brother Sam* aos anos de chumbo**: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

7 O Orvil foi um projeto secreto desenvolvido entre 1985 e 1988 pelo Centro de Informações do Exército (CIE) que se embasava na ideia de que, mesmo com a redemocratização e com o fim das lutas armadas, o comunismo se manteve como perigo real e os comunistas adotaram um novo cenário de luta: a cultura. Alicerçado na ideia do teórico marxista Antônio Gramsci de hegemonia cultural, o projeto Orvil afirmava que os comunistas pretendiam chegar ao poder primeiramente no plano das ideias. Através do domínio da educação e de sua aceitação na opinião pública, como consequência conquistariam o poder político. Os argumentos constitutivos do Orvil sobre guerra cultural e predomínio do marxismo cultural ganharam destaque entre as novas direitas brasileiras e tiveram em Olavo de Carvalho seu principal propagador (PEDRETTI, 2021).

8 Bolsonaro demite Véléz e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. Link: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml> Acesso em 17. Fev. de 2023.

9 Abraham Weintraub fala em “limpar” livros didáticos. Link: [://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-fala-em-limpar-livros-didaticos/](http://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-fala-em-limpar-livros-didaticos/). Acesso em 17. Fev. de 2023.

Apesar das tentativas de alteração dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁰, o governo de Jair Bolsonaro (PL) não conseguiu cumprir a promessa. Em muito pela atuação da esfera pública e do judiciário que frearam as suas intenções antidemocráticas e negacionistas. Contudo, a imprensa noticiou casos de autocensura por parte das editoras¹¹, que representam uma afronta à educação pública e ao ensino de História.

Entendendo o aparato institucional utilizado para atacar e mesmo influenciar a produção de livros didáticos no Brasil durante o governo Bolsonaro, essa introdução serve para situarmos o impacto das políticas negacionistas do governo frente a produção da historiográfica acadêmico-científica e os seus riscos para o ensino de História.

Contudo, com a ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDCIS) a partir dos anos 2000, no Brasil com mais intensidade a partir da segunda década do século XXI, muitos especialistas tem indicado uma transformação nos processos formativos dos estudantes brasileiros.

Pesquisas empíricas anteriores realizadas pelos autores deste capítulo¹² parecem corroborar com essa afirmação ao permitirem observar a constante

10 Dentre as tentativas de alteração destacamos aquelas presentes no edital 2020, ainda sob o comando de Velez Rodriguez, em que se propunha a retirada da exigência de que as coleções didáticas apresentassem as referências para a sua elaboração e a supressão de trecho que trata da violência contra mulher. Já na gestão de Weintraub, o edital do PNLD 2021, lançado em fevereiro daquele ano, manteve a retirada do “compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher” e a promoção negativa da imagem da mulher dos critérios de avaliação dos livros. E ambos os casos o governo recuou e a legislação que embasa o PNLD foi mantida.

11 Autores se autocensuram sobre ditadura para não perder espaço no MEC de Bolsonaro. Acessado em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/06/politica/1554504245_154102.html Acesso em 17. Fev. 2023.

12 Sobre a pesquisa empírica realizada com estudantes do Ensino Médio Técnico de uma unidade da Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) ver: OLIVEIRA BRITO, Karina; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. Entre forma e conteúdo: os estudantes do ensino médio diante das temáticas históricas no YouTube. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna, 2021, p. 68-89.

presença das plataformas digitais nos processos de aquisição de conhecimento por parte dos estudantes da educação básica, com destaque para a plataforma YouTube.

É justamente na plataforma que está hospedado o audiovisual *1964: o Brasil entre armas e livros* da empresa Brasil Paralelo. A produção audiovisual da empresa aparece em segundo lugar com mais de dez milhões de visualizações, ficando atrás, em número de visualizações, apenas do vídeo *Regime/Ditadura Militar - Nostalgia HISTÓRIA* produzido pelo canal Nostalgia, que conta com mais de onze milhões de visualizações no YouTube.

Partindo do pressuposto de que houve um crescimento exponencial do negacionismo acerca da Ditadura Civil-Militar e da importância do ciberespaço nos processos formativos em História, este capítulo pretende analisar, a partir dos métodos digitais, a presença de vídeos sobre a Ditadura Militar Brasileira na plataforma YouTube. Utilizaremos como critérios de análise o número de visualizações, métrica essa disponível na própria plataforma. A intenção será compreender de que forma a estrutura algorítmica da web 4.0 pode estar contribuindo, a partir dos seus vieses, para a difusão do negacionismo histórico da Ditadura Militar no Brasil.

Para isso, este capítulo será estruturado em dois momentos. No primeiro propomos uma breve discussão sobre as Tecnologias Digitais da Informação Comunicação (TDICS) e a produção, divulgação e consumo de história na era digital. Na sequência apresentaremos os resultados da análise empírica dos dados coletados na plataforma YouTube e também no site Social Blade¹³.

13 O Social Blade é um site criado para extrair dados da Interface de Programação de Aplicações (API) de diversas plataformas digitais como: Twitter, Facebook, YouTube dentre outras. Nele é possível visualizar dados quantitativos e realizar comparações entre perfis, canais e grupos de mídias sociais. Para mais informações acessar: <https://socialblade.com/>

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdcis) e os usos do Passado: Apontamentos Iniciais

De acordo com Bertoldo, Salto e Mill (2018, p. 622) TDICS são tecnologias alicerçadas em recursos e escrita digital. Suas produções “são estruturadas, armazenadas, manipuladas e transmitidas” por intermédio da linguagem computacional”.

Dessa forma, as TDCIS foram um resultado da “revolução informática” do século XX ocasionada pela invenção do computador e das redes digitais de compartilhamento de mensagens. Essas transformações atingiram o seu ápice na década de 2000, quando emergiu uma “cultura digital” caracterizada pelo uso das tecnologias digitais para produção e reprodução das práticas culturais. Entendidas enquanto um conjunto de transformações que constituíram um “novo paradigma” comunicacional, as TDICS alteraram as formas de produção, divulgação, consumo das informações e conhecimentos. No caso da História, um conjunto de autores vem debatendo os desdobramentos das TDCIS para a historiografia e o conhecimento histórico.

De acordo com Foster (2014), o advento da web 2.0 - fase de desenvolvimento da web caracterizada pela criação das plataformas, das redes sociais e pela maior interação dos usuários - promoveu a possibilidade de qualquer agente conectado acessar, produzir e compartilhar conteúdos síncronos e assíncronos. Tal transformação influenciou significativamente a produção de história: por um lado democratizando seu acesso e produção, por outro colocando em voga os problemas sobre a autoridade do conhecimento e do enunciador.

Em dados quantitativos a transformação pode ser observada empiricamente. Daniel J. Cohen e Roy Rosenzweig (2006) indicam que a época da es-

crita do manual *Digital History: a guide to gathering, preserving and presenting the past*, o portal *Yahoo* já indicava a existência de mais de trinta e duas mil webpages de História. No momento da escrita deste capítulo, a busca pelo termo *history* no mesmo buscador devolveu como resultado a existência de mais de quatrocentas e trinta milhões de webpages.

Qualitativamente, questões como aquelas levantadas por Foster (2014) sobre autoridade e enunciação do conhecimento tem ocupado historiadores nos diferentes lugares do mundo. No Brasil, trabalhos como os de Malerba (2017) e Carvalho (2018) tem se preocupado exatamente com a questão da autoridade do conhecimento histórico na chamada “era digital”.

Malerba (2017, p. 147) entende que, ao mesmo tempo que a difusão das mídias digitais permitiu a ampliação dos espaços para produção, divulgação e consumo de conteúdos históricos, o advento da internet, promoveu a quebra da autoridade do historiador na produção do conhecimento histórico na medida em que os diversos conteúdos disponibilizados na rede por qualquer pessoa denotam “que ninguém é responsável e detém a autoridade sobre o conhecimento histórico”.

Essa ruptura do princípio da autoridade científico-acadêmica sobre o conhecimento histórico contribuiu para a ascensão dos diletantes amadores e escritores leigos de história.

Bruno Leal Pastor de Carvalho (2018), em direção aproximada, discute a autoridade do historiador no universo digital. Na compreensão deste autor, a autoridade do historiador, inventada no século XIX e institucionalizada pelas universidades, estaria eclipsada pela grande profusão de discursos sobre os passados nas plataformas digitais. Como exemplos, este autor cita o Canal

Nostalgia e a empresa Brasil Paralelo, canais que ocupam os primeiros lugares em número de visualizações de conteúdos acerca da ditadura militar brasileira no YouTube.

Neste contexto dois novos pressupostos parecem estar sustentando o reconhecimento da autoridade no mundo digital:

- 1) A capacidade de alcançar grandes audiências, o que parece, por si só, revestir o produtor de discurso de credibilidade diante do grande público; e
- 2) a capacidade de dominar a nova linguagem digital garantindo presença no “espaço público” virtual e sendo eficaz na comunicação com ampla audiência (CARVALHO, 2018, p. 173).

As reflexões bastante provocativas de Foster (2014), Malerba (2017) e Carvalho (2018) nos permitem construir uma hipótese teórica inicial de que: o advento de desenvolvimento da web ao mesmo tempo em que contribuiu para a “democratização” do acesso complexificou as relações entre autoria, autoridade e plausibilidade do conhecimento histórico.

Essa afirmação teórica será colocada à prova no estudo empírico sobre a presença do conteúdo ditadura militar na plataforma YouTube.

O Conteúdo Ditadura Militar Brasileira no Youtube

A pesquisa empírica foi realizada na plataforma YouTube durante o mês de fevereiro de 2023. Foi utilizado o termo Ditadura Militar no Brasil no buscador da própria plataforma. Na sequência selecionamos nos filtros a contagem de visualizações. Abaixo indicamos os cinco vídeos sobre o tema com o maior número de visualizações na plataforma:

Tabela 1 – Vídeos com o maior número de visualizações sobre o tema Ditadura Militar no Brasil

Canal	Título	Ano	Nº de visualizações
Nostalgia	Regime/Ditadura Militar - Nostalgia HISTÓRIA	2017	11 milhões
Brasil Paralelo	1964 - O Brasil entre armas e livros (FILME COMPLETO)	2020	10 milhões
Gabrielmendesskate	Geraldo Vandré - Pra não dizer que não falei das Flores	2009	3,7 milhões
Débora Aladim	Resumo de História: DITADURA MILITAR (Débora Aladim)	2016	2 milhões
Descomplica	Ditadura militar no Brasil: resumo para o ENEM quer que desenhe? descomplica	2019	1,7 milhões

Fonte: autores.

Dentre os cinco vídeos mais visualizados sobre a temática, apenas um não tem como objetivo apresentar uma narrativa acerca do conjunto de acontecimentos que levou ao golpe militar de 1964. O vídeo *Geraldo Vandré – Pra não dizer que não falei das flores* trata-se de uma edição de um conjunto de imagens de época com a música do artista da Música Popular Brasileira (MPB). Neste caso, não há o objetivo claro de divulgar informações ou conhecimentos específicos sobre o tema histórico em questão.

Todos os demais são produções audiovisuais de canais vinculados a produção de conteúdos escolares, dentre eles: Nostalgia, Débora Aladim e Descomplica. Completando a lista de vídeos mais visualizados identificamos o audiovisual da empresa Brasil Paralelo *1964: o Brasil entre armas e livros*, já referenciado na introdução deste capítulo.

Na outra ponta, buscamos identificar os cinco vídeos menos visualizados sobre o tema. Neste caso o resultado foi o seguinte:

Tabela 2 – Vídeos com o menor número de visualizações sobre o tema Ditadura Militar no Brasil

Canal	Título	Ano	Nº de visualizações
Vitória Ensina em Casa	Vitória Ensina em Casa – 9º ano – História – A Ditadura Civil-Militar	2022	14
Desafio Pré-Universitário Popular	Ditadura Civil-Militar no Brasil (16/11/2020)	2020	15
Fazer História	Aula 28 – Governos Geisel e Figueiredo (Ditadura Civil-Militar)	2022	15
Marcela Taiany	Mah Explica: Resumo sobre a Ditadura Civil Militar no Brasil	2020	15
Nilton Shalloran	Aula 1 – Brasil: golpe e Ditadura Civil-Militar	2020	15

Fonte: autores.

Inicialmente uma característica fica bastante aparente entre os vídeos menos visualizados: a forma de videoaula. Dentre os cinco vídeos com o menor número de visualizações sobre o tema, quatro são videoaulas estruturadas em apresentações de slides e a narração de professores de História. Apenas o vídeo do canal Marcela Taiany não possui esta dinâmica. O canal, criado por ela para tratar de questões estéticas e entretenimento em geral, é o único que não possui a dinâmica educacional de videoaula.

Dessa forma, fazendo uma análise inicial dos vídeos mais e menos visualizados sobre o tema Ditadura Militar no Brasil observamos uma predileção da audiência do YouTube por vídeos de canais de entretenimento como Nostalgia em detrimento dos canais que disponibilizam videoaulas, e que se aproximam

mais da tradição escolar. Quando as videoaulas são privilegiadas pela audiência, notamos que o tempo do vídeo (entre 10 e 20 minutos) e o uso do termo “resumo” nos títulos acaba atraindo um maior número de usuários.

A análise quantitativa permitiu inicialmente confirmar a hipótese inicial de que na plataforma digital YouTube os vídeos mais visualizados sobre a temática Ditadura Militar no Brasil se concentram em canais de entretenimento, que não guardam relação com a disciplina acadêmico-científica. Há exceção de Débora Aladim, estudante de História a época de produção do vídeo, todos os demais não tem formação em História.

Dessa forma, o diagnóstico de Wulf Kansteiner (1996), feito a quase três décadas, de que o interesse pela história na sociedade contemporânea teria se deslocado para as formas populares do passado, em detrimento da historiografia acadêmico-científica parece se evidenciar no caso da plataforma digital investigada.

No entanto, o objetivo deste capítulo não é meramente o de indicar os vídeos mais e menos acessados, mas sim, o de procurar por meio dos métodos digitais e das pesquisas realizadas sobre a plataforma YouTube, possíveis explicações sociotécnicas para a audiência e não-audiência dos vídeos identificados.

A extração e análise de dados proposta neste capítulo leva em consideração alguns procedimentos dos chamados métodos digitais, conforme propostos por Omena (2019). Consideramos para isso, que essa metodologia não está simplesmente relacionada ao uso de softwares e aos chamados métodos quantitativos, mas pressupõe a necessidade de pensarmos o processo, desde o design interrogativo, levando em conta que os objetos analisados são objetos nativos digitais. Isso significa afirmar que os materiais audiovisuais analisados na plataforma YouTube foram criados a partir de uma lógica digital, diversa da lógica analógica muitas vezes empregada nas pesquisas históricas.

Inicialmente extraímos da própria plataforma dados quantitativos dos vídeos selecionados para a análise. Conforme disposto nas tabelas 1 e 2, e selecionamos os dois vídeos mais e menos visualizados sobre a temática na plataforma. Como houve um empate quádruplo no caso dos vídeos menos visualizados, adotamos o critério de ordem alfabética de nome dos canais. Justificamos a escolha pela impossibilidade de analisar todos os quatro vídeos com quinze visualizações neste capítulo. Os dados extraídos estão na tabela abaixo:

Tabela 3 – Dados quantitativos dos audiovisuais selecionados para análise extraídos da plataforma YouTube¹⁴

Canal	NI	Vídeo	Ano	NV	NL	NC ¹⁵
Nostalgia	14,7 mi ¹⁶	Regime/Ditadura Militar - Nostalgia HISTÓRIA	2017	11 mi	861 k	-
Brasil Paralelo	3,38 mi	1964 - O Brasil entre armas e livros (FILME COMPLETO)	2020	10 mi	723 k	77 k
Vitória Ensina em Casa	3,19 k	Vitória Ensina em Casa – 9º ano – História – A Ditadura Civil-Militar	2022	14 vi	2	-
Desafio Pré-Universitário Popular	639	Ditadura Civil-Militar no Brasil (16/11/2020)	2020	15 vi	0	0

Fonte: autores.

14 Utilizamos abreviações nesta tabela para facilitar a sua organização e diagramação. NI – Número de inscritos do canal; NV – Número de visualizações do vídeo analisado; NL – Número de likes ou de curtidas do vídeo analisado; NC – Número de comentários;

15 Nos dados quantitativos utilizamos abreviações próprias das plataformas digitais: mi – milhões; vi – visualizações; k – mil.

16 Os dados referentes ao número de comentários dos vídeos analisados do Canal Nostalgia e do canal Vitória Ensina em Casa não estão disponíveis, pois os responsáveis pelos canais desativaram a opção de os usuários comentarem.

Inicialmente, é fundamental apresentarmos os canais responsáveis pelos vídeos analisados. O Canal Nostalgia foi criado em 2008 pelo designer gráfico Felipe Castanhari. Inicialmente dedicado ao entretenimento e a cultura pop, o canal passou a produzir vídeos sobre temáticas históricas no quadro Nostalgia História há sete anos. Na aba “Sobre” a descrição do texto de apresentação do canal informa o seguinte: “Ensinando e divertindo. Vídeos novos quando possível, coisas boas levam tempo” (CANAL NOSTALGIA, 2023, s/p).

O canal Brasil Paralelo no YouTube foi criado em 2016, mesmo ano em que foi fundada por Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem a Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A. Na aba “Sobre” os responsáveis pelo canal afirmam: “A Brasil Paralelo acredita que o Brasil vai dar certo. E por meio de nossas produções trabalhamos para fortalecer em nossa cultura os valores e tradições que, notoriamente, ao longo da história conduziram a humanidade à paz e prosperidade” (BRASIL PARALELO, 2023, s/p).

Por sua vez, o canal Vitória Ensina em Casa foi criado em 2021 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória de Santo Antão, município do Estado de Pernambuco. Além do YouTube, as aulas disponibilizadas no canal também são transmitidas na TV Nova Nordeste e nas rádios Vitória FM (93,5) e Tabocas FM (98,5). A iniciativa pública está relacionada ao período da pandemia Covid-19, que acarretou na necessidade de distanciamento social e indisponibilidade dos espaços físicos das escolas de educação básica no Brasil. A aba “Sobre” não apresenta informações relativas ao canal.

O canal Desafio Pré-Universitário Popular foi criado na plataforma YouTube em 2017 por estudantes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Contudo, a iniciativa remonta ao ano de 1993, quando estudantes da Universidade decidiram criar um projeto de alfabetização de adultos. Com a dificuldade de reunirem estudantes de várias áreas, o projeto se tornou um curso Pré-Ves-

tibular gratuito ministrado por estudantes voluntários, e começou as suas atividades em 1994. Em 1997, o Desafio foi reconhecido como projeto de extensão universitária pela UFPEL. Na aba “Sobre” os responsáveis pelo canal descrevem: “Curso Pré-Universitário voltado à educação popular. Gratuito e destinado a incluir quem o sistema exclui. Somos mais que um simples cursinho, somos uma família criada e coordenada por alunos da UFPEL” (DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR, 2023, s/p).

Uma primeira característica que pode ser depreendida da apresentação dos canais é o seu enfoque educacional. Os três canais que apresentam informações na aba “Sobre”, utilizam as palavras-chaves: educação ou cultura. O canal Vitória Ensina em Casa não apresenta informações na aba, mas foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Santo Antão, do que se depreende o seu caráter educacional. Contudo, ressaltamos a diferença entre as iniciativas privadas do Canal Nostalgia e da Brasil Paralelo e as iniciativas públicas do Vitória Ensina em Casa e do Desafio Pré-Vestibular Popular. Enquanto os dois primeiros são canais vinculados a empresas privadas, que tem como intenção também entreter, os dois últimos são iniciativas vinculadas a órgãos públicos nas esferas municipal e federal.

Outra questão a ser destacada é que nos canais públicos os audiovisuais são produzidos por professores ou professores em formação, o que os vincula a formação acadêmico-científica. No caso do Canal Nostalgia, Felipe Castanhari não é formado em História, contudo, no vídeo analisado do canal é possível identificar que o professor Caio Vinícius Godoy Mattos, formado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e que foi professor de Castanhari na educação básica, trabalhou como consultor do material. Além de Caio Vinicius, consultor permanente da equipe do Canal Nostalgia, Castanhari

conta com a consultoria de jornalistas e historiadores especializados nas temáticas dos vídeos do quadro Nostalgia História.

Os audiovisuais da empresa Brasil Paralelo não apresentam informações sobre consultoria na plataforma YouTube. Observa-se apenas que na perspectiva das produções midiáticas da empresa são entrevistados filósofos, cientistas sociais e escritores de diferentes áreas de formação. No caso do vídeo analisado, é possível depreender que o seu conteúdo está sustentado na obra *1964. O Elo Perdido. O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista* escrita por Mauro “Abranches” Kraenski e Vladimir Petrilak. De acordo com os dados disponíveis na web, Kraenski é apresentado como tradutor, blogueiro e pesquisador independente, enquanto Petrilak é apresentado como professor e tradutor. De acordo com os dados obtidos, ambos não têm formação acadêmica em História.

Após a apresentação dos canais, considera-se importante observar os dados quantitativos dos vídeos analisados, que expressam o abismo existente entre eles. Enquanto os vídeos do Canal Nostalgia e da Brasil Paralelo contam com mais de uma dezena de milhões de visualizações e mais de setecentas mil curtidas, os vídeos dos canais Vitória Ensina em Casa e Desafio Cursinho Pré-Vestibular Popular não ultrapassam quinze visualizações e duas curtidas.

Outro dado importante diz respeito aos comentários dos vídeos analisados. No caso do vídeo do Canal Nostalgia, os comentários e a visualização daqueles que já poderiam ter sido feitos foi desabilitada. Uma hipótese para isso pode ser a importância da temática do vídeo e a repercussão na forma de comentários negacionistas. Por outro lado, a Brasil Paralelo mantém os comentários do vídeo analisado disponíveis e já conta com quase setenta e oito mil respostas dos usuários da plataforma. O canal Vitória Ensina em Casa também

mantém desabilitada a função e o canal Desafio Pré-Vestibular Popular teve apenas dois comentários direcionados ao vídeo.

É consenso nos sites relacionados ao marketing digital, que os comentários em vídeos do YouTube geram engajamento e produzem atenção. Embora não haja nenhuma pesquisa científica que sustente efetivamente esta afirmação, essa parece ser a estratégia da Brasil Paralelo. Manter os comentários sobre um tema que consideramos uma “história difícil”¹⁷ pode ser considerada uma estratégia para criar um espaço de discussão que ao descambar para o discurso de ódio produz respostas daqueles que defendem os Direitos Humanos gerando uma grande quantidade de comentários e respostas. O resultado é mais engajamento, atenção e monetização.

Entretanto, não é a intenção deste capítulo analisar os comentários disponíveis nos vídeos analisados, mas sim especular sobre os possíveis elementos sociotécnicos que permitem compreender o abismo entre os “milhões de views” e os “milhões de ninguém viu”.

Adotando os pressupostos dos métodos digitais (OMENA, 2019), devemos fazer algumas explicações fundamentais sobre a infraestrutura da plataforma YouTube.

Em primeiro lugar, cabe explicitar que o YouTube é uma plataforma de divulgação de materiais audiovisuais online, que possui uma Interface de Programação de Aplicações (API). O API pode ser definido, de forma simplificada, como um conjunto de funções e serviços, que são disponibilizados de maneira

17 Utilizamos o conceito de “história difícil” a partir das reflexões do didata da História alemão Bodo Von Borries (2018), que ao analisar o caso do Holocausto na Alemanha destaca a existência de “histórias difíceis”. Na compreensão do autor, temas que tratam de glórias/orgulhos são mais fáceis, do que temáticas que lidam com danos/culpa/vergonha. Essas histórias difíceis acabariam por exercer um peso sobre os sujeitos do presente provocando os sentidos e as emoções. Neste caso consideramos que a Ditadura Militar Brasileira pode ser considerada uma “história difícil” no sentido empregado por Borries.

simplificada para que outros programas e aplicativos possam utilizá-lo. Um exemplo mais concreto e prático se dá quando fazemos o compartilhamento de um vídeo do YouTube em uma rede social, por exemplo, no Facebook. Para os usuários basta copiar a URL, endereço em que está hospedado o vídeo e colar no seu mural da rede social ou mesmo clicar em compartilhar na própria plataforma, que nos dá opções variadas de aplicativos de mensagens, redes sociais e até mesmo email para o envio. Isso só é possível pela existência do API.

Em segundo lugar, é fundamental compreender que a plataforma YouTube se utiliza de algoritmos para sugerir vídeos em uma barra vertical que está ao lado do vídeo selecionado pelo usuário. De acordo com Les Goldschlager e Andrew Lister (1982) citados por Andrew Goffey (2008), o algoritmo “é o conceito unificador para todas as atividades nas quais os cientistas da computação se envolvem” (GOLDSCHLAGER; LISTER, 1982 apud GOFFEY, 2008, p. 15). Os algoritmos existem independentemente da linguagem ou da máquina que os utiliza. Contudo, para além de um conceito teórico trabalhado pelas ciências da computação, Goffey (2008) afirma que os algoritmos tem um impacto real na vida dos usuários. Presentes nos navegadores, softwares e aplicativos, os algoritmos não servem apenas para minerar dados e indicar preferências de consumo, mas também para criar modelos de simulação de processos ou mesmo de aprendizado de redes neurais (GOFFEY, 2008, p. 15). Dessa forma, eles estão relacionados a lógica e ao controle provocado pelas tecnologias digitais.

O caso do YouTube é ainda mais complexo, pois ao contrário de outras plataformas, o seu algoritmo é de código fechado, o que significa dizer que os usuários não tem acesso a lógica pelas quais os conteúdos são sugeridos a eles. Muitas vezes temos a impressão de que apenas por sermos fãs da banda y ou torcermos para o time x, conteúdos relacionados a eles são sugeridos pelo YouTube, no entanto, diversas pesquisas vem demonstrando que não são apenas

as nossas preferências que geram a ação dos algoritmos, mas também, que a ação dos algoritmos enquanto estruturas lógicas enviesadas construídas por seres humanos, podem levar em conta a ação de outros usuários que acessarem e/ou assistiram um mesmo vídeo.

Esses elementos iniciais nos ajudam a reorientar a pergunta que fizemos na segunda parte deste capítulo, que está relacionada as preferências dos usuários do YouTube por conteúdos históricos produzidos por diletantes ou amadores, que não possuem a formação acadêmica em História. Neste sentido, ao analisarmos os dados extraídos da própria plataforma, procuramos compreender como os algoritmos contribuem para esse abismo de atenção que se nota entre os vídeos mais visualizados e menos visualizados.

Inicialmente utilizamos a ferramenta Social Blade, site que retira dados do API do YouTube, para nos aproximarmos mais detalhadamente dos canais e vídeos analisados. A plataforma permite extrair dados como: país do canal, gênero do canal, ranking de assinantes, ranking de visualizações, ranking no país e no gênero em que está classificado. Abaixo, na tabela podemos visualizar dados extraídos do Social Blade:

Tabela 4 – Dados sobre os canais analisados extraídos do Social Blade¹⁸:

CANAL	GÊNERO	RS	RVV	RP	RG
Canal Nostalgia	Entretenimento	251	6.125	37	133
Brasil Paralelo	Educacional	960	46.465	360	341

Fonte: Social Blade.

18 Utilizamos novamente abreviações na tabela 4 para facilitar a sua diagramação e organização. RS – Ranking de subscrição (número de inscritos no canal); RVV – Ranking de vídeos visualizados; RP – Ranking de posição no país; RG – Ranking de posição no gênero classificado pela plataforma Social Blade.

No caso da pesquisa no Social Blade, observamos a existência de dados referentes apenas aos canais mais visualizados da plataforma. Neste caso, os canais com os vídeos de menor visualização acabam ficando sem os dados em virtude de sua “pouca expressão” na dinâmica algorítmica da web.

Em relação aos dois canais que possuem dados na plataforma identificamos, mais uma vez, a sua grande audiência. Observamos que o Canal Nostalgia possui posições de ranqueamento mais altas que a Brasil Paralelo. Contudo, não podemos deixar de destacar a consistência dos dados sobre a Brasil Paralelo na plataforma.

Outro elemento que merece atenção é o fato de o algoritmo de extração de dados do API do YouTube utilizado pela plataforma Social Blade, diferenciar os gêneros dos canais em entretenimento e educação. No caso, conforme indicado neste texto, todos os canais analisados possuem intenções educacionais em suas produções. O que não nos permite indicar que estes canais assumem um compromisso com a formação educacional-histórica referenciada nos conhecimentos provenientes da historiografia acadêmico-científica.

Contudo, fica a questão: o que levou o algoritmo a avaliar o canal da Brasil Paralelo como de conteúdo educacional? Os vieses, muitas vezes invisíveis das plataformas digitais, parecem neste caso confirmar o *culto aos amadores*, conforme perspectiva proposta por Andrew Keen (2009). Neste caso, um canal de uma empresa privada, sem qualquer referência sustentada no conhecimento acadêmico-científico acaba sendo considerado como de conteúdo educacional, o que pode gerar um conjunto de reflexões sobre os vieses ou filtros das plataformas digitais.

Considerações Finais

Ao analisarmos os dados empíricos obtidos a partir de um conjunto de procedimentos dos métodos digitais (OMENA, 2019), observamos a presença de diversos audiovisuais que tratam da Ditadura Militar no Brasil na plataforma YouTube. Ao utilizarmos como filtro de busca a contagem de visualizações, identificamos a existência de vídeos mais e menos visualizados na plataforma.

Os vídeos mais visualizados foram *Regime/Ditadura Militar – Nostalgia História* do Canal Nostalgia e *1964: O Brasil entre armas e livros* da Brasil Paralelo. Entre os menos visualizados identificamos os vídeos: *Vitória Ensina em Casa – 9º ano – História – A Ditadura Civil-Militar* do canal Vitória Ensina em Casa e *Ditadura Civil-Militar no Brasil (16/11/2020)* do canal Desafio Pré-Universitário Popular.

O primeiro resultado corrobora com as hipóteses levantadas por Malerba (2017) e Carvalho (2018) de que há uma crise de autoridade do historiador e do conhecimento historiográfico-científico na era digital. Depreendemos esse resultado, do fato de os vídeos mais visualizados terem sido produzidos por empresas e não por historiadores acadêmicos ou de formação, enquanto os dois vídeos menos visualizados terem sido produzidos por professores ou professores de História em formação.

Procuramos a partir desse resultado inicial, levantar elementos para uma possível leitura sociotécnica dos resultados levando em consideração as lógicas algorítmicas da web. Diante disso, apresentamos uma série de dados quantitativos, que permitiram considerar as lógicas do digital como determinantes para os resultados quantitativos de visualizações e não visualizações dos vídeos na plataforma.

Entendemos que para além do poderio econômico e tecnológico dos canais Nostalgia e Brasil Paralelo, há uma arquitetura enviesada de recomendações na plataforma que favorece a sua circulação e ampliação das audiências criando um circuito de consumo que os favorece em detrimento dos materiais audiovisuais produzidos por acadêmicos em formação ou formados.

A compreensão dessa arquitetura enviesada nos advêm dos estudos de dois campos da tecnologia que tem contribuído para a desnaturalização das lógicas métricas das plataformas digitais: os estudos de plataforma e os estudos de software.

De acordo com D'Andrea (2020) os estudos de plataforma se constituem enquanto campo de investigação nos anos 2000 preocupados com uma compreensão sociotécnica e crítica da web. Nesta perspectiva, os estudos de autores como van Dijck e Poell (2018) permitem afirmar que há uma estrutura de plataformas que domina o modelo de negócios da internet. Este modelo, baseado em uma estrutura de mineração de dados e de Big Data, acaba desfavorecendo os usuários que tem os seus dados utilizados de formas diversas pelas grandes empresas de tecnologia.

Por sua vez, o campo nominado como estudos de software, desenvolvido majoritariamente nos Estados Unidos desde os anos 2000, também tem destacado os vieses dos algoritmos enquanto componentes que acabam por modelar comportamentos e interferir diretamente na vida dos usuários.

Neste caminho, estudos como os de Parisier (2011) tem demonstrado a existência de um filtro de bolhas nas plataformas, que acaba por reforçar e mesmo radicalizar percepções dos usuários, contribuindo para aprofundar estereótipos, preconceitos, xenofobias, homofobias, racismos e outras ideias extremistas.

Estudos específicos sobre a plataforma YouTube tem demonstrado que as sugestões ou recomendações de vídeos estão sustentadas nessa lógica, ao se utilizarem do histórico de navegação dos usuários e dos vídeos assistidos por outros usuários que já assistiram ao vídeo que está sendo consumido pelo usuário em questão. Este conjunto de estudos tem demonstrado que apenas em 25% dos casos os vídeos sugeridos não têm vínculo com as percepções e ideias do vídeo consumido pelo usuário, o que reforça o viés dos filtros de bolhas.

Um estudo específico levado a cabo por O’Callaghan et al (2013) identificou a relação entre as plataformas Twitter e YouTube na configuração de um filtro de bolhas de grupos da extrema-direita. Dessa forma, conteúdos divulgados no Twitter acabavam por se relacionar aos vídeos sugeridos no YouTube criando uma cadeia cíclica de divulgação, circulação e consumo de conteúdos relacionados ao neonazismo, supremacismo branco, islamofobia entre outros. O estudo nos permite acender o alerta para a forma como as informações e conteúdos são produzidos, circulam e são consumidos nas plataformas digitais.

De forma menos determinista, a antropologia digital tem contribuído para compreendermos as lógicas não lineares do ecossistema digital (CESARINO, 2021a; 2021b; 2022). Em estudos sobre o negacionismo científico nas plataformas digitais durante a pandemia Covid-19, a antropóloga Leticia Cesarino demonstrou como há uma crise do sistema de peritos na sociedade contemporânea.

No entanto, essa crise não deve ser compreendida apenas como resultado do determinismo tecnológico ou da *governamentalidade algorítmica* (BERNS, ROUVROY, 2015), mas também por meio das formas não lineares, muitas vezes entendidas por nós, pesquisadoras e pesquisadores, como irracionais ou ilógicas de operação das formas de divulgação, circulação e consumo de informações e conteúdos nas plataformas digitais.

Isso permite dizer que, precisamos aprofundar os estudos que acompanhem e analisem os usuários nas plataformas digitais, mas também investir em estudos que permitam identificar as percepções, formas de uso e mesmo preferências dos usuários, mais especificamente dos jovens estudantes da educação básica quando estão diante das tecnologias digitais.

Defendemos que somente com estes estudos será possível contribuir para a construção de respostas provisórias sobre a perda de confiança no conhecimento científico, no nosso caso, na historiografia acadêmica e o consumo de conteúdos relacionados as formas populares do passado, como afirma Kantschiner (1996). Talvez, apenas deste modo consigamos desenvolver formas de compreender os “milhões de views” dos conteúdos históricos plataformizados, e os “milhões de ninguém views” das pesquisas que diuturnamente realizamos nas universidades e escolas brasileiras.

Referências

BRASIL PARALELO. **1964 - O Brasil entre armas e livros** (FILME COMPLETO). 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenW-QHRPIg&t=58s>. Acesso em 10 jan. 2023.

BRITO, Karina Oliveira; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. Entre forma e conteúdo: os estudantes do ensino médio diante das temáticas históricas no YouTube. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas**. São Paulo: Paruna, 2021, p. 68-89.

CANALNOSTALGIA. **Regime/Ditadura Militar**-NostalgiaHISTÓRIA. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRbZwM7fjYM&t=52s>. Acesso em 10 jan. 2023.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Onde fica a autoridade do historiador na era digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 169-174.

CESARINO, Letícia. As ideias voltaram ao lugar? temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. **Caderno do CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-18, 2021a.

_____. Pós-Verdade e a Crise do Sistema de Peritos: uma explicação cibernética. **Ilha**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73-96, 2021b.

_____. **O mundo do avesso: verdade é política na era digital**. São Paulo: Editora UBU, 2022.

COHEN, Daniel J.; ROSENZWEIG, Roy. **Digital History: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2006.

D'ANDRÉA, Carlos. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: Edufba, 2020.

DESAFIO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR. **Aula de História 26 - Ditadura Civil-Militar no Brasil (16/11/20)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p0OIcAs5LJI&list=PLHVCc6VP9ZBI3IATzVcUv0gy0DbFynr6&index=22&t=29s>. Acesso em 10 jan. 2023.

FELINTO, Erick. **“Olavo tem Razão”**: Olavo de Carvalho, Esoterismo e os Mitos Conspiratórios do Imaginário Político Neoconservador. In: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XXIX Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 23 a 25 de junho de 2020.

FICO, Carlos. **Da Operação *Brother Sam* aos anos de chumbo: o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FOSTER, Meg. Online and Plugged in? Public History and Historians in the digital age. **Public History Review**, v.21, p.1-19, 2014.

GOOFEEY, Andrew. Algorithm. In: FULLER, Matthew (ed.). **Software Studies: a lexicon**. Massachusetts/London: The MIT Press, 2008, p. 15-20.

BLACK ALLIEN. **Take teen**. Rio de Janeiro: Extrapunk Extrafunk: 2019. CD (2:33)

HUNTER, James Davison. **Culture Wars: the struggle to define America**. New York: BasicBooks, 1991.

KANSTEINER, Wulf. Searching for an Audience: The Historical Profession in the Media Age – A Comment on Arthur Marwick and Hayden White. **Journal of Contemporary History**, v.31, n.1, p.215-219, jan. 1996.

KEEN, Andrew. **O Culto Do Amador**. Como Blogs, Myspace, Youtube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KRAENSKI, Mauro Abranches; PETRILAK, Vladimir. **1964. O Elo Perdido. O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista**. São Paulo: Vide Editorial, 2017.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

O'CALLAGHAN, Derek; GREENE, Derek; CONWAY, Maura; CARTHY, Joe; CUNNINGHAM, Pádraig. **The Extreme Right Filter Bubble**. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1308.6149>. Acessado em 12 de abril de 2023.

OMENA, Janna Joceli. O que são métodos digitais? In: OMENA, Janna Joceli (org.). **Métodos digitais: teoria-prática-crítica**. Lisboa: ICNOVA — Instituto de Comunicacao da Nova, 2019.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEDRETTI, Lucas. **Os ecos do Orvil em 2021**, o livro secreto da ditadura. Agência Pública, 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/08/os-ecos-do-orvil-em-2021-o-livro-secreto-da-ditadura/>. Acesso em: 11/04/23.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: O liberalismo e a nova direita no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2021.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o dispar como condição de individuação pela relação? **Revista Eco Pós**, vol. 18, n. 2, pp. 35-56, 2015.

TEITELBAUM, Benjamin R. **Guerra pela eternidade**: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2020.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; WALL, M. **The Platform Society**: public values in a connective world. Londres: Oxford Press, 2018.

VITÓRIA ENSINA EM CASA. **Vitória Ensina em Casa | 9º ANO | HISTÓRIA | A DITADURA CIVIL MILITAR**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=17TL_N0V7z4&t=27s. Acesso em 10 jan. 2023.

VON BORRIES, Bodo. Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. In: VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: Editora W&A, 2018, p. 33-54.

CAPÍTULO 7

ÉRAMOS PADRES DE PASSEATA? ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL A PARTIR DA FORMAÇÃO CLERICAL DE UM PADRE NA DÉCADA DE 1960

Ingrid da Silva Linhares

Thaís Patrícia Mancilio da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-7

As mudanças ocorridas no âmbito das Ciências Sociais, e em particular na História, a partir da virada da década de 1970 para a década de 1980 – incorporação de temas contemporâneos aos estudos historiográficos, valorização da análise qualitativa e de experiências individuais, impulso da história cultural e renascimento da história política – foram responsáveis pela revalorização do papel do sujeito na História (ALBERTI, 2000). A história oral ganha notoriedade neste período alicerçada pelas mudanças de perspectiva metodológica que se relacionam, especialmente, com o reconhecimento das fontes orais como fonte histórica legítima.

A título de elucidação é válido ressaltar que a história oral possui variadas possibilidades de abordagem: a história oral de vida, de caráter biográfico, na qual a narrativa e o resgate da memória são os pontos mais importantes; a história oral temática, em que se levanta um fato ou acontecimento específico vivenciado pelo narrador e a tradição oral, categoria que abrange toda narrativa transmitida pela fala. A variedade de abordagens e correntes propiciam diferentes perspectivas e práticas envolvendo a metodologia da história oral (ROUCHOU, 2003). Assim, ao trabalharmos com a dimensão de história oral com um caráter biográfico, buscamos despertar também o que Walter Benjamin (1994) trata como as próprias experiências de mundo do sujeito histórico abordado, no caso o entrevistado. Se entende como uma espécie de apresentações de uma relação de imagens a partir da memória que o entrevistado construiu, não fechando uma narrativa em si mesma.

Em vista das possibilidades oferecidas pela história oral desenhou-se o projeto de pesquisa que culminou neste artigo, o qual utiliza a história oral como ferramenta para fomentar discussões sobre memória, história e resistência no âmbito de estudos referentes à Ditadura Empresarial-Militar (DREIFUSS, 1981)¹. Dessa maneira, torna-se necessário a realização de debates sobre seus diversos atores, movimentos e consequências, observadas até hoje na sociedade brasileira.

A estrutura desse artigo consiste em duas etapas: A primeira compreende uma investigação de caráter biográfico-temático na qual, a partir da história de José Negreiros, ex-sacerdote e professor, busca-se lançar luz sobre as

¹ O termo cunhado por René Dreifuss defende a já provada participação direta de aparelhos privados de hegemonia oriundos do seio anticomunista da sociedade civil brasileira, como o Ipes – Instituto de pesquisas e estudos sociais – e Ibad – Instituto brasileiro de ação democrática – na deflagração do Golpe em 1964, levando ao regime definido como Ditadura Civil-Militar. Entretanto, com o passar do tempo, o mesmo passou a ser utilizado como um conceito guarda-chuva, englobando toda a sociedade, e fazendo das classes que a atravessavam quase um indivíduo que em sua totalidade ansiava por frear João Goulart. A necessidade de mais uma vez determinar quem eram os quadros interessados em mergulhar o país no período da repressão foi retomada e, assim, reafirmar o termo Ditadura Empresarial-Militar hoje urge, em meio a um período em que fantasmas de 1964 voltam a assombrar o compromisso com uma historiografia combativa. Para mais ver: DREIFUSS, 1981.

experiências e formação de padres durante a ditadura brasileira e aspectos da relação entre Igreja e Sociedade através de sua narrativa. A segunda etapa consiste na descrição de uma proposta de atividade pedagógica para o ensino da História. Nesta sugestão de atividade busca-se uma abordagem sobre o período da ditadura Empresarial-Militar brasileira através de recursos variados, dentre os quais a história oral. Desse modo, possibilitaria a interpretação desse passado histórico, permitindo aos discentes perceber como a prática da história oral é capaz de nos transportar para o universo da História como agentes ativos do contexto em que estamos inseridos.

A Especificidade do Tema e a Escolha do Entrevistado

Os movimentos sociais relacionados à Igreja Católica no Brasil figuram um fundamental papel na alteração do cenário político nas décadas posteriores ao golpe em 1964. Neste contexto ergueram-se grupos que possuíam significativa importância para o enfrentamento ao regime e suas práticas. Tendo em vista esta perspectiva evidencia-se a importância do entendimento do contexto no qual se inserem estes movimentos para a construção do quebra-cabeça historiográfico que se propõe a compreender este período. Assim sendo, a metodologia da história oral possibilita uma leitura *in loco* de uma série de eventos que se desencadearam neste processo em detalhamento, sendo estes detalhes potencialmente enriquecedores.

Inicialmente a ideia da pesquisa era entender como o contexto da ditadura no Brasil influenciava as ações de grupos sociais, no caso específico, de padres, que estavam presentes na celebração da missa de 7º dia do estudante Edson Luis, assassinado em 1968. Definiu-se, desta maneira, a perspectiva que serviria de base para auxiliar na compreensão da problemática traçada, o olhar de José Negreiros.

No entanto, este olhar mostrou-se tão rico em experiências que utilizá-lo como fonte para debater apenas um dos diversos eventos narrados, seria em certa medida, amputar sua história. Esta mudança de perspectiva foi responsável pela transformação do objeto de pesquisa em si, que não mais se limitaria à celebração das missas em homenagem ao jovem estudante e a ações desse movimento de padres no final da década de 60. O trabalho se pautaria, portanto, em uma reflexão mais ampla da trajetória de vida de José Negreiros, mais especificamente de sua vida religiosa, passeando pelas suas transformações de perspectiva ao longo de sua formação clerical, ora, conservadora, e, posteriormente, progressista.

A partir das análises de sua narrativa, lançamos notas sobre os motivos e as influências que suscitaram muitos dos seminaristas e padres da década de 60 a reagirem de forma mais crítica ao regime ditatorial vigente. Pois, a partir de vivências e narrativas entendemos a memória como objeto da História, que longe de ser o somatório de memórias individuais detém em seus relatos pessoais a capacidade de transmissão de experiências coletivas (ALBERTI, 2003) sendo relevantes na compreensão do passado, pois, como ressalta Mauad e Dumas (2011):

A opção de trabalhar com histórias pessoais mostra-se capaz de despertar indícios, vestígios e marcas que nos levam às evidências históricas de processos aparentemente esquecidos. São histórias próprias a cada pessoa, mas, ao mesmo tempo, coletivas, no sentido de que sua construção se dá tanto no nível da experiência pessoal estrita, quanto no da repercussão coletiva e social destas vivências. As histórias de vida revelam as particularidades pessoais, locais, muitas vezes descontínuas, que distinguem o transcurso da história de um indivíduo para outro, de uma sociedade para outra (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 86).

Desse modo, a partir da experiência de vida de José Negreiros seria possível identificar o modo como nessa conjuntura houve rupturas e mudanças de ideologia na formação do grupo em que o entrevistado se inseria, o de jovens padres.

Breve Biografia de José Negreiros

José Negreiros nasceu no dia 03 de janeiro de 1938, em Minas Gerais, na cidade de Pimentas. Vindo de uma família do interior, foi o filho mais novo depois de 9 mulheres. Tendo uma religiosidade muito forte no seio familiar, aos 12 anos foi estudar no seminário da cidade de Caxambu, lá continuando sua formação e optando pela vida religiosa. Inserido na ordem dos padres Barnabitas, em 1958 foi enviado a Roma para iniciar seus estudos teológicos, tornando-se, a partir desse momento, um espectador de todas as movimentações acarretadas após a morte de Pio XII e também do conclave que elegeria Ângelo Roncalli como papa João XXIII. Nesse período também observou o primeiro desenrolar para a convocação do Concílio Vaticano II, que reestruturaria a liturgia da Igreja Católica e teria, posteriormente, muito impacto na Igreja do Brasil. Em 1962 foi ordenado padre em Roma, voltando em seguida para o Brasil.

Nos primeiros anos atuou como padre em Minas Gerais na congregação dos Barnabitas e na coordenação educativa do Instituto Padre Machado, em Belo Horizonte. Em 1964 foi aprovado no vestibular e inicia seus estudos no curso de História Natural da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo seus primeiros contatos com o movimento estudantil e o pensamento marxista. Em 1968 foi transferido para o Rio de Janeiro, sendo alocado no colégio Santo Antônio Maria Zacarias, no bairro do Catete. Diante do panorama político e social vivenciado na época, participou ativamente de reuniões e movimentações de padres críticos às ações do regime, mobilizados pelo propósito de defesa da justiça social. Em abril de 1968 concelebrou junto de mais 15 padres, na Igreja da Candelária, a missa de 7º dia do estudante Edson Luís. Essas missas são lembradas pela história como um dos acontecimentos marcantes desse ano, pois, nelas dois episódios se tornaram amplamente conhecidos. A ação repressiva

por parte da polícia ao final da primeira missa e o ímpeto de proteção dos participantes da segunda missa por parte dos padres celebrantes, que realizaram uma espécie de cordão de isolamento que dividia os dois grupos. Decepcionado com os rumos e a posição de parcelas da Igreja diante das mudanças propiciadas pelo Concílio Vaticano II e do desenrolar do regime ditatorial, largou a ação como padre, abraçando uma vida leiga.

Na década de 70 persiste na vida acadêmica, realizando seus estudos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornando-se mais tarde professor e chefe do laboratório de Fisiologia Animal Comparada do Instituto de Ciências Biológicas. Atualmente com 85 anos, casado há 50 anos, é professor aposentado da UFRJ, produzindo livros e artigos e professando fortemente a fé cristã. Possui ainda um lúcido pensamento crítico relacionado à ciência, à política e à Igreja, onde alinhado a uma lógica mais progressista, destaca a relação intrínseca entre sua vida como padre e como cientista.

Análise da Narrativa e Notas sobre as Influências na Formação de um Padre na Década de 60

No início da entrevista é pedido a José Negreiros que ele conte um pouco sobre suas origens². Em sua resposta, o entrevistado apresenta uma série de detalhes que dão um caráter quase poético à sua fala, na qual ele demonstra uma preocupação especial com uma narração gradual, didática, que dá a sensação ao ouvinte de reconhecimento da paisagem por ele retratada, remontando a espacialidade vivida por ele em sua infância:

JN: Eu nasci em 3 de janeiro de 1938, numa casa, em uma fazenda. Uma casa é, vamos dizer assim, a quilômetros de distância de qualquer outra cidadezinha, no meio do mato mesmo. E o meu pai que morava nessa casa,

2 O encontro foi realizado no dia 5 de março de 2016 na casa de José Negreiros. Realizada em duas partes, a entrevista foi realizada pela historiadora Thaís Mancilio da Silva, que possui laços familiares/afetivos com o entrevistado. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita, estando em posse das autoras deste artigo.

que era de uma família muito grande, a família Negreiros. E a casa do meu avô ficava em Pintos Negreiros. (...) do município da cidade de Dom Viçoso. E à medida que Pintos Negreiros foi se desenvolvendo acabou se separando também e virando um município. Então no município de Pintos Negreiros eu nasci em um lugar chamado Pimentas (...).

Essa preocupação com detalhes é percebida ao longe de sua narrativa e, não somente detalhes relacionados à ambientação física, mas também, a contextos sociais, históricos e sensoriais. Essa característica aproxima a narrativa de Negreiros às reflexões realizadas por Bosi (1994), nas quais ela define aquilo que seria o processo de construção de uma lembrança:

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho de reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-lo para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1994, p. 81).

As características da narração de Negreiros são típicas de uma narrativa que tenta imergir o ouvinte em sua história. É possível que este atributo seja reflexo de sua trajetória de vida, afinal de contas, se existe uma característica que seja congênere à vida de um padre e de um professor, é a constante frequência com a qual estes se deparam com a necessidade de transmitir, através da linguagem, mensagens, histórias e contextos. Outra possível interpretação, não excludente à primeira, relaciona-se à idade do narrador, pois Negreiros encontra na velhice uma maior facilidade de remeter ao passado, pois como referenciado em Bosi (1994):

Se existe uma memória voltada para a ação, feita de hábitos, e uma outra que simplesmente revive o passado, parece ser esta a dos velhos, já libertos das atividades profissionais e familiares. Se tais atividades nos pressionam, nos fecham o acesso para a evocação, inibindo imagens de outro tempo, a recordação nos parecerá algo semelhante ao sonho, ao devaneio, tanto contrasta com nossa vida ativa. Esta repele a vida contemplativa (BOSI, 1994, p. 81).

Negreiros explica que quando tinha 4 anos de idade sua família se mudou

para Pouso Alto, cidade histórica do sul de Minas, onde alguns anos depois ele iniciou seus estudos, terminando sua formação primária em 1949, já com 11 anos. Neste ano aconteceu algo que, segundo sua própria narrativa, “deu uma guinada” em sua vida:

JN: É que o padre de Pouso Alto tinha muito contato com os padres de Caxambu, que era Congregação dos Barnabitas, então os padres de Caxambu pegavam os meninos ali da redondeza para o seminário e logicamente o seminário era um máximo porque você fazia o ginásio. Era como se fosse um colégio interno.

Nessa fala, que se relaciona com o início de sua formação religiosa, é possível perceber o caráter de relevância que Negreiros atribui à educação, sendo este desejo por estudar refletido em muitas de suas escolhas. Como ele mesmo relata, a possibilidade de dar continuidade a seus estudos foi decisiva em sua determinação de sair da zona rural na qual cresceu e mudar-se para Caxambu. Esse mesmo interesse pela educação e necessidade de mudança é perceptível em 1964, dois anos após sua ordenação, quando ele, depois de perceber que se sentia insatisfeito com o que estava fazendo, decidiu fazer vestibular para o curso de História Natural na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em busca de novas perspectivas de vida.

Outra característica presente na narrativa do entrevistado refere-se à mudança de olhares do narrador. Em determinados momentos apresenta-se como *narrador sujeito*, se colocando como personagem, demonstrando suas sensações, necessidades, anseios, sendo ator das ações, ou sendo afetado por elas. Em outros, se apresenta como *narrador analítico*, cuja característica mais clara é a impessoalidade imposta pela fala, no qual ele se coloca como expectador, atribuindo contextos, em vista de uma perspectiva mais distanciada.

Ao longo da entrevista Negreiros ressalta muitas vezes a imagem de João

XXIII. É possível notarmos a importância atribuída a esta figura ao analisarmos o trecho no qual ele remonta o momento do conclave que o elegeu como Papa. Neste trecho retomamos a questão da narrativa, na qual somos inseridos numa lógica própria do entrevistado - que preenche com suas sensações - tornando vivo o momento. O próprio detalhamento se coloca como uma marca do significado e do impacto deste ocorrido, sendo colocado como “auge de sua história”.

JN: E aí é aquele ritual, depois que começa o conclave em todos os dias, no final do dia, o pessoal vai para praça, porque aí sai o anúncio. Se sim ou não (risos). Sabe qual é? O sinal? A fumaça (risos). Aí ele solta uma fumaça, a fumaça normal é preta, né. Toda preta. Aí a gente ia lá e olhava... Hiii... E aí toda a praça cheinha, né? Todo mundo... Xii, vambora. Aí esvazia a praça. (risos) Assim foi o primeiro dia, o segundo. Não sei se foi lá pelo terceiro, acho que foi um pouco disso... E cada dia que passava a praça aumentava cada vez mais, pois depois do primeiro que não foi então vamos lá que agora vai. Depois do primeiro, segundo, terceiro, eu acho que foi lá pelo quarto dia então a praça estava lotada e coincidiu que a gente sempre encontra, vê lá pela voz e vê que é brasileiro (risos) os seminaristas também, brasileiros, a gente ficava junto. Eu sei que a gente estava num grupo do Brasil, com brasileiros e todo o grupo de seminaristas esperando. Aí quando saiu o primeiro jato da fumaça todo mundo ficou na dúvida porque deu, dava a impressão de que não era branca. É que parecia que era uma outra coisa. O pessoal começou a sair, estava indo embora... Daqui a pouco abre a grande janela lá da Basílica, em cima e aquele barulho do alto falante quando tá ligando... Pfffffffffffffffff. (risos) Sabe aquele barulho de quando tá ligando? Pfffffffffff. Aí o pessoal que estava saindo, todo mundo voltou – Hi, não, cara. Vem – Foi o máximo! E aí aquele suspense, né. Quem vai ser? Quem vai ser? E aí daí a pouco abre a janela e aparece um cardeal para dar a notícia. E aí ele: - *Habemus papam...* É, Sibi um – Aí fala o nome lá .. - *Habemus Papam*, não sei lá o que, aí fala o nome: Angelum Roncalli (risos) *qui sibi nomen imposuit Ioannis Vicesimi Tertii*. (risos) Cara, foi uma decepção. Um seminarista português reclamou: (imitando o sotaque). Como isto pode? Depois de Pio XII eleger um velho desse? (risos) Aí os outros: Não cara, ele é de transição. É lógico, é um papa de transição. Um velho, mas pelo menos vai dar tempo de preparar para ter um à altura. (pausa) Bom, então essa, pra mim foi o auge da minha vida. O início da teologia e de eu ter participado disso. Bom, agora...

E: Mas então, teve essa decepção...

JN: Esse clima todo. Essa decepção do momento, mas aí o que aconteceu? Alguns dias depois esse Papa demonstrou para que ele estava lá. Ele começou a quebrar todas as tradições (risos) aquele troço todo do ritual. E aí o que ele começou a fazer? Saía de Roma, né? Ia fazer visitas e tudo e depois a grande coisa foi essa. Ele convocou o Concílio Vaticano II, foi o auge.

A apregoada relevância de João XXIII, descrita em muitos momentos pelo narrador, está ligada à sua relação com o Concílio Vaticano II como um marco na transformação de sua consciência histórica. É possível perceber a relação de contraponto que é colocada entre a figura de João XXIII frente à figura de Pio XII, sendo o segundo visto como símbolo de uma Igreja fechada, “medieval”, pós-constantiniana e o primeiro dessa Igreja mais aberta, em uma retomada do cristianismo primitivo e numa lógica mais progressista e social.

JN: Eu, que era, que tive aquela formação da Idade Média, tudo aquilo que para mim era o máximo, as glórias do cristianismo. Ali logicamente, aquilo tudo abriu uma janela para esquecer esse passado todo e partir pra frente. E aí a gente vibrava com tudo o que estava acontecendo. (...) Foi um retorno às origens. (...) Na história você vê o seguinte, antes de Constantino, o cristianismo era perfeito. Era exatamente o cristianismo pregado por Jesus nos evangelhos, aquela ideia de comunidade, de pureza, de fraternidade e isso aí acabou quando entrou o Constantino. Então o cristianismo pré-constantiniano é o autêntico, é o cristianismo das origens e a Teologia da Libertação vai retornar a isso, vai cancelar esse negócio pós-constantiniano porque aí entrou política pura e o Papa vai virar mais do que Imperador, ele vai dominar, ele vai ter um poder total, temporal.

Para Negreiros as transformações ocorridas dentro da Igreja em função do Concílio Vaticano II propiciaram um novo tipo de relacionamento com as comunidades, o que levou a uma aproximação com as demandas dos fiéis, que na América Latina resulta mais fortemente na conformação da Teologia da Libertação. Segundo Lowy (2000) essa ideia de cristianismo da libertação - uma visão mais ampla da Teologia da Libertação - relaciona-se com o concílio, mas extrapola esta justificativa, sendo também influenciado pelo cenário de lutas político-sociais tendo como marco o “triunfo da revolução cubana”.

Em seu artigo “Marxismo e Cristianismo na América Latina” Lowy (1989) destaca que ao final da década de 1950 ocorre uma aproximação teórica entre marxismo e cristianismo, propiciada por uma conjuntura mundial específica: “a crise e renovação teológica do catolicismo europeu do pós-guerra, a eleição de João XXIII e a convocação de um novo concílio, buscando a renovação da doutrina e das práticas da igreja paralelo à crise do marxismo (burocraticamente) institucional” (LOWY, 1989, p. 5). Esta relação pode ser compreendida de forma análoga ao conceito de “afinidade eletiva” apregoada por Max Weber, no sentido de analisar a “recíproca entre a forma religiosa (a ética protestante) e um *ethos* econômico (o espírito do capitalismo)”, segundo a qual duas figuras culturais, em determinadas circunstâncias históricas entram em uma relação de atração e eleição mútua. A relação marxismo-cristianismo vai se estabelecer na conjuntura da América Latina sob uma lógica de contradições sociais e movimentos revolucionários.

É interessante notar que esta relação se dá de maneira gradual no Brasil, especialmente após 1964. Esta posteridade torna-se perceptível quando ao abordarmos o cenário político no Brasil em vias da tomada de poder pelos militares, Negreiros se apresenta como favorável ao golpe, adepto à “revolução” que livraria o país das “opressões” do comunismo, como detalhado a seguir:

JN: Porque era toda a visão que eu estava, dentro do contexto político e tal, é que a revolução, que o Brasil, estava se degradingolando para a esquerda. Na época só existiam duas forças opostas, o comunismo e o capitalismo. Agora o capitalismo... Não sei se eu diria capitalismo, não... o *Ocidente*, os americanos, que eram o foco, a Europa, os Estados Unidos é que defendiam a liberdade, a democracia e o comunismo é que era a opressão e tudo. Então é logico que eu era, a formação que eu tive no seminário e tudo. Eu era o que? Naturalmente, um anticomunista, entendeu? Eu não fazia distinção entre marxismo e comunismo. Para mim era tudo. Marx não me interessava, não tinha relevância nenhuma porque era o comunismo soviético/chinês. Então era bem definido, por toda a minha formação final do seminário em Teologia, a visão era essa. O mundo cristão está sendo atacado, está vindo uma opressão que se encontra no comunismo e contra o mundo cristão. Essa era minha visão de padre.

E acrescenta, comentando suas opiniões no período:

JN: (...) eu era totalmente dentro do medieval, entendeu. É lógico, então para mim o golpe era para salvar o Brasil dos comunistas (risada). Achei - É, acho que tem que fazer isso mesmo, cuidar dessa baderna como está -. Eu não era fanático, mas também não tive a nitidez que depois eu tive do outro lado. Aí em 64 eu não dava muita bola para esse movimento. Aí veio o golpe, e aí eu comecei a ver colegas, comentários, reuniões de estudantes. Já comecei a avaliar a profundidade desse golpe de Estado, mas ainda eu não estava na faculdade, não. Pois em 64 (...) escrevi com o maior louvor, entende, à revolução que estava liberando o Brasil do comunismo, do ateísmo.

Observamos que, sob uma ótica do Negreiros do presente, tal perspectiva anticomunista e maniqueísta estaria ligada a uma igreja medieval. Nesse momento, mesmo que de forma secundária, é possível notarmos a importância do movimento universitário, das trocas, das leituras específicas para sua formação crítica. Percebemos por meio de uma análise mais atenta que existe uma confluência entre a experiência que obteve na universidade e seu contato com a perspectiva libertadora pós-Concílio Vaticano II. A relação com essa juventude comunista e com os movimentos marxistas-cristãos - Juventude Universitária Católica e Ação Popular - suscitaram em Negreiros uma transformação de caráter teórico, percebidas em suas reflexões sobre as relações entre o marxismo e o cristianismo, e de caráter prático, evidenciado por suas ações sociais e políticas, em passeatas, assembleias e reuniões. Podemos observar que o contato desses religiosos com lutas sociais, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais, unido à conjuntura política nacional estimulou a militância cristã crítica aos diversos tipos de opressão.

Assim, é necessário reafirmar que a universidade é um ponto chave na mudança de perspectiva, realizando um casamento dos ideais da Igreja e da lógica vista como libertadora, marxista, presentes na identidade da Teologia da Libertação. Esse movimento ativo vai desembocar em um Negreiros professor,

padre e militante no Rio de Janeiro, atuante em reuniões no colégio Zacarias, desenvolvendo documentos e discussões religiosas, e particularmente, na missa do Edson Luís:

JN: Os grandes líderes de padres eram esses. Padres que atuavam, tinham uma atuação que se podia dizer, eram marxistas... anti, contra a ditadura. Então esse foi o contexto. Quando eu terminei em Belo Horizonte, o meu perfil já lá para eles no DOPS era essa, de padre comunista.

JN: O nosso grupo de padres deviam ter uns 15, entende? Assim, mesmo, que ficamos fechados na atuação, todos esses, jovens. Então tinha barnabitas, dominicanos, tinha franciscanos, tinham jesuítas, todas as congregações, um grupo de uns 15 padres. Depois todas as semanas nós fazíamos reuniões e nós éramos de que? Não éramos de colégios? Católicos? Então essa ideia que nós tínhamos como padres, nós estávamos transmitindo para os alunos, era a Teologia da Libertação, que o padre pega um retorno às origens do cristianismo. O retorno às origens do cristianismo tem que condenar todo o materialismo que surgiu, entende. A maior opressão de todas que era desde a escravidão, né, a colonização, a opressão toda em cima de índios, a escravidão indígena e depois negros, a escravidão negra, isso tudo, a Teologia da Libertação era frontalmente contra a esses abusos, exageros do cristianismo que se desvirtuou (...). A Teologia da Libertação é o retorno as origens, ao evangelho, toda aquela força que vivia nos evangelhos nos primeiros séculos.

Esse grupo de padres, dentre os quais se encontra nosso entrevistado, era visto por pessoas com posicionamentos mais conservadores como uma espécie de afronta moral e política à própria Igreja, sendo tratados como religiosos militantes, que pouco se importavam com a vida religiosa (SOUZA, 2013), tendo se criado uma alcunha que, à época, possuía um caráter de tom pejorativo evidente, “os padres de passeata”. Este termo - referenciado no título – é utilizado por Negreiros algumas vezes na entrevista, no entanto, mesmo tendo consciência da carga negativa que a expressão carrega, ele dá a entender que se identificava com o termo, especialmente, tendo em vista a relação que constituiu com seus alunos, em grande parte, militantes acompanhados por ele

em muitas passeatas. Notamos, portanto, a importância, também, do contato com o movimento estudantil na conformação de sua militância:

JN: Então surgiu uma diferença sim, intelectual desses padres jovens e esses padres que faziam a diferença dentro de cada comunidade eram os mesmo que estavam nas ruas juntos com os estudantes protestando contra a ditadura, então os padres de passeata. E o Nelson Rodrigues era um gênio, mas era um cara direitista. Ele tinha, né, eram muito lidas as crônicas dele e tudo. Foi ele que começou, ele metia o malho no D. Hélder e toda a crônica dele, ele tinha uma nota. Aí nas crônicas dele, ele que começou a chamar de os “padres de passeata” (risos) essa foi a história.

JN: (...) Nós não éramos professores de alunos? Nós também estávamos vendo os nossos alunos sendo perseguidos. Perseguidos por causa de uma ação honesta que eles estavam fazendo. Então, todas as passeatas que tinham e protestos, os alunos faziam, mas os professores, os padres estavam juntos. Então nós íamos à frente, junto com eles, para protestar. Por isso ficamos sendo chamados de padres de passeata.

A identificação de José Negreiros com a expressão supracitada é marca de uma transformação impressionantemente rápida, na qual um jovem seminarista conservador se torna um padre e, posteriormente leigo, crítico a todo o sistema que até então ele compreendia como sendo apropriado.

Ao longo das análises transcorridas anteriormente foi possível detectar algumas das características que aceleraram este processo formativo, tendo na marca de um Papa e no contato com a realidade social de um país repleto de desigualdades o início daquilo que seria a história de uma nova trajetória e de uma memória carregada de elementos questionadores do contexto social em que o entrevistado se encontrava.

História Oral e Ensino de História

Como observado ao longo da primeira etapa deste artigo a história oral deve ser considerada como uma fonte relevante no processo de análise do passado e na busca por seus elementos constitutivos. Ressalta-se, comple-

mentarmente, a riqueza da história oral como forma de desenvolver e provocar percepções sobre temáticas variadas, o que a torna uma ferramenta interessante para o ensino de História. Acredita-se que sua utilização possibilita o reconhecimento de elementos importantes da prática do historiador, abordando temas como memória, fontes históricas, narrativas, etc. Outra questão relevante é como narrativa e a problematização da temática apropriada pelo artigo – Ditadura Empresarial – Militar Brasileira – também se apresenta cada vez mais fundamental em tempos de crise política, no qual se aprofundam discursos radicais conservadores.

Dessa maneira, compreende-se que a abordagem desse tipo de metodologia na prática docente pode ser altamente enriquecedora. Aponta-se, no entanto que se faz necessário, além do conteúdo explicitado como estratégia de ensino-aprendizagem, a utilização de imagens, fotos, caricaturas, documentários e fontes em geral produzidas no período em questão como forma de capturar o olhar dos estudantes para o tema. É a dimensão que Umberto Eco (1991) fala em seu texto “Chifres, cascos e canelas” a sensação de que o olhar é “sequestrado” para aquele instante, sendo capaz de se tornar único na construção daquela experiência.

Outro autor que nos ajuda a entender como é crucial o uso de imagens para ilustração do período é Roland Barthes. Em seu texto “O óbvio e o obtuso - ensaios críticos” Barthes (1990) trata a imagem como um objeto importantíssimo para se apropriar na divulgação de uma mensagem, pois ela carrega em si a possibilidade de produção de variados discursos sobre um determinado fato. E, por conta disso, ela jamais deve ser tomada como a realidade ou uma verdade total, pois ela capta aquilo que quem a produziu quis mostrar, assim como ela pode ter uma narrativa construída em cima da mesma a partir das experiências de quem a vê. É a noção da imagem como um fármaco: pode ser

utilizada para um fim positivo ou não, no qual o que a vai definir é a sua dosagem. É neste sentido que se torna também fulcral questionar como a imagem ou foto é apresentada. Se a mesma é utilizada como uma mera representação da realidade, ignorando-se o fato de que por trás dela há uma intenção, esbarramos num posicionamento ideológico, conforme alguns autores marxistas defendem. Influenciando em variados aspectos a promoção da memória que se é narrada ou formatada sobre o fato.

De mesmo modo busca-se a partir da escolha do tema, aguçar entre os estudantes a sensibilidade dos que se sentem distantes desse passado e fazer perceber o quão presente ele se faz em nossas vidas. Essa relação com o presente e suas temáticas está contida no que o historiador Pierre Nora trata ao falar sobre a História do Tempo Presente. Esse marco cronológico, também chamado de História “imediata” ou “recente”, apresenta um aspecto especial que seria:

A História Contemporânea é quase inevitavelmente uma História cruel, que fere, que faz sangrar, porque rema quase fatalmente contra a corrente da imagem que uma sociedade tem necessidade de construir acerca de si mesma para sobreviver (NORA, 1983, p. 54).

Dessa forma, nossos objetos estariam, ainda, em carne viva, e teriam implicações na imagem que os diferentes grupos políticos têm de si mesmos. Assim, os diferentes tratamentos teórico-metodológicos expressos na referida temática acabam por causar impactos políticos – ou na memória dos agentes históricos –, apesar de muitos advogarem a neutralidade para as suas análises. O que leva a muitos até hoje lembrarem do período da Ditadura Empresarial-Militar brasileira como um momento de progresso, de ausência de violência e maior presença de determinados valores defendidos pela parcela mais conservadora da sociedade civil.

Cientes do contexto político atual, da importância dos debates referentes às questões centrais do processo de consolidação de ditaduras e da relevância

da multiplicidade de estratégias possíveis do uso de fontes orais no ensino de história desenvolveu-se uma proposta de planejamento didática que une a entrevista de José Negreiros a outras fontes na abordagem do contexto da ditadura brasileira.

Proposta de Atividade Pedagógica

Ao utilizar a metodologia da história oral como uma forma diferenciada de proposta de atividade para os estudantes, busca-se como objetivo maior fazê-los se aproximar do ofício do historiador na busca de vestígios e sinais desse passado através de sua reconstrução. Aqui os conceitos de memória e experiência serão determinantes para entender como não se deve basear o discurso recebido em uma verdade final ou uma narrativa fechada que define o que significou ou como foi determinado evento. Como pudemos ver através da entrevista realizada acima em que José Negreiros constrói sua memória ora se aproximando, ora se afastando de uma concepção acerca do período a partir do que avalia como mais coerente pela posição que ocupa hoje.

Assim, de maneira mais específica, a proposta de atividade tem também como foco provocar nos entrevistados a dimensão de sujeitos históricos de suas próprias vidas, inseridos em um contexto específico. Além de buscar despertar a consciência histórica dos entrevistados e dos estudantes. Dessa maneira a avaliação seria dividida em seis etapas:

1. Aula expositiva sobre o tema, utilizando trechos da entrevista e fontes imagéticas sobre momentos descritos pelo entrevistado;
2. Divisão da turma em grupos de quatro/cinco alunos e alunas;
3. Propor uma investigação inicial para os discentes através da interpretação de letras de músicas produzidas no período para entender como a

arte se colocava diante daquele contexto; sendo essas músicas levadas pela(o) docente;

4. Escolher um familiar dentre os integrantes do grupo a fim de realizar uma entrevista para entender qual a memória que aquela pessoa carrega do período;

5. Pesquisar em plataformas digitais fontes primárias em jornais, revistas e documentos como no sítio eletrônico da Hemeroteca da Biblioteca Nacional e do site “Brasil Nunca Mais” que falem sobre o período;

6. Confrontar todas as fontes utilizadas nas etapas anteriores para produzir um pequeno texto ou intervenção artística sobre quais conclusões cada grupo chegou ao reconstruir esse passado histórico.

Realizada a atividade, espera-se que os estudantes sejam capazes de perceber que a História é muito mais do que um conhecimento constrangido pelas paredes da sala de aula ou pelos muros da escola. Ao contrário, o conhecimento histórico torna os discentes conscientes de sua inserção social no espaço e, essencialmente, no tempo e de desenvolver sua capacidade crítica, sendo eles próprios agentes desse saber.

Fazer sentido e buscar um compromisso que extrapolasse a noção de um simples conteúdo escolar se tornou uma preocupação constante ao longo dos mergulhos produzidos pelos processos investigativos. Em meio a muitos trabalhos que lampejam o brilho opaco de antiquários reafirmamos nossa filiação a uma História como a que também defendia Walter Benjamin ao dizer que:

O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 2011, p. 224).

Educar, então, não é a única forma de mudar o mundo, pelo menos a que consideramos como educação formal. Mas se a educação for uma prática de construção da autonomia e cidadania plena, um processo de apropriação da realidade, de desenvolvimento da crítica, aí sim, teremos uma humanidade que possamos nos orgulhar. Domesticar é treinar. Educar é libertar dos véus que escondem o mundo da nossa consciência!

Referências

ALBERTI, Verena. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALBERTI, Verena. *Narrativas na História Oral*. In: *Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa*. João Pessoa: ANPUH, 2003.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso – ensaios críticos*. Traduzido por Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, vol. 4. SP: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DREIFUSS, René. 1964: *A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ECO, Umberto.; SEBEOK, T. A. *O signo de três*. Tradução Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LOWY, Michael. *Religião e Política na América Latina*. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOWY, Michael. Marxismo e cristianismo na América Latina. Lua Nova [online], nº 19, 1989.

MAUAD, Ana; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. (Orgs.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

NORA, Pierre. O Acontecimento e o historiador do Presente. In: A Nova História. s.l.: Edições 70, 1983.

ROUCHOU, Joelle. Entrevista na história oral e no jornalismo. Anais da ANPUH: XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.

SOUZA, Carolina Bezerra de. Entre ficção e realidade: A construção de um discurso anticomunista nas crônicas de Nelson Rodrigues (1967-1974). Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal - RN: ANPUH.

CAPÍTULO 8

FOTOGRAMAS DO AUTORITARISMO: O CINEJORNAL BRASIL HOJE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A DITADURA MILITAR

Esdras Carlos de Lima Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-8

Introdução

O cinema tem sido desde a década de 70, principalmente, uma nova grande seara para o *Métier* do historiador. Temos, por exemplo, o livro, já clássico, *Cinema e História*, no qual Marc Ferro ajudou a expandir os horizontes visíveis ao olhar dos profissionais de História colaborando com a ampliação do espaço para as imagens em movimento como documento passível de análise no mesmo patamar dos documentos escritos. Segundo Ferro, a análise do historiador deve

partir “[...] das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação, ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las.” (FERRO, 1992, p. 86)

As imagens, polissêmicas por natureza, sendo representações do real, não podem ser aceitas como reproduções fiéis desta dimensão. Elas mentem. Elas omitem. Assim como textos escritos ou qualquer outro documento, são passíveis de criarem representações ou ideologias que servem para uso de determinados grupos com finalidades muito específicas. São terrenos que tem poças de areia movediça, portanto, cautela e atenção onde se pisa é necessário.

No fervor da modernidade a fotografia, inicialmente, e o cinema, um pouco depois, eram tidos como a fiel reprodução da verdade, mas no decorrer do século XX, no trilhar das análises que se fez de ambas a arte se observa com mais clareza o potencial de manipulação e elaboração discursiva criadora de outras realidades a partir do real captado pela arte fotográfica e cinematográfica. Peter Burke, em *Testemunha Ocular*, ao falar sobre a construção da imagem em quadros e fotos, cita algo que pode ser estendido ao cinema também, diz ele que

A má notícia é que arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que refleti-la de tal forma que historiadores que não levem em consideração a variedade das intenções de pintores e fotógrafos (sem falar nos patronos e clientes) podem chegar a uma interpretação seriamente equivocada. (BURKE, 2007, p. 37)

Devemos desconstruir a obra fílmica, buscar o dito e não-dito. Ver aquilo que se mostra pelo excesso ou pela falta. Em *Ensaio sobre a análise fílmica*, obra escrita a quatro mãos por Francis Vanoye e Anne Goliot-Étté, vemos que analisar um filme “é despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar... desconstruí-lo e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme.” (VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ, 2005, p. 15)

Sendo assim, entendemos que uma película é uma sobreposição de inúmeros discursos, seja de ordem consciente ou inconsciente. Pode ser percebida como uma arte coletiva, pois engloba o trabalho de atores, diretores, produtores, profissionais técnicos de cenografia, figurino, iluminação etc. Cada um deles com sua subjetividade ativa e que mesmo trabalhando dentro de uma mesma lógica, vão deixar transparecer suas emoções, as visões de cada um, em maior ou menor escala. Subjetividades imersas dentro de um contexto histórico definido. Segundo Peter Burke

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante) [...] (BURKE, 2007, pp. 238-239)

Existe certo privilégio as imagens baseadas em obras já existentes ou que retratam determinado momento da História, que tem a ficção como base de seu discurso, nas análises construídas pelos historiadores. Relegando, assim, a um segundo plano os filmes de não-ficção, categoria que abarca os filmes não-narrativos, os documentários e os cinejornais. Sobre a importância dos cinejornais enquanto discurso fílmico e como fonte para o historiador, Archangelo nos diz que

Na lida com essa documentação, é com feliz espanto que percebemos como foi possível um *subproduto do campo cinematográfico*, um mero complemento nacional dentro do espetáculo, que aproximava os interesses de seus produtores às movimentações dos campos político, econômico, social e cultural, ter legado uma memória para além das representações das elites, dos governos, dos donos do poder. Desta feita, temos um rico patrimônio audiovisual para a compreensão de comportamentos e atitudes do universo sociocultural brasileiro. Um valioso manancial para pesquisa e investigação do nosso passado e da nossa cultura audiovisual. (2012, p.9)

Dessa maneira, o cinejornal aparece como documento relevante para todo campo da produção de saberes história, desde a contraparte acadêmica até

a sala de aula. Com a digitalização e a disponibilização houve um incremento e facilitação do acesso a essas fontes que durante muito tempo estavam em arquivos fechados ou pouco acessíveis para a maioria das pessoas, até mesmo dos pesquisadores.

Parte da extensa linguagem audiovisual, o cinejornal tem características próprias, embora compartilhe muito com o gênero documentário. De um modo geral pode ser definido como “[...] filme de curtíssima duração veiculado nas sessões de cinema antes dos filmes de longa-metragem, composto por pelo menos quatro pequenas reportagens, totalizando em geral de seis a oito minutos de exibição” (GOMES, 2007, p.41).

Nos últimos anos têm surgido no seio da história inúmeras pesquisas que utilizam o cinejornal como elemento central ou como um importante documento, ao lado de outros formatos de fonte. A maioria delas se concentra sobre as produções do Departamento de Imprensa e Propaganda, o *DIP*, do período varguista (TOMAIN, 2006) ou sobre os cinejornais “otimistas” do governo Juscelino Kubitschek.

Em relação ao aparato propagandístico do período militar há pesquisas que se concentram na relação do regime com as diversas mídias, principalmente a escrita e a televisiva. Em relação ao cinema as pesquisas em História se concentram na representação do período presentes em filmes atuais ou nas obras produzidas naquele período, como Os Inconfidentes de Joaquim Pedro de Andrade ou no filme de tom oficial Independência ou Morte! (FONSECA, 2002), dando ênfase, com isso, a ficção.

A fragmentação dos temas e assuntos dos cinejornais é outro obstáculo para a leitura histórica do documento filmico. Os vários tópicos cobertos por um número de cinejornal levado semanalmente às telas pedem uma complexa abordagem de enunciados descontínuos e separados no tempo e no espaço. (SOUZA, 2003, p. 46)

Como outras formas de autoritarismo ao longo do século XX, o cinema foi usado pelo regime militar com fins propagandísticos e é nessa relação arte/política que procuraremos inserir nossa problemática. (CAPELLATO, 2009)

Como discurso fílmico, o cinejornal tem uma linguagem própria sujeita a clivagens e muitas vezes mostra mais do que inicialmente foi proposto por seus elaboradores. É exatamente esse, talvez, o maior desafio do historiador/professor ao trabalhar com esse tipo de imagens em movimento, ter a noção que elas são representações; não dizem verdades acabadas, constroem uma encenação, mesmo quando querem representar o real, como no caso dos cinejornais. Tendo isso em mente, reiteramos que

o historiador deve “partir dos próprios filmes”, de sua significação interna, a partir da qual se insere determinada base ideológica de representação do passado. Portanto, a questão da autenticidade e da objetividade do registro, importantes na perspectiva clássica de Ferro, pouco importam. Trata-se de buscar os elementos narrativos que poderiam ser sintetizados na dupla pergunta: “o que um filme diz e como o diz?” (NAPOLITANO, 2005, p. 245).

Seguindo essa lógica, o cinejornal *Brasil Hoje*, objeto deste texto, é constituído por 281 edições do cinejornal, cada um contendo variadas temáticas. Para nossas pretensões deste texto é apresentar o debate sobre o uso do audiovisual nas aulas de história, trazendo este cinejornal como possibilidade e caminho para análise do período ditatorial pois ainda é um material pouco utilizado nas aulas de história daquele período e configura-se como rico acervo de propaganda do regime tendo em vista que nos seus rolos digitalizados pelo Projeto *Zappiens* pode-se encontrar impresso parte do ideário e da representação de país construída pelos ditadores militares tendo em vista que podemos ver lá o

modelo nacional de desenvolvimento, no qual se consubstancia o risco calculado da integração. Transformando o Nordeste e procurando resolver o enigma da Amazônia, buscando crescer, também, na sustentação de uma taxa maior de expansão da riqueza e na política de integração social. (BRASIL, 1972)

Como dito pelo narrador do cinejornal nessa passagem na edição de nº 21.

É importante ao docente que pretende usar o cinejornal como fonte observar as variadas nuances e camadas de sentido, ciente das lacunas existentes, já que no acervo disponibilizado, algumas edições estão sem som e temos poucas informações sobre a distribuição e exibição das películas, intercalando com materiais prévios e outros documentos, configurando um momento de rica atividade para o discente, ensejando o desenvolvimento de capacidades analíticas e com uso de fontes, como preconizado pelos debates do campo do Ensino de História (SILVA, 1985; BITTENCOURT, 2008; ABUD, SILVA, 2010; FONSECA, 2012)

A Propaganda Militar e a Imagem Autoritária

No portal *Zappiens*, ligado a um projeto do Comitê Gestor da Internet no Brasil, encontramos disponibilizado o cinejornal *Brasil Hoje*, dentre outros cinejornais como o *Cinejornal Brasileiro* e o *Cinejornal Informativo*, além de outras produções da Agência Nacional dos anos 1950 a 1970. O acervo físico se encontra no Arquivo Nacional, mas, com a parceria entre o portal e o Arquivo, dessa maneira, foi possível digitalizá-lo e colocá-lo na internet para o acesso ao público.

Com esse processo de publicização das edições desse cinejornal tem crescido o interesse por seu uso como objeto de pesquisa, como demonstra Freitas (2019; 2020; Peres (2022)). No entanto, em História, Comunicação ou Sociologia, ainda encontramos mais pesquisas sobre o *Cinejornal Informativo* sobre o *Cinejornal Brasileiro* ou cinejornais de variados estúdios (CASTRO, 2013; NETO, 2014), sem ligação direta com o *Departamento de Imprensa e Propaganda*, da era Vargas, ou a *Agência Nacional*, que o substituiu. Os cinejornais

oficiais das décadas de 60 e 70 são pouco estudados apesar do crescimento do acesso e do interesse por ele.

Em uma era pré-TV o cinejornal foi o precursor da notícia em movimento e, além disso, uma ferramenta importante para variados governos de diversas bases ideológicas como forma de propaganda. No caso do Brasil:

O cinejornal nacional passou a fazer parte do programa cinematográfico que se estabilizou após a Primeira Guerra Mundial, transformando-se num nicho importante para a sobrevivência de certa imagem brasileira num cenário dominado por produções estrangeiras. [...] Depois de 1934, com a obrigatoriedade de exibição do complemento nacional, os cinejornais ganharam outro status. (SOUZA; MIRANDA; 2000, p. 134)

Propomos nesse texto, que o uso dessas fontes no ensino de história pode ensinar o processo de entendimento da propaganda do regime militar para além do futebol e da propaganda ideológica conservadora ilustrada em cartazes de ocupação da Amazônia ou das grandes obras realizadas. Esse processo era mais amplo e usava diversas linguagens, entre elas o cinejornal, que nasce no começo do século XX como uma linguagem muito conectada a regimes autoritários e com ampla conotação ideológica. Algo que o regime militar procurou mitigar.

Dessa maneira, no *Brasil Hoje*, aparece nas seguidas edições uma imagem de país criada e representada como um lugar moderno, sem dissonâncias e em constante “ordem e progresso”. Seguindo a tradição do cinejornal no país, como o *Cinejornal Brasileiro* do governo Vargas, o *Brasil Hoje* é uma peça de propaganda do governo, elaborada pela Agência Nacional que tinha como temas centrais

[...] são o desenvolvimento, a cultura e a descoberta do Brasil, assuntos afinados com as estratégias políticas dos governos militares. Desenvolvimento significava uma profunda participação do capitalismo de Estado nas áreas de mineração, energia e infra-estrutura (Transamazônica, corredores de exportação, telefonia. Etc). (SOUZA; MIRANDA; 2000, p. 135)

Para Ortiz (2000) o estado civil-militar aprofundou o processo de construção do capitalismo brasileiro, uma modernização autoritária, que deu margem ao espraio da indústria cultural brasileira, que vinha se delineando desde os anos 30, durante o governo varguista. A editoração, o aumento do número de aparelhos de TV, o crescimento no número de canais, o aumento na venda de bilhetes de cinema e o aumento na venda de LPs são fenômenos de um mesmo processo, o de fortalecimento da indústria cultural brasileira. Ouve também aumento no número de matrículas, o que não significa melhor qualidade, no ensino em seus vários níveis, o que pode ajudar a explicar o fim do cinejornal, como principal fonte de informação.

O regime militar criou órgãos como a EMBRAFILME, o Conselho Federal de Cultura, a FUNARTE, o Pró-Memória e redefiniu o papel de outros, como a Agência Nacional. Essas estruturas institucionais deram sólidas bases e tiveram papel cabal na construção e para que o capitalismo cultural brasileiro pudesse se desenvolver e, ao mesmo tempo, esses órgãos possibilitaram a consolidação do ideário de unidade e defesa do território, matriz do pensamento militar brasileiro. O cinejornal *Brasil Hoje* era parte dessa engrenagem, sendo produzido a partir da Agência Nacional e distribuído nos cinemas do país pelas legislações impostas pela Embrafilme.

Embora, com certa razão, Souza (2000) demonstre que

A partir da década de 70, os cinejornais tornaram-se anacrônicos. O crescimento do número de televisores presentes nos lares brasileiros, associado ao jornalismo produzido cada vez mais próximo do tempo real foram dois fatores que empurraram o cinejornal para fora do mercado. O terceiro foi o número cada vez maior de alfabetizados com acesso a jornais e revistas. (SOUZA; MIRANDA; 2000, p. 135)

Apesar do anacronismo e da diversidade de outras linguagens à disposição, o governo militar tratou de ressignificar o formato e o tipo de organização

das imagens. Temos um raro exemplar de cinejornal em cores, com uma narração padronizada, mas bem menos histriônica que o habitual para o formato, algo que marcou a história dos cinejornais, e um apego a uma conexão com a criação da sensação de otimismo (FICO, 1997) que marcou o discurso da propaganda militar.

Assim, entender a fonte e a utilizar em sala de aula como fragmento do passado para uma multidão de estudantes que não viveu as experiências históricas do autoritarismo é possibilitar o desenvolvimento de habilidades, gosto pela pesquisa e compreensão dos processos históricos.

Se hoje [2000] caminhamos no sentido inverso, para o assim chamado “Estado mínimo”, o imaginário construído pelo Brasil Hoje cresce em importância histórica. No campo da cultura, há uma notável importância dada às artes plásticas, seguida pela música, literatura, museus e cinema. Temos um empenho real na apresentação de um mosaico representativo dos diversos pintores, escolas e técnicas, isto é, da pintura ingênua ao abstracionismo, de Zizi de Mariana, passando por Inimá de Paula até se chegar a Iberê Camargo ou Antônio Henrique Amaral. (Transamazônica, corredores de exportação, telefonia. Etc). (SOUZA; MIRANDA; 2000, p. 134)

O trecho acima exemplifica o grau de relevância desse tipo de fonte, para deixar um pouco de lado ou redimensionar o espaço das obras de ficção sobre a ditadura que são ainda centrais como elementos audiovisuais selecionados pelos docentes para abordar tal período.

Dessa maneira, as edições disponibilizadas perfazem rico material. De um modo geral aparecem como janelas e oportunidades para análises mais aprofundadas da propaganda e do ideário conservador dos governos militares ditatoriais.

Ensino de História e o uso do Cinejornal

Com a renovação do campo historiográfico e no campo do ensino de história a partir dos anos 1980 (SILVA, 1985; BITTENCOURT, 1997, 2008; FONSECA, 2012) temos uma profusão e de conceitos e métodos que passam a fazer parte da história ensinada. O uso de fontes e linguagens passa a ser visto como forma de diversificar e tornar a história produzida nas escolas como um conhecimento ativo, que usa fontes e que possibilita aos alunos o acesso crítico a materiais da indústria cultural.

Nesse sentido, de um modo geral. No livro *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*, em texto de Helenice Rocha, que tem por título A presença do passado na aula de História, a autora aborda como o passado se materializa na sala de aula a partir do uso de elementos advindos da indústria cultural principalmente. Assim,

Especialmente a visualidade tem sido utilizada como forma de estabelecer a presença do passado em produtos culturais que o evocam em qualquer das modalidades esboçadas anteriormente. Assim, além dos filmes [...] nas revistas sobre história dedicadas ao grande público as imagens interagem fortemente com os textos de matérias jornalísticas [...] também os jogos de videogame trabalharam com ícones do passado para constituir sua realidade por meio da imagem [...] (ROCHA, 2014, p. 43)

Na fala de Helenice Rocha, a presentificação do passado é usada para defender o uso de fontes históricas em sala de aula, outra justificativa é aumentar o arsenal cultural dos alunos. Assim, com esses usos, professores de História invocam e mobilizam a história e a memória e as diversas formas do passado, personificadas pela produção histórica advinda da academia; de uma história produzida para o grande público, mas que dialoga com a história acadêmica até certo ponto (exemplo o canal *History Channel* e o site *Aventuras na História*), as variadas vertentes e interpretações históricas dos diversos grupos a

partir de recortes étnicos, políticos e ideológicos e, por fim, a própria história escolar. Essas dimensões do saber histórico demonstram que as visões e os usos do passado são grandemente diversificados e não monopólio da universidade ou da escola. Dessa maneira, entendemos que o monopólio da produção dos saberes históricos não está na escola ou na universidade, e que os docentes em formação e os já atuantes tem que ter noção dessas dimensões e elaborar estratégias para poder fazer o saber histórico escolar e acadêmico dialogarem entre si e com essas outras instâncias. Sendo assim, os cinejornais são importantes vetores de determinada visão de passado e usados como fontes, mediados pelo trabalho do professor e do aluno, aparecem como *presentificações* do passado e ensejam possibilidades amplas para o ensino da disciplina. Certamente que cuidados metodológicos e teóricos são necessários.

Monica Kornis nos alerta “que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a reconstrói, a partir de uma linguagem própria produzida a partir de um contexto histórico” (KORNIS, 1992, p. 37-38). Dessa maneira, o profissional de história no campo da sala de aula ao utilizar o filme, nas suas diversas formas, deve tomar cuidados especiais para não reificar o documento ou apenas o utilizar como ilustração. A característica do cinema, polissêmico e de múltipla autoria, com diversas camadas, adiciona diversos níveis de cuidado no trato com esse tipo de fonte para o ensino de história. Pois

A questão central que se coloca para o historiador que quer trabalhar com a imagem cinematográfica diz respeito exatamente a este ponto: o que a imagem reflete? ela é a expressão da realidade ou é uma representação? Qual o grau possível de manipulação da imagem? Por ora, essas perguntas já nos são úteis para indicar a particularidade e a complexidade desse objeto, que hoje começam a ser reconhecidas (KORNIS, 1992, p. 237)

Sendo assim, os pesquisadores do campo do Ensino de História atentam para o cuidado com a escolha filmica a ser feita. Bittencourt (2008) aponta que a escolha deve ser feita de forma contextualizada, de acordo com a faixa etária

e o tema tratado. O uso do filme deve ser provocativo e possibilitar reflexão e ação e não apenas mera ilustração e deve ser inserido dentro da temática e partindo do conhecimento prévio dos alunos.

Especialmente sobre o cinejornal e seu uso como documento histórico. Concordamos com a pesquisadora Sheila Schvarzman. É necessário exibir os filmetes, posto que curtos, possibilitando a experiência dos sujeitos com o material utilizado e, nesse sentido, para o ensino de história os processos desencadeados para a pesquisa com essas fontes se iniciam exatamente com a exibição do material selecionado pelo docente.

A exibição integral dos cinejornais provoca diálogo, aciona a memória, emoções, surpresa. Conduz à reflexão sobre a construção das narrativas históricas consagradas: o que cada país enfatiza de fatos comuns, como os organiza, seu encadeamento temático, a retórica cinematográfica de que se nutriam: a construção fílmica, a voz off, o fundo musical (SCHVARZMAN, 2013, p.189)

A escolha temática deve ser ancorada a partir do tema da Ditadura, algo facilitado pois o jornal foi todo realizado durante aquele período autoritário. Outro dado que pode ser levado em conta é o recorte de subtemas. Cada edição aborda assuntos variados, embora o foco seja nas propagandas mais explícitas como cerimônias do governo, visitas presidenciais, atos de governo e inauguração de obras. Mas há ainda reportagens sobre aspectos culturais e naturais do país, enfatizando a grandiosidade do território; aspectos das artes nacionais, certamente dentro do modelo preconizado pela propaganda; cenas de festividades, como o Carnaval, e de esportes, com centralidade no futebol. Assim, a cada edição há enfoques específicos, mas recortes menores que se conectam ao tema principal da edição e que podem enriquecer as análises. Para o docente, no momento da escolha da edição a ser abordada, há descrição dos temas em cada edição no *Portal Zappiens*, no qual o cinejornal está todo disponibilizado,

inclusive suas edições especiais, algo que facilita o encontro e a decupagem das cenas.

Por exemplo, na edição n. 24 de 1972 o jornal abordou os seguintes temas em seus oito minutos de duração. Visita do Ditador Médico em São José dos Campos, interior de São Paulo, para a entrega dos aviões Bandeirantes produzidos na Embraer; abordou a o Grande Prêmio Brasil de Fórmula 1, no Autódromo de Interlagos, na capital paulista com a presença de Emerson Fittipaldi e a primeira base de lançamento de foguetes instalada no país, em Natal. Dessa maneira percebemos que a abertura da edição parte do poder central, a ação presidencial, em uma visita a Embraer, principal empresa brasileira produtora de aviões, passa pela velocidade dos bólidos da mais conhecida categoria de corrida de carros e termina com mais propaganda de Estado com o foco na primeira base de lançamentos de foguetes em uma instalação das Forças Armadas. O tema comum entre as três é velocidade, tecnologia e modernidade. Essa narrativa entrelaça, com isso, a política, a ação estatal e o desenvolvimento de uma narrativa de um país moderno e dinâmico sob a égide autoritária.

Outra edição (n. 176 de 1976) foca na ocupação da Amazônia e pode ser um aprofundamento importante não apenas para as questões políticas, mas sobre os grandes projetos econômicos atrelados com a propaganda do regime. Essa edição temática sobre o bioma trouxe matérias acerca da ocupação agrária do bioma, com uma entrevista com um casal de agricultores migrantes abordando sobre as condições do local e o foco na ocupação rodoviária do lugar. A fala do casal gaúcho foca nos benefícios da ocupação, focando na produção de arroz, e nas boas condições de vida que eles dizem ter. A entrevista tem um tom de propaganda, nitidamente ensaiada, e o uso de frases como “o futuro do Brasil é a Amazônia” e a “Transamazônica é terra de oportunidades”. Na sequência a câmera em movimento de *contraplongée* (de baixo para cima) foca algumas

árvores do bioma amazônico, mostrando a grandiosidade do lugar para, na sequência, cortar para uma peça de propaganda com máquinas rasgando estradas enquanto o narrador, em tom grave, aborda a construção da BR-163 com uma trilha percussiva ao fundo. A seguir temos panorâmicas da estrada já pronta, com uma trilha suave, sendo os carros protagonistas da cena, mas com as imagens focando na “integração” entre a rodovia e as árvores nas suas margens. Com a construção da estrada, o narrador enfatiza os processos de migração, conectando a primeira parte da edição com a segunda ao demonstrar o aumento do interesse e a qualidade de vida ofertada aos migrantes chegados com cenas de escolas e postos de saúde. É nítido o enfoque na narração em conectar o desenvolvimento econômico com o processo de construção da estrada e o ideário de integração do bioma com o resto do país. Não se menciona em nenhum momento povos indígenas ou a ocupação tradicional. Fica claro o esforço do governo em atrelar desenvolvimento econômico com as obras e criar a justificativa para a derrubada das florestas com base na integração da Amazônia que, segundo o narrador, é um “desafio que o Brasil está vencendo”.

A partir daqui, apontamos uma metodologia de como utilizar rica documentação em sala de aula no ensino de História. Somos tributários dos movimentos recentes do campo de Ensino de História, com ênfase no uso do documento como base para um trabalho ativo e que leva aos discentes a construir conceitos e entendimento sobre as temáticas históricas. Aqui, baseamo-nos nas sugestões metodológicas postas no livro *Canção popular e ensino de História – palavras sons e tantos sentidos*, de Miriam Hermeto (2013), adaptando a metodologia sugerida pela autora para o contexto do uso de uma fonte audiovisual. Salientamos que diversos autores já abordaram o uso do filme como parte do trabalho com documentos em sala como Napolitano (2003); Vesentini (1997) e Ferreira (2018). A leitura desses textos é importante para o incentivo a criativi-

dade e aos processos de adaptação que as metodologias para o uso da imagem em movimento em sala de aula. Deixamos como sugestão para os leitores.

Nessa proposta (HERMETO, 2013) os documentos podem ser encarados em várias dimensões. De um modo geral, podemos perceber, num documento, não importando o tipo, pelo menos cinco dimensões que ensejam possibilidades. Dessa maneira, ao apreciar o cinejornal, escolhido dentro da perspectiva temática na análise sobre a Ditadura e a propaganda, o docente, junto com seu aluno, deve realizar uma análise que preconize as seguintes cinco dimensões do documento.

A dimensão *material* refere-se ao suporte em que se encontra a narrativa ou documento escolhido para análise. Nesse caso, deve-se levar em conta essa relação entre o documento e o suporte onde ela se encontra que deve fazer parte da problematização proposta pelo professor. Aqui os aportes de Napolitano (2003) e Ferreira (2018) no tocante aos processos descritivos da fonte e suas especificidades podem auxiliar ao docente. No tocante a dimensão *descritiva*, esse ponto refere-se a descrição do documento. Qual seu tema central? Quais os temas secundários? Quais os sujeitos representados? Quem é o cantor? Quem é o autor? Qual gênero, ritmo e quais instrumentos utilizados? Que narrativa apresenta? Também aqui os aportes de Napolitano (2003) e Ferreira (2018) no tocante aos processos descritivos da fonte e suas especificidades podem auxiliar ao docente. Já sobre a dimensão *explicativa* temos perguntas que movem como: em qual contexto esse documento está inserido? Como esse contexto é perceptível nele? Qual versão da história aparece no documento? Explicar a partir de conceitos históricos, entendendo como circulou e circula na sociedade. Acerca da dimensão *dialogica*, temos basicamente que fazer a o documento dialogar com outros de formatos diferentes, possibilitando a intertextualidade. Cotejar fontes. Esse documento cita outros? Ou seja, há intertextualidade? Uma forma

de perceber como ela se constituiu dialogando com outras dimensões. Por fim, a dimensão *sensível* tem como foco o aspecto ligado a poética, aos sentimentos despertados na audição da canção, na leitura do texto ou ao assistir o filme, por exemplo. O que cada obra causou nos alunos e no professor?

A partir dessa descrição das várias dimensões possíveis de um documento, podemos passar a atividade em si. Dessa maneira, uma sequência didática possível para o uso do cinejornal Brasil Hoje pode ser feita a partir dos seguintes passos.

Tabela 1 – Sequência didática sugerida

Problematização	Desenvolvimento da Narrativa	Aplicação de Conhecimentos	Reflexão Síntese
Atividade 1 Visualização orientada de duas edições do cinejornal Brasil Hoje.	Atividade 3 Aula expositiva e dialogada sobre a Ditadura e como ela se consolidou politicamente e culturalmente.		
Atividade 2 Leitura dirigida de trechos do capítulo “O anseio pelo Brasil grande”, do livro Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil.	Atividade 4 Continuação da leitura dirigida do capítulo “O anseio pelo Brasil grande”, do livro Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil.	Pesquisa em grupo: buscar na internet ou em outras fontes exemplos de propaganda da Ditadura e relacionar com os vídeos assistidos e com o texto lido.	Produção de filmetes por parte dos alunos como contrapontos a propaganda da Ditadura dissecando seus símbolos e seus usos.

Considerações Finais

Os cinejornais, assim como qualquer obra fílmica, pode ser uma brecha importante para a presentificação do passado nas aulas de história. Ensejando processos criativos e construtivos que levem ao estudante e ao professor fugir do domínio do livro didático e das sequências didáticas construídas fora do ambiente escolar, levando a construção da autonomia do pensamento e desenvolvendo conhecimento contextualizado e instigante.

Assim, o caminho escolhido aqui, consonante com a temática deste livro, foi apresentar uma fonte relevante que enseja possibilidades amplas para o trabalho ativo em sala de aula. Trazendo sua conceituação, o debate acerca do formato no campo da História e como o campo do Ensino de História e seus debates pode colaborar com os profissionais em sala de aula para uma problematização mais acurada no uso deste tipo documental.

Acreditamos que o debate não se encerra aqui, o que indicamos na parte final são apenas possibilidades que com o crivo do professor e com a ação dos seus alunos podem ser adaptadas ao contexto de cada realidade escolar utilizando o citado cinejornal ou outros. Mas salientamos da necessidade do entendimento da polissemia desta linguagem e das variadas camadas de sentido que tem.

Referências

ARCHANGELO, Rodrigo. Imagens do poder e o poder das notícias nos cinejornais (1956-1964). In: ANPUH-SP - XXI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA Trabalho, Cultura e Memória, 2012, Campinas - SP. Anais do XXI Encontro Estadual de História: trabalho, cultura e memória - ANPUH-SP. São Paulo - SP: ANPUH-SP, 2012.

CASTRO, Clarissa Costa Mainardi Miguel de. O governo democrático de Getúlio Vargas através dos cinejornais. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

BURKE, Peter. Testemunha Ocular: história e imagem. Bauru, São Paulo: EDUSC. 2004.

CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO JR, Raimundo Barroso. História, teoria da história e culturas historiográficas: Entrevista com Astor Antônio Diehl. Transcrição Alessandro Moura Amorim. Revista Saeculum, João Pessoa, n. 21, jul/dez 2009.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

FERRO, Marc. Cinema e história. São Paulo: Paz e terra. 1992.

FONSECA, Vitória Azevedo da. História Imaginada no Cinema: análise de Carlota Joaquina, a Princesa do Brasil e Independência ou Morte. Dissertação (Mestrado em História) Campinas, 2002.

HERMETO, Miriam. Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

GOMES, Renata Vellozo. Cotidiano e cultura no Rio de Janeiro na década de 1950: os cinejornais da Agência Nacional. In: CAVALCANTI, Ana (org). Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n.15, p.40-45. PPGAV/EBA, UFRJ, 2007

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. Estudos Históricos,. Rio de Janeiro, vol. 5, nº. 10, 1992.

LORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. Revista Saeculum, João Pessoa, n. 16, jan/jun 2007.

MAIA, Paulo Roberto de Azevedo. Canal 100: a trajetória de um cinejornal. Dissertação (Mestrado em Multimeios) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o Cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003

_____. “A história depois do papel” in: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

NETO, Antônio Laurindo dos Santos. Os cinejornais da Agência Nacional no Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN) e no Portal Zappiens: contribuições para análise, descrição e representação arquivística da informação. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

SOUZA, José Inácio de Melo e “Trabalhando com Cinejornais: Relato de Uma Experiência” In História: Questões e Debates, ano 20, n.3. Paraná: Associação Paranaense de História APAH/UFPR, jan/jun.2003.

SOUZA, José Inácio de Melo “Cinejornal”. RAMOS, Fernão; MIRANDA, Luiz Fernando (orgs). Enciclopédia do Cinema Brasileiro. São Paulo: Senac, 2000.

TOMAIM, Cássio dos Santos. “Janela da Alma”: Cinejornal e Estado Novo — fragmentos de um discurso totalitário. São Paulo: Annablume & FAPESP, 2006.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. Ensaio sobre a análise fílmica. 3 ed. Campinas: Papirus, 2005.

CAPÍTULO 9

TECNICISMO ONTEM, NEOTECNICISMO HOJE: APROXIMAÇÕES PERIGOSAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR COM A ATUALIDADE

Ítalo Nelli Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-9

A Ditadura Militar brasileira com o objetivo de submeter o Brasil aos seus princípios ideológicos e sociopolíticos precisou criar projetos estruturais para muitas dimensões compositivas da sociedade. A realização dessa tarefa contou com mudanças profundas no sistema educacional brasileiro incluindo a construção de uma política educacional que enquadrasse a educação no escopo de interesse do regime, sem prejuízo da supressão democrática. A política educacional ditatorial, então, fica mais aguda e exposta no fim dos anos 1960 e início dos 1970 com a intensificação do chamado milagre econômico inserido

no que muitos estudiosos intitulam de modernização autoritária e conservadora do Brasil.¹ Tal processo provoca imersão em concepções pedagógicas autoritárias e produtivistas na relação entre educação e trabalho sustentada pelo discurso da eficiência técnica para a otimização de um modelo econômico ancorado no capitalismo urbano-industrial. O que, dito de outra forma, materializa uma ideologia tecnocrática para a educação. (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2008)

Que o tecnicismo tenha sido o modelo ideológico educacional ao longo da Ditadura não é novidade. Todavia, é possível encontrar análises sobre as políticas educacionais brasileiras atuais que as classificam como neotecnicistas. O prefixo ‘neo’ denota o sentido de algo novo, atualizado, e basicamente os estudiosos da temática associam o neotecnicismo na educação às demandas hegemônicas socioeconômicas calcadas no neoliberalismo como forma social norteada por elementos que implicam questões de interesses de grupos empresariais privados interessados em transformar cada vez mais a educação num *ativo* econômico e laboral racionalizador de uma lógica escola-empresa.

Neste sentido, nos cabe construir reflexões que problematizem historicamente os modelos educacionais tecnicistas da Ditadura e neotecnicistas em nossa democracia tardia atual. Considerando que a relação entre presente e passado é sempre translúcida uma vez que só conseguimos *ver* o passado através de filtros materializados em fontes ou interpretações baseadas em fontes, é importante compreender os graus de permanências e rupturas entre os dois modelos educacionais nessas duas temporalidades distintas. Adiciona-se também como objetivo a análise sobre como o ensino de História operou no passado e opera hoje, buscando identificar os modos como se assimilou e se assimila o

1 A modernização conservadora e autoritária, segundo Motta (2014), implica num projeto socioeconômico capitaneado pela governoditatorial que implica desenvolvimento econômico e tecnológico, expansão industrial ao mesmo tempo que o impulso conservador busca preservar a ordem social e os valores tradicionais.

passado e se constrói um sentido para ele em termos de uma educação histórica posta em perspectiva.

O texto estrutura-se, então, num primeiro momento em reflexões históricas do tecnicismo na educação e no ensino de História ao longo da Ditadura Militar e em seguida adotaremos o mesmo procedimento com a atualidade, enfatizando-se os últimos 10 anos. Para além de bibliografia especializada, utilizaremos também fontes históricas como legislação e documentos educacionais que contribuirão para melhor esmiuçar nossas problematizações e alcançar os objetivos descritos acima.

O Tecnicismo Educacional como Reflexo da Modernização Conservadora e Autoritária

A Ditadura, no afã de cumprir seus objetivos autoritários e antidemocráticos, promoveu uma política educacional que ao mesmo tempo fosse capaz de amenizar pressões populares e trabalhasse em prol do desenvolvimento capitalista aos moldes da modernização autoritária e conservadora propositora do *milagre econômico*. O tecnicismo enquanto modelo educacional norteador foi uma importante estratégia para assegurar o sucesso deste movimento que deu o tom para mudanças estruturais em todo o sistema educacional, desde a legislação até o chão da sala de aula.

O tecnicismo na modernidade, de acordo com Brasão e Araújo (2021) está umbilicalmente ligado ao surgimento e consolidação do capitalismo como sistema dominante de ordem social a partir principalmente do advento da Revolução Industrial que acelera e massifica a produção de mercadorias. As transformações históricas inerentes a esse período, segundo os autores, modificam também o estilo de vida burguês o tornando predominantemente utilitarista e

consumista sendo uma referência de ambição inclusive para classes populares seduzidas pela visão de mundo burguesa. (BRASÃO; ARAÚJO, 2021).

Uma sociedade industrializada ou em vias aceleradas de industrialização que centraliza sua vida em imperativos ditados pelo capital certamente poderá desaguar no tecnicismo utilitarista buscando cada vez mais a otimização do lucro. Vejamos o que os autores têm a dizer sobre o significado do termo;

O nome “tecnicismo” exprime adequadamente as características de uma sociedade dominada por recursos técnicos, em que a técnica responde pela organização do trabalho nas indústrias, está na base da mentalidade burguesa utilitária, observa tudo de maneira pragmática e confere valor às coisas a partir da concepção delas como meios para determinados fins de caráter econômico. Justamente a técnica determina o ciclo de vida dos indivíduos na cidade, que sobrevivem graças ao trabalho realizado nas fábricas e gastam o dinheiro do trabalho na aquisição das mercadorias produzidas por eles, sob a influência da publicidade e da febre do consumismo.

Em suma, a técnica deixa de ser apenas um meio e passa a ser a finalidade em si mesma. O bom só é bom e o belo se torna belo na medida em que são úteis e se submetem a critérios utilitaristas. O nome “tecnicismo”, cujo sufixo “-ismo” assinala uma diminuição, uma limitação, indica a redução de todos os aspectos da vida a finalidades puramente técnicas. (BRASÃO; ARAÚJO, 2021, p. 11. grifo meu).

O tecnicismo, então, não se trata do apreço à técnica e nem de considerá-la importante para o desenvolvimento humano, mas sim de submeter o desenvolvimento humano à técnica confluindo numa sociedade altamente pragmática e consumista. Dito isto, entende-se que o tecnicismo pode abarcar as dimensões da sociedade a exemplo da saúde, educação e ciência. Em se tratando da educação, os autores avaliam que a pedagogia tecnicista pauta-se em pressupostos de neutralidade científica referenciada pela racionalidade, eficiência e produtividade.

São essas as bases que sustentam o sistema de ensino e a política educacional imposta pela Ditadura. Não se tratou de apenas um conceito de modelo

operacional de ensino, mas sim o quinhão educacional de uma ideologia que perpassou estruturalmente o governo. Sistemicamente o tecnicismo educacional estava, como dito anteriormente, articulado aos projetos de modernização autoritária e conservadora no sentido de moldar a sociedade para o produtivismo no trabalho e a passividade em se tratando de prevenir pressões sociais diante do governo autoritário.

Há dois marcos legais importantes para esse processo localizados nas reformas materializados nas leis 5440 de 1968 e 4692 de 1971. A reforma de 1968 teve como objeto o ensino universitário brasileiro. De saída, é possível afirmar que, a despeito da mudança ter implicado em ampliações das universidades públicas brasileiras, ela também gera dificuldades de acesso elitizando a presença estudantil, o que acaba reproduzindo as desigualdades sociais inerentes à sociedade brasileira daquele período. É a partir das mudanças implementadas pelas reformas que também percebemos um alinhamento ao modelo norte-americano através de acordos MEC-Usaid criando-se departamento e extinguindo as cátedras e tornando a universidades mais produtivistas. Isto também demonstra como os EUA figuravam como uma referência para os militares, ainda mais nesse período marcado pelas complexidades da Guerra Fria e do antagonismo explícito, publicizado e comumente presente na opinião pública entre o *mundo livre* modelado pelo capitalismo liberal e o autoritarismo pautado pelo socialismo soviético. Tendo a esquerda de modo geral como inimiga nacional, o governo militar não hesitaria em seguir passos políticos e ideológicos de quem ditava a tônica na agenda anticomunista do período.

A reforma que implementa essas mudanças nas universidades também possui, nas palavras de Motta (2014) uma estratégia para aplacar os descontentes com o regime e seduzir as elites intelectuais. Na altura de 1968 já havia movimentos de rua, inclusive de estudantes, manifestando-se contra o regime, que

se apropria da pauta reformista, uma demanda da esquerda antes de 1964, para basicamente dois objetivos; tornar as universidades um dos principais alvos do projeto modernizador autoritário ao mesmo tempo que tornava mais atraente a carreira docente e colocava, por imposição do comando militar gerando reação de perplexidade na comunidade acadêmica, a universidade nos caminhos do desenvolvimentismo autoritário ávido por desmobilizar os movimentos estudantis. (MOTTA, 2014.)

Em se tratando de consequências da reforma, seguimos com as análises do autor;

Em seu eixo modernizante, a reforma implicou: racionalização de recursos; busca de eficiência; expansão de vagas na graduação; mudanças nos exames vestibulares; aumento da participação da iniciativa privada no ensino superior; reorganização da carreira docente federal, com melhores salários e dedicação exclusiva; criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras; fomento à pesquisa, com aumento nas verbas financiamentos, criação de cursos de pós-graduação, incremento de bolsas de estudo para formação de docentes no exterior; e criação de novas universidades federais e estaduais, com um projeto milionário de construção de novos campi. (MOTTA, 2014, p. 57-57).

Percebe-se, então, que, em alguma medida, as universidades foram utilizadas como uma espécie de contrapeso pelos militares diante de tantas violências e censura que atingiam especialmente o público acadêmico no sentido de criar uma política que fizesse avançar o as universidades no Brasil. Avançaram, todavia não sem tributação à ideologia tecnocrática operadora da modernização autoritária e conservadora, inclusive, como visto acima com a incessante busca por eficiência e o aumento da participação da iniciativa privada no setor, elementos típicos de política liberais para uma educação tecnicista.

Paralelamente a estas mudanças ocorridas na infraestrutura universitária, o autor também enfatiza que os militares também tinham como objetivo envolver as universidades na atmosfera conservadora e moralista comum à direita

autoritária do período com impulso de religiosos, intelectuais e militares conservadores que buscavam lutar contra o ideário de esquerda, classificado como subversivo. Intensificou também a vigilância nos ambientes universitários objetivando o controle do movimento estudantil, censura de pesquisa, publicações e circulações de livros, criação de disciplinas baseadas em moralidade e civismo. (MOTTA, 2014).

Não é difícil concluir que o preço pelo desenvolvimento e ampliação universitária no Brasil durante a ditadura fora caro. Não obstante, devemos também considerar que, a despeito de todos os problemas e os perigos atingiam a vida dos que se posicionavam contra a ditadura, os militares não conseguiram derrotar a oposição que sofriam nas universidades. Entretanto, se elas, as universidades, já estavam *domesticadas* dentro da lógica tecnocrática e autoritária, restava uma política específica para a educação básica, principalmente porque o grosso da força de trabalho seria forjada ali, quase sempre sem acesso ao ensino superior e nesse sentido que adentramos o outro marco legal situado na reforma do ensino básico em prol dos ditames da educação tecnicista.

Em sentido legal, o marco se definira a partir da Lei 5692 de 1971 e, como é de se esperar, está alinhada ao reordenamento do ensino básico brasileiro à nova ordem social, político e econômica erigida pela Ditadura, que enxergava na educação um importante elemento para organizar a sociedade aos moldes de seus interesses. (MANZZANTE, 2005).

A ideologia tecnocrática e o tecnicismo aplicados à educação torna-se viável através dessa reestruturação do sistema educacional básico na medida que tal Reforma Educacional vincula-se à bandeira desenvolvimentista defendida pelo militarismo e a demanda de formação de homens dispostos a trabalhar em causa do desenvolvimento econômico brasileiro dentro de um imaginário de reconstrução da ordem nacional. (MANZZANTE, 2005). Mesmo em níveis de

ensino diferentes, é perceptível que as duas mudanças estruturais nos sistemas educacionais brasileiros, seja o básico ou o universitário, não se descolam dos princípios de eficiência técnica para o trabalho e controle de movimentos contrários ao governo.

Todavia, as universidades eram redutos normalmente de pessoas privilegiadas economicamente. O *Milagre Econômico* exigia mão de obra em quantidade e formada rapidamente para atendimento de suas demandas. É assim que a educação básica é pensada sobretudo para os pobres e filhos da classe trabalhadora brasileira, aqueles que apenas excepcionalmente alcançariam o nível superior. Amarillo e Bittar citam o então presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Glycon Paiva que em 1972 afirma que diante do imperativo do projeto *Brasil Potência* será necessária a mão de obra da prole do “gado humano” (PAIVA *apud* AMARILLO; BITTAR, 2008, p. 346) e o tecnocrata Estanislau Fischlowitz afirmando que o projeto educacional de educação básica também busca “oportunidade empregatícia dos menores economicamente marginalizados, sobretudo localizados no empobrecido nordeste, todavia, também os residentes dos demais núcleos de miséria, rural e urbana” (FISCHLOWITZ *apud* AMARILLO; BITTAR, 2008, p. 345). Explícito está o caráter racista e aporofóbico do projeto educacional da Ditadura para o povo brasileiro.

Neste sentido, as Humanidades em geral e, em específico, o ensino de História sempre se mostraram alvo ou inimigo a ser combatido pelos ditadores;

A doutrina do currículo da lei n. 5692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. 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 nomes de Estudos Sociais] e Disciplina [somente 2º grau]. Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais. (SCHIMIDT, 2012, p. 85).

A autora também revela que por matéria, segundo a documentação legal, entende-se como são campos de conhecimento inseridos antes de sua aparição curricular. Ou seja, compreende-se que Estudos Sociais sejam aqui conhecimentos que pressupõem o ensino de História. O que explica sua adoção somente no final da formação básica via Segundo Grau.

Ao pulverizar os conhecimentos específicos de História na maior parte da educação básica, Schimidt (2012) acredita que a reestruturação provocada pela lei implica em crise do código disciplinar da História, sobretudo por serem reforçadas ideias de valorização de heróis nacionais em detrimento da construção de uma reflexão crítica dos processos históricos.

Em se tratando de aspectos morais na educação, devemos também lembrar que esta reforma da educação básica também obrigou a presença da disciplina Educação Moral e Cívica em todas as instituições escolares do país. Jacomeli (2010) indica a característica conservadora deste componente disciplinar utilizando como exemplo trecho da relatoria de Dom João Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju e membro do Conselho Federal de Educação. Seu discurso diz respeito ao Parecer nº 94/71 e defende, como preceito moral da educação brasileira, sua essência evangélica de amor ao próximo.

A Educação Moral e Cívica naquele momento estava a ser implantada no ensino básico, mas já havia sido definida desde o Decreto-lei 869, de 1969 como articuladora da dignidade humana, liberdade e responsabilidade sob inspiração de Deus; culto à Pátria e seus símbolos, tradições e grandes figuras históricas; culto da obediência à Lei, etc. Desse modo, percebe-se a gravidade de uma educação completamente descolada da laicidade, e mais, a associação de elementos importantes como identidade nacional e respeito à institucionalidade legal vinculada ao significativo ‘culto’ buscando mistificar o máximo possível a relação entre Estado e sociedade.

Um balanço para o ensino de História nesse momento talvez seja o pior possível; ideologia tecnocrática do ensino produzindo uma prática escolar e curricular pragmática, restrição disciplinar ao Segundo Grau, encaixotamento de conteúdos e abordagens e vinculação de tudo isso à certa moralidade religiosa e conservadora propositora de violências identitárias no processo de formação, uma vez que a laicidade do ensino estava fora de questão inclusive sendo institucionalizada via política educacional de Estado.

Felizmente não vivemos mais sob ditadura e seus projetos político-educacionais. Certamente há algo de alentador em estarmos vivendo sob estado democrático de direito, com eleições livres e diretas, liberdade de expressão e sem censura. Todavia, diante de alguns caminhos de políticas públicas para educação nos últimos anos, cabe a reflexão sobre a certeza se realmente o *entulho autoritário* fora retirado da sociedade brasileira redemocratizada. Até que ponto é possível estabelecer alguma aproximação entre as políticas educacionais do período militar e a contemporaneidade tendo o ensino de História como parâmetro? É a partir desta inquietação que buscaremos relacionar a ideologia tecnocrática de outrora propositora de uma pedagogia tecnicista com os ditames do capitalismo neoliberal e sua agência por construir modelos educacionais que atendem prioritariamente aos seus interesses, sobretudo através de referenciais neotecnicistas para a educação.

Educação em Tempos Neoliberais: Escola-Empresa, Neotecnicismo e Degradação das Humanidades

A melhor forma para compreender as aproximações perigosas entre a política educacional ditatorial e a atual, ao que tange especificamente o ensino de História, reside no entendimento do que necessariamente se configura como

neotecnicismo na educação atual. Segundo Brasão e Araújo (2011), verifica-se um retorno do tecnicismo na educação a partir dos anos 1990 tendo em vista que parte de forças neoliberais interessadas em controlar política e ideologicamente os espaços escolares via imposição de uma pseudoneutralidade que, em última instância, propõem privatizações do ensino em todos os níveis enraizando ainda mais a exclusão e marginalização social.

O neotecnicismo se apresenta, então, na dominância de um modelo empresarial de escola. Uma espécie de modernização conservadora do tecnicismo de outrora que “considera a educação uma ‘terra de oportunidades’, um ‘campo de investimentos’” (BRASÃO; ARAÚJO, 2021) reunidas em agrupamentos empresariais, midiáticos e institucionais que objetivam “consertar” a educação. (FREITAS, 2012, *apud* BRASÃO & ARAÚJO, 2021, p. 16).

Embora essas perspectivas tenham surgido há algumas décadas, é perceptível seu crescimento em institucionais educacionais nos últimos anos, demonstrando assim consolidação e longevidade do modelo. O paradigma da escola-empresa, por exemplo, é praticado numa utilização cotidiana e excessiva do léxico empresarial nas escolas como “meta”, “empreendedorismo”, “desenvolvimento social”, “inovação”, “*network*”, “*co-working*”, etc. Não raramente nos deparamos como referências deste modelo escolas norte americanas *high techs* que utilizam metodologias em que os estudantes deparam-se com problemas do mundo corporativo e possuem o objetivo de oferecer possíveis soluções para as empresas. (BORGES, 2021).

Essas características pedagógicas e ideológicas atuais são culminações do neoliberalismo como sistema organizador do capitalismo mundial a partir da década de 1970 e vem se consolidando – a despeito de crises estruturais do próprio capitalismo – desde então. Em se tratando de perspectivas econômicas, o que se convencionou a chamar de neoliberalismo consiste na participação

mínima do Estado na economia da sociedade a qual ele atua, mesmo em setores básicos e essenciais como saúde, segurança e educação.

A mínima intervenção possível do Estado na economia ocorre, segundo Streeck (2018), por conta do cenário socioeconômico social na Europa e EUA três décadas após a Segunda Guerra. Naquela altura, a injeção de dinheiro estatal em setores privados já não era na mesma proporção do que os anos mais imediatos ao fim do conflito de modo a diminuir o lucro das corporações ao passo que a classe trabalhadora encontrava-se mais organizada e, por viver num contexto de projeto político de pleno emprego, possui melhores condições de reivindicações, o que provoca mais pressão no capital.

Este cenário propôs uma *costura por cima* do poder empresarial com o poder político na mudança de rota e implantação do sistema neoliberal agindo, paulatinamente, para diminuir direitos trabalhistas, privatização de serviços públicos, terceirizações e pressões gerais à classe trabalhadora. (STREECK, 2018).

São essas, por assim dizer, as formas econômicas do neoliberalismo. Importante salientar também que este modelo também propõe formas sociais no sentido de modelagem da vida privada e do cotidiano social. Neste sentido, um modelo econômico que persegue sistematicamente concretizar privatizações, e que no Brasil, por exemplo, afirma costumeiramente a ineficiência ou mesmo inutilidade do serviço público, provoca, ato contínuo, uma forma de vida cada vez mais individualista (*do it yourself*), consumista e meritocrático incentivando o pensamento de que a ascensão social se dá principalmente em torno da esfera do esforço próprio e individual do sujeito. Embora já existisse como prática concreta em formas econômicas e sociais nos EUA desde os anos 1980 com o governo Reagan, por exemplo. No Brasil a escalada neoliberal é mais

tardia e ocorre de maneira planejada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. (ANTUNES, 2005).

Um sistema social que move a racionalidade econômica para ser gradativamente mais privada e empresarial fatalmente proporá um modelo de ensino e construção de política educacional também tendo essas referências como parâmetro. Se o cotidiano escolar está cercado, como mencionei acima, pelo léxico empresarial, há também o controle de aprendizagem por parte da dimensão empresarial que, em grande medida, domina as políticas educacionais através de sistemas padronizados de avaliação materializados no ENEM, Prova Brasil, entre outros, no controle curricular via BNCC e na própria legislação como no caso do Novo Ensino Médio. Sobre esses dois últimos elementos, especificamente, que reside a identificação da ação da pedagogia neotecnicista atuando no ensino de História.

Uma vez que as diretrizes da política educacional atualmente são tributárias do paradigma neoliberal, é preciso que alguns documentos encaminhem a educação para tal direcionamento ideológico. Se cruzarmos a BNCC com o ensino de História veremos essa relação de maneira cristalina. Para isso basta lembrarmos a própria trajetória de implantação de versões da Base em que ainda em sua primeira versão, de 2015, em que a História ensinada ganhava de fato novos ares através de uma ruptura do modelo quadripartite de fundo eurocêntrico para perspectivas estimulantes de produção do conhecimento histórico em aula a partir de inquietações identitárias considerando a diversidade sociocultural brasileira. Essa nova perspectiva naquele momento ainda poderia ser considerada incipiente e, por se tratar de uma primeira versão, modificações seriam provavelmente realizadas. Ainda assim, as perspectivas as quais direcionavam o ensino de História sofreram duras críticas, inclusive ganhando projeção em imprensa de grande alcance.

O que sucedeu foi uma reformulação intensa para a segunda versão da BNCC. Todavia, foi reformulado também o Estado brasileiro, vitimado por um golpe em que depôs Dilma Rousseff via *impeachment* embasado em justificativas jurídicas frágeis em meio a um cenário político extremamente caótico. Com Michel Temer empossado presidente, temos também há uma intensificação do *modus operandis* do neoliberalismo no Estado brasileiro materializados em privatizações, projetos de emenda constitucional limitando drasticamente o investimento público, reformulações de leis trabalhistas dificultando o acesso a direitos pela classe trabalhadora, uma reforma da previdência social que só não fora vitoriosa por contingências políticas ocasionais. É desse governo que ressurge a BNCC dessa vez voltada para um modelo de ensino de História tradicional quadripartite e conteudista muito semelhante a outros programas curriculares de outrora como aponta Kátia Abud (2017) ao comparar a abordagem da Grécia Clássica da BNCC com programas dos anos 1910 e 1930, e ainda salienta a marginalização de elementos importantes na aprendizagem histórica como questões étnico-raciais e de gênero. A versão final e ainda vigente da Base, publicada em 2018 que, em linhas gerais, consta uma adaptação da História como integrante de Ciências Humanas e Sociais Aplicada obedecendo ao Novo Ensino Médio.

De saída, pode-se afirmar que a BNCC produzida em consonância aos interesses do governo descrito acima é amparada, sem nenhuma surpresa de analistas, pelo modelo da pedagogia neotecnicista. Maria Aparecida Santos (2021) defende que, para o ensino de História, o neotecnicismo incide de forma relevante quando a *atitude historiadora*, elemento central que a BNCC estrutura para a aprendizagem histórica e sua ligação com os sujeitos, está baseada na dimensão de competências.

As competências na Base são caracterizadas como mobilização de conhecimentos ao que tange conceitos e procedimentos e habilidades que abarcam práticas cognitivas e socioemocionais para resolver demandas complexas do mundo cotidiano. (SANTOS, 2021). Desse modo, a autora compreende que atitude historiadora fundamentada por competências implicam numa centralidade do ‘como’ no ensino de História o colocando num lugar pragmático em que a dimensão do ‘fazer’ é hipervalorizada. (SANTOS, 2021). Assim, quando aspectos essencialmente reflexivos, abstratos e subjetivos que compõem a apreensão do conhecimento histórico estão reféns do pragmatismo de competências e habilidades dentro de uma racionalidade neoliberal, materializa-se o ensino de História pautado pelo neotecnicismo que trata o sujeito que aprende como alguém que precisa, fundamentalmente, ter uma habilidade específica para operacionalizar o conhecimento que aprende numa dimensão direta de prática de sua vida.

A Reforma do Ensino Médio também faz parte desse processo que a BNCC também é parte. Nesse caso, as humanidades até então disciplinarizadas tornam-se Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para este nível de ensino. Modificar o Ensino Médio também foi demanda do governo Michel Temer que propôs uma reforma dessa magnitude por Medida Provisória, um instrumento legislativo que a Presidência da República pode utilizar para que algo possua força legal sem passar inicialmente pelas tramitações regulares nas casas legislativas. Isto fez com que a Reforma do Ensino Médio fosse colocada em prática com urgência e com o mínimo de diálogo possível, inclusive com a sociedade civil.

Considerando o desenho conservador do Congresso brasileiro à época, em pouco tempo a Medida Provisória se tornou a Lei 13415/2017 institucionalizando o Novo Ensino Médio nas instituições de ensino brasileiras. A regu-

lamentação de ensino integral – elemento central no Novo Ensino Médio – no país passa longe de ser algo ruim, mas da forma como vem gradativamente sendo implantada, sobretudo em escolas públicas que carecem de estrutura material e pessoal, o Novo Ensino Médio na prática tem diminuído cargas horárias dos componentes disciplinares das humanidades de modo que o docente precise trabalhar com mais turmas – comumente lotadas – para integralizar seu regime de trabalho. Por si só, isto já implica em queda da qualidade do processo educacional como um todo, soma-se a obrigatoriedade de docentes das humanidades ministrarem componentes disciplinares fora da alçada de sua formação, como as que favorecem a formação de empreendedores.

Ademais, nem todas as escolas dispõem de estrutura para a adoção de todos os itinerários formativos que o estudante pode escolher a partir do segundo ano do Ensino Médio. Daniel Cara (2023) afirma que em média as escolas públicas oferecem dois itinerários dos quatro que deveriam oferecer aos estudantes e o menos ofertado é o de Ciências da Natureza. Neste sentido, considerando a projeção do ENEM em 2024 está em consonância com o Novo Ensino Médio pode-se afirmar que poucas pessoas, se comparado à realidade atual, terão chances de ingressar em cursos universitários relativos à esta área, inclusive medicina, o que gera um retrocesso na medida que atualmente, ainda que este curso ainda seja bastante elitizado, todos os estudantes das instituições públicas poderão concorrer a uma vaga. Uma vez o Novo Ensino Médio implantado nas condições atuais, isto não será mais possível.

Para além de descaracterizar a aprendizagem qualificada de História e de outros componentes das Humanidades, de provocar uma desigualdade social ainda maior, o Novo Ensino Médio, agindo em serviço de sua mentoria neoliberal, facilita a *captura* do estudante – que nesse caso é o mesmo que afirmar recurso – para a iniciativa privada quando faculta à instituições privadas possibi-

lidades de ofertas de cursos profissionalizantes para estudantes que escolheram o itinerário formativo do ensino profissional. Nesse caso, há um deslocamento da atribuição constitucional do Estado brasileiro – oferta educacional gratuita – para a iniciativa privada mediante financiamento público. O Estado aqui, como é comum no neoliberalismo, torna-se um agente mediador de privatizações de seus serviços básicos para instituições interessadas tão somente na operacionalidade do ensino engajadas na otimização dos lucros dos mais variados setores empresariais.

Escrevo este texto em abril de 2023, momento em que o Novo Ensino Médio está submetido à consulta pública para que diálogos sejam abertos com a sociedade civil no intuito de decidir possivelmente novos encaminhamentos ao Ensino Médio. A consulta terminará em junho. De todo modo, percebe-se o esforço de boa parte do campo educacional para rever e desfazer retrocessos na educação brasileira.

Quando falamos dos elementos neotecnocratas que estruturam a BNCC e Novo Ensino Médio como tributários do neoliberalismo dentro da atuação pedagógica sobretudo no ensino de História fica perceptível como o modelo propõe como formação educacional algo pragmático, operacional e com o mínimo de crítica e reflexão para se atingir os objetivos de produtividade e lucro. Ora, não é, em essência, diferente do modelo ditatorial de educação de outrora. Não existe mais o *entulho autoritário* dos idos e não saudosos tempos de ditadura, o que surge de autoritário agora são os ditames do individualismo neoliberal em que o indivíduo se vê como uma empresa e empreende a si mesmo. No limite, modelos educacionais que, pela ausência da crítica e da sistemática aniquilação das humanidades, direcionam que desgastam a atuação profissional docente e que, sem dúvidas, devem mobilizar reações da categoria para melhoria geral de todo o sistema educacional.

Referências

ABUD, Katia. **Ensino de História Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades**. In. RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mailton Escorsi (orgs.) *Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e práticas de ensino*. Jundiaí. Paco Editorial. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil. (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, Autores Associados, 2005.

BORGES, Ítalo Nelli. **Aprendizagem Ativa em Perspectiva Crítica: pressupostos teóricos e ensino de História**. Revista Hominum, vol. 7, Edição 20, 2021.1, p.172-178.

BRASÃO, Mauricio dos Reis, ARAÚJO, José Carlos Souza. **Neotecnicismo na Educação: origem e concepção**. In. OLIVEIRA, Lucas Rodrigues. *Educação: dilemas contemporâneos*: vol. XI. Nova Xavantina. Editora Pantanal. 2022.

BRASIL, **Lei nº 5440/68**. 1968.

BRASIL, **Decreto-Lei 869**, 1969.

BRASIL, **Lei nº 5692/71**. 1971.

BRASIL, **Lei 13415/2017**. 2017.

CARA, Daniel. Por que Revogar o Novo Ensino Médio? [Entrevista concedida a Breno Altman]. Canal Opera Mundi (Youtube). 29/03/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4entg1GqeA&t=2704s>. Acesso em 14/04/2023.

FERREIRA JR, Amarillo, BITTAR, Marisa. **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**. Cad. Cedes. Campinas, vol 28, n. 76, set/dez. 2008.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 76–90, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MANZZANTE, Fernanda Pinheiro. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história**. Revista História da Educação, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A modernização autoritário-conservadora nas universidades a influência da cultura política**. In. REIS, Daniel Aarão. Et al. A Ditadura que Mudou o Brasil: 50 anos depois do golpe de 1964. São Paulo, Zahar, 2014

SANTOS, Maria Aparecida Lima. **Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora** convertendo-se em competências. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77129, 2021

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, maio/ago. 2012, p. 73-91.

STREECK, Wolfgang. **Tempo Comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. São Paulo. Boitempo. 2018.

CAPÍTULO 10

O MEB NO CENÁRIO DO GOLPE MILITAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Sara Oliveira Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-A

Introdução

As pesquisas em história, sobretudo aquelas que analisam os acontecimentos dos tempos mais recentes centralizam diversas temáticas que quase sempre são promovidas pelas demandas do presente.” “Nas últimas décadas do século XX, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica.” (FERREIRA,2018, p.84) Foi valorizada as experiências individuais em detrimento de análises quantitativas e no que se refere a relação passado-presente foi densamente analisada como afirmou Marieta Moraes Ferreira:

“O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates acerca

da memória, suas relações com a história como objeto de pesquisa podem oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado.” (FERREIRA, 2018, p.83)

Nesse sentido, é cada vez mais significativo aprofundar a discussão sobre o passado recente. As memórias de homens e mulheres que vivenciaram experiências marcantes em suas vidas se tornaram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI significativas para estudos e pesquisas que contemplam temáticas como ditaduras, movimentos sociais, democracia, poder entre outras. As demandas do presente constituem eixos estruturantes para o ofício do historiador, incluindo a pesquisa e a sala de aula. Analisar e pesquisar no campo de uma História do Tempo Presente é também politizar temas muitas vezes considerados como sensíveis. O estudo sobre a Ditadura militar no Brasil contemporâneo pode ser considerado um desses temas sensíveis, entretanto pelos limites do capítulo circunscrevo minha análise de como o regime militar ditatorial no Brasil atingiu movimentos nomeados como o de educação e cultura popular, restringindo quase completamente sua prática tanto política quanto educacional direcionada na maioria das vezes a uma população menos favorecida do interior do Brasil.

Nesse capítulo, discute-se o papel de um movimento de leigos da Igreja Católica nos anos de 1960, no Brasil, o Movimento de Educação de Base (MEB), configurando-o como um dos movimentos fundamentais da Igreja contemporânea e como este movimento colaborou na luta por um mundo menos desigual, mais justo e com direitos, colocando mulheres e homens como sujeitos de sua história. Entretanto, este projeto assim como outros do mesmo período foram reprimidos pelo golpe civil militar de 1964. A trajetória do MEB, ainda que relativamente curta teve impactos positivos, sobretudo na vida e no trabalho de moradores das zonas rurais do país, sobretudo no Nordeste onde a maioria da população era composta de homens, mulheres analfabetas. Apre-

der a ler e escrever a partir de um conjunto de signos que designavam luta, esperança, sonho, justiça, emprego e moradia dignos foi significativo para uma parte dessa população. Assim, é fundamental conhecer algumas lições didáticas produzidas pelo MEB e, aplicadas na realidade local, mas antes, porém é preciso historicizar a trajetória do MEB, desde sua criação até sua interrupção e perseguição do governo militar a partir de 1964.

Ensinar a ler o Mundo

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961, pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pode ser considerado como um dos principais movimentos da Igreja Católica, no governo do então Presidente, Jânio Quadros e, tinha entre outros objetivos levar a Educação de Base às populações das áreas subdesenvolvidas, através das Escolas Radiofônicas como afirmou o decreto n.50.370 de 21 março de 1961:

Dispõe sobre um programa de educação de base, a adota medidas necessárias à sua execução através das Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e do Centro-Oeste do país a ser empreendida pela Conferência do Bispos do Brasil.” (MEB- RELATÓRIO ANUAL 1983, p.15)

De maneira sucinta, o MEB, de acordo com Osmar Fávero, ex-membro do MEB nacional (FÁVERO,2006, p.5), nos primeiros cinco anos de sua criação funcionou, no âmbito nacional, coordenado por um Conselho Diretor Nacional, composto por bispos e um representante do Ministério da Educação e Cultura. Nos Estados, contava com uma coordenação Estadual; o sistema radio educativo atingia uma área que na maioria das vezes correspondia à área geográfica da diocese a que se vinculava e a base era estruturada através de uma rede de escolas radiofônicas ou por uma teia de grupos, em geral havia nos sistemas uma composição entre os dois.

Quando foi criado, o MEB tinha como meta no período de cinco anos (1961-1966) instalar “15.000 (quinze mil) Escolas Radiofônicas em 1961 e, nos anos subsequentes, tomará providências necessárias para que a expansão da rede seja maior do que a do ano anterior.”(MEB- RELATÓRIO ANUAL 1983, p.15) Entretanto, segundo Fávero, em dezembro de 1961, havia “ 2.687 escolas, subindo para 7.353, em setembro de 1963 e no período pós-golpe militar ainda existiam em dezembro de 1965, mais de 4.500 escolas radiofônicas. Pode-se considerar que em cinco anos, um número aproximado de 320 mil alunos concluiu o ciclo de alfabetização. (FÁVERO, 2006, p.6)

Os números de alfabetizados pelo MEB são significativos, sobretudo levando em consideração as condições de pobreza dos alunos e alunas que viviam nas regiões de abrangência do movimento. De outro modo, é preciso ressaltar que outras experiências, visando a educação de jovens e adultos como a “Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos e Campanha Nacional de Educação Rural; radiofusão educativa realizadas pela Igreja Católica na América Latina; sistema rádio educativo nacional, organizado em 1957, pelo Ministério da Educação e Cultura,” entre outras experiências favoreceram a criação do MEB no Brasil. (FARIAS, 2020, p.75)

A educação de jovens e adultos também já vinha sendo construída a partir de 1947, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pela Organização das Nações Unidas (ONU) que visava entre outros aspectos a aquisição de conhecimentos para a melhoria das condições de vida das populações. “O acesso ao conhecimento seria capaz de garantir a superação das condições de miserabilidade em vastas regiões do planeta.” (MACHADO & MARQUES, 2015, p.152)

O MEB prosseguiu com seu trabalho pelo Brasil e, depois de dois anos de existência, em dezembro de 1962 realizou o seu I Encontro Nacional de

Coordenadores onde três pontos foram fundamentais para a discussão: fundamentação, revisão e planejamento (FÁVERO, 2006,p.71), mas também foi o momento em que o MEB direcionava sua análise dos trabalhos realizados até então para o campo da esquerda católica do Brasil, “comprometendo-se explicitamente com o movimento social, ao lado das classes populares.” (FÁVERO, 2006, p.72)

As reflexões discutidas no I Congresso somado ao cenário brasileiro dos primeiros anos da década de 1960, fizeram os dirigentes a problematizar sobre a linha de atuação do MEB. Seria de acomodação dos trabalhadores e trabalhadoras das zonas rurais ou seria de levar estes trabalhadores (as) a tomar consciência e transformar aquela realidade? Pensando nessa questão, o MEB redesenhou seu papel:

“a) Para que o MEB não venha a se constituir num paliativo, deverá ser repensada toda sua orientação. b) O MEB deve ser um movimento de vanguarda para desenvolver um processo acelerado de mudança.c) O MEB deve constituir-se num movimento cujo compromisso deve ser essencialmente com o povo.” (FÁVERO, 2006, p.74)

As preocupações acima formavam uma reduzida parte do conjunto expresso ao final da primeira revisão. Possivelmente, desagradou a outros setores da Igreja, mas por conta dos limites do capítulo, apenas é possível situar alguns aspectos da trajetória do MEB, situando o seu começo e também o modo que o MEB se direcionou a favor de uma transformação social. O que significa dizer que o caminho para transformar a sociedade desigual e injusta só seria possível através de uma educação transformadora e libertadora, parte dessa reformulação estava baseada em autores como Paulo Freire que entre outros ensinamentos sobre a prática educativa sempre se declarou em “favor da autonomia do ser dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 13)

Nesse sentido, foi fundamental na pesquisa conhecer e analisar o material didático produzido e aplicado pelo MEB nas comunidades locais. As lições são fontes históricas fundamentais para pensar o ensino e o como ensinar para aqueles que estão às margens da sociedade, fazendo com que seja possível homens e mulheres tomarem o destino nas suas mãos.

Em entrevista realizada em abril de 2017, no Rio de Janeiro, Osmar Fávero, ex-membro do MEB e que atuou no treinamento das equipes pelo Brasil relatou que sua atuação no MEB ocorreu por conta do seu trabalho anterior e relação com a Juventude Universitária Católica (JUC). Aliás, “muitos participantes do MEB vieram da Ação Católica Brasileira (ACB)- criada em 1920 e ligada a Ação Católica, um dos movimentos de leigos mais significativos na Igreja contemporânea, criado no século XIX.” (FARIAS,2020, p.66) Outros participantes também eram oriundos de alguns desses movimentos. Apesar de Fávero ter participado de alguns treinamentos na Bahia, realizado na ilha de Itaparica foi Rute Vieira, professora uma das responsáveis por organizar as equipes, assumindo o papel de coordenadora estadual. Fávero relata a composição da equipe de treinamento:

“Tem uma coisa que era importante nesses treinamentos de Itaparica, basicamente eram da equipe estadual, fica em Salvador, a equipe de Salvador fazia os treinamentos no interior, provavelmente os treinamentos do segundo momento devem ter trazido gente que já estava trabalhando no interior com o supervisor, eu me lembro que a equipe era grande, de umas 30 pessoas ou mais, tanto que a gente levou uma equipe muito grande, provavelmente tinha gente do interior e tinha gente nova de Salvador, e aí veio para esse treinamento uma equipe e acho eu já veio sindicalista, como esses sindicalistas eram pagos pelo MEB a gente pedia passagem para o treinamento. Essa equipe sindicalista era muito politizada, veio do JUC bem politizada, mas não era uma equipe de se soltar e fazer as coisas de cabeça livre não, trabalhava junto com Rute, junto com a equipe.” (Entrevista. 05 abril 2016)

Segundo Fávero apesar do movimento trazer sindicalistas, provavelmente para somar os esforços e delinear um caminho mais político nos treinamentos,

a coordenação pertencia a uma das lideranças do próprio MEB. O treinamento das equipes ocorria e estas retransmitiam o que era ensinado. Uma das ações do MEB era produzir cartilhas onde se ensinava a ler e escrever, entretanto as lições questionavam as próprias condições de vida da população pobre e carente do campo. Havia sempre uma foto que retratava de certo modo trabalhadores e trabalhadoras e em seguida, a lição. Fávero afirmou o que pretendiam com aquele aprendizado:

As imagens são fortes, foram imagem compradas, o texto não foi criado pela imagem, a gente escolheu uma imagem para compor o texto a posteriori. [o texto dizia] o povo fala assim, a vida da gente precisa mudar, mudar de que jeito, a gente fala assim vamos manter isso e tal, e essa história. Se me perguntar porque que a gente queria fazer a questão, a gente queria motivar o pessoal a discutir, então tinha que propor as questões.” (Entrevista. 05 abril 2016)

O conjunto didático produzido pelo MEB é impressionante no que se refere tanto ao seu papel pedagógico quanto político. As frases que compõem cada lição questionam como afirmou Fávero a condição de vida, a realidade tecida de acordo com a vida vivida daquelas pessoas e em seguida o questionamento sobre a situação.

9ª. lição

O camponês é homem da terra.

Ele trabalha a terra.

Ele colhe os frutos da terra.

O camponês tem terra?

Ele tem tudo para cultivar a terra?

Ele tem garantia na colheita?

O camponês tem garantia no trabalho?

O CAMPONÊS É HOMEM DA TERRA

(Livro Viver é Lutar.p.18)

Os conjuntos didáticos, sobretudo os livros Viver é Lutar e Saber para Viver apresentavam as lições, suas fotos ilustrativas e em seguida a atividade

de leitura, interpretação do texto e escrita. O livro Fundamentação reunia textos complementares para fundamentação filosófica destes e era destinado “aos professores locutores e aos produtores de programas educativos do MEB” (Livro Fundamentação, p.2) e tinha como princípio:

“Os conceitos apresentados, o enfoque da realidade, a sequência dos temas dos livros de leitura, apresentam para nós como suficientemente claros e justificados, a partir dos dados que nos vêm do nosso próprio trabalho e de nosso estudo, sobre os quais refletimos e teorizamos. Resta, no entanto, para nós, a obrigação de refletir, em nível filosófico, sobre esses conceitos.” (Livro Fundamentação, p.3)

O ato de ensinar ultrapassava a questão do aprender a ler escrever. Era preciso refletir, pensar no que causava aquela realidade e como seria possível transformá-la, já que o MEB desde 1962 optou pela transformação do social, direcionando-o mais para um movimento de educação popular. Entre os objetivos gerais dos movimentos que constam na primeira página do livro Fundamentação, destaca-se a preocupação em organizar comunidades locais, através das escolas radiofônicas, tendo como apoio locais os clubes recreativos, onde era utilizado técnicas treinamento de líderes e assessoria. Outro objetivo destacado no livro foi o de preparar a população para as reformas de base, utilizando os sindicatos como entidades fundamentais para este trabalho e tendo como técnica, os treinamentos. (Livro Fundamentação, p.2) Entretanto, a vontade e ação do MEB encontrou obstáculos, sobretudo com o golpe civil militar de 1964.

O Golpe e a Repressão: Redução do Papel Político do MEB

Com a implantação de um governo militar que destituiu o Presidente da República, João Goulart, através de um golpe político, a repressão se instalou no Brasil contra os movimentos sociais, populares, de educação e cultura que

se direcionavam para uma ideologia mais à esquerda no âmbito da política brasileira ou que questionassem as condições precárias de vida de parte da população das áreas rurais do país. Nesse sentido, o MEB foi bastante visado pela ditadura militar.

Em 1964, os líderes progressistas sofreram um duro golpe, pois os militares, juntamente com a direita católica, restringiram o papel do MEB, reduzindo seu papel político. Restringiram a atuação mais política do MEB, centralizando seus trabalhos para a alfabetização dos moradores das zonas rurais da região, retirando em parte, sua linha histórica que consistia na Educação Popular (autonomia do Educando que contribuía para que este se tornasse sujeito). (FARIAS, 2020, p.77-78)

A Igreja católica, sobretudo os bispos que atuavam de forma inequívoca, denunciando injustiças contra pobres também sofriam ameaças do regime por ter denunciado situações de injustiças que atingiam os mais pobres. Em outubro de 1971, Dom Pedro Casaldáliga, primeiro bispo da prelazia de São Félix do Araguaia, em Mato Grosso, denunciou de forma detalhada contra o regime na carta pastoral intitulada “Uma Igreja na Amazônia em Luta contra o Latifúndio e a Marginalização Social.”

De acordo com a descrição de Dom Pedro, a violência e a repressão eram onipresentes em São Félix. Uma grande empresa incendiara casas e edifícios públicos de um vilarejo de 500 pessoas...As condições de saúde eram péssimas, a maioria das pessoas que trambalhavam para as grandes empresas sofria de doenças sérias e muitas morriam depois de alguns anos na região... Em dada situação, os camponeses se queixaram das violações dos contratos e de constante abuso ao chefe de polícia local e ele os denunciou ao fazendeiro...” (MAINWARING, 2004, p.109)

Dois meses depois de lançada a carta pastoral, Dom Pedro e outros bispos da região começaram a sofrer ameaças de prisão e morte, levando assim a uma reação não só da regional Centro -Oeste, mas de outras regiões do Brasil.

Na Bahia, D. Avelar Brandão Vilela, arcebispo de Salvador, primaz do Brasil vice presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que era considerado da ala mais conservadora da Igreja, detinha um papel importante dentro da Igreja, reforçou “as declarações de apoio à Igreja Amazonense”, (MAINWARING, 2004,p.109) causando um estranhamento por parte dos militares que acreditavam que D.Avelar iria denunciar o clero nomeado como progressista o que não aconteceu.

Afirmou que era importante que a Igreja defendesse os direitos humanos, especialmente numa região em que esses direitos eram frequentemente violados. Ele também insistiu que a Igreja precisava promover uma ética social que prevalecesse sobre os interesses particulares dos ricos. Conclui que era essencial ‘que haja uma disciplina na ocupação das terras, de tal modo que, seja o homem nativo, seja o imigrante pobre, tenham a oportunidade de promoção.’ (MAINWARING, 2004, p.109)

No que se refere ao nordeste, desde a década de 1950, os bispos nordestinos defenderam a reforma agrária como também foram responsáveis por inovações significativas da Igreja no campo da Educação Popular, entre eles o MEB. Além disso, o Nordeste nas décadas de 1950 e 1960 “vivenciou conflitos intensos. Várias instituições e facções de esquerda competiam para organizar os camponeses e para direcionar as suas ações políticas.” (MAINWARING, 2004, p.109)

A Igreja católica no nordeste ou uma parcela dela por sua vez era considerada “mais combativa do episcopado brasileiro...mais especificamente um grupo de bispos que, por sua intensa participação política sendo classificados das mais díspares formas, de comunistas a santos, de pastores a políticos...” (COSTA, 2013, p.1463) e terminou entrando em vias de confronto direto com o regime militar, justamente por sua atuação mais política juntamente aos movimentos populares e pela crítica aos militares. Não sem propósito, bispos e movimentos ligados a estes sofreram repressão.

No que se refere ao MEB, dos movimentos existentes de caráter popular e educacional, este foi o único com a existência mais longa na ditadura militar, mas os militares e a direita católica restringiram o papel do MEB, reduzindo sua função mais política, centralizando seus trabalhos para a alfabetização dos moradores das zonas rurais do Brasil “retirando em parte, sua linha histórica que consistia na Educação Popular (autonomia do Educando que contribuía para que este se tornasse sujeito). (FARIAS, 2020, p.78)

Assim, o governo da ditadura militar incomodada com a forma do MEB ensinar a população do campo, substitui em 1967, as cartilhas históricas do MEB por outro material didático menos crítico e com objetivos pedagógicos adequados ao governo brasileiro. Assim, fazia necessário criar um outro programa, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de esvaziar a ação política do MEB.

A pesquisa também revelou que em muitos lugares do Brasil, o material utilizado pelo MEB para educação popular foi apreendido e seus líderes, monitores, educadores foram perseguidos pela ditadura, sobretudo aqueles ligados a ala mais à esquerda do movimento. Em Salvador, na Bahia, no ano de 1964, a sede do MEB foi invadida pela Polícia Militar do Estado.

Declaro, a quem interessar possa e para fins de direito, de ciência própria, pois à época dos fatos aqui atestados era o signatário Oficial da Polícia Militar do Estado da Bahia, em pleno exercício da função, após a gloriosa Revolução de 31 março, o chamado Movimento de Educação de Base- MEB- ligado à CNBB, foi invadido por tropas da PMBA, em missão do Departamento Militar de Segurança, órgão que envolvia atividades de prevenção e repressão aos crimes contra a segurança nacional, notadamente atividades ditas subversivas do tipo comunista, apreendendo-se, na época, grande material de aparelhos de rádio, de frequência fixa, única destinada à chamada EDUCAÇÃO DE BASE, destinada a orientar e POLITIZAR o homem do campo. É de todos sabido que a D. CARMILCE MIRIAM CARNEIRO DE SOUZA, justamente filha do Diretor daquele Departamento repressor, trabalhava naquele MEB, por ocasião da “batida policial,”

tendo se evadido, juntamente com seu esposo, para destino incerto e ignorado, fato largamente comentado por Oficiais da PMBA, pelo fato de o pai ter agido com rigor até mesmo com a própria filha, sabendo-se também, que a PMBA cumpriu vigoroso papel, através do DMS, na prisão de vários líderes ativistas e intelectuais do movimento comunista no Estado da Bahia.¹

O documento informa sobre a repressão a um dos departamentos do MEB, revelando entre outros aspectos a procura pelas suas lideranças e de como estas foram associadas ao comunismo. A “batida policial” como nomeada parecia ser uma perseguição contra aqueles que o regime considerava perigoso. Nesse caso, o perigo era composto pelas atividades nomeadas como subversivas “do tipo comunista.” O que é curioso no episódio descrito é que a pessoa procurada era justamente a filha do diretor do órgão repressor e seu marido, Péricles Santos Souza. Sobre Carmilce, sabemos temos ainda poucas informações, mas foi presa e consta em alguns dos documentos do Serviço de Segurança Nacional (SNI). Ainda nos anos de 1980, o SNI registrava a atividades de Carmilce, Péricles e outros membros do Partido Comunista do Brasil, considerados subversivos. Sobre Carmilce, o SNI afirmou entre outros registros:

Desde 01 agosto de 1980, integra uma equipe de planejamento do Projeto Segurança Escolar e outra que se dedica à educação popular, baseada no método de PAULO FREIRE.”[...] Sobre CARMILCE existem os seguintes registros: - Filiação: DURVAL TAVARES CARNEIRO e CARMEM BRITO CARNEIRO; DLN 07 Mai 42 - SALVADOR/BA; casada com PÉRICLES SANTOS SOUZA, militante e um dos principais BAHIA e nos Estados coordenadores das atividades do PC do B na CO e CEARA, de ALAGOAS, PERNAMBUCO[...]A presença de integrantes de organizações subversivas (OS) em ‘órgãos da administração pública, oferece condições para infiltrações de outros elementos ligados, ideologicamente, àqueles, e possibilita a formação de células subversivas capazes de implantar métodos de trabalho e desenvolver planos, programas e projetos contrários

1 DECLARAÇÃO RECONHECIDA PELO CARTÓRIO 2. Ofício de notas- 13 julho 1997-Este documento foi cedido pelo professor Osmar Fávero e não consta a data do documento que originou os fatos. Acervo pessoal Osmar Fávero.

às diretrizes governamentais para os diferentes setores e favoráveis nos objetivos das (dos) a que pertencem.²

Carmilce e Péricles ao longo do período da Ditadura tiveram registros de suas atividades constantes em documentos do SNI, ambos como consta em seus respectivos prontuários, pertenciam, em 1972 ao “DEPARTAMENTO NACIONAL DA APMIL. - Sua esposa CARMILCE MIRIAN CARNEIRO DE SOUZA é filha de DURVAL TAVARES CARNEIRO (Cel. R/1 da PM/BA).” (PRONTUARIO 010310-80) Péricles Souza era conhecido desde dos anos de 1960 pela sua atuação em movimentos de educação popular, mas sobretudo pela sua ação na Ação Popular (AP) e, posteriormente na Ação Popular Marxista-Leninista. A ficha sobre Péricles era extensa e, como poderemos pensar, monitorada pelos agentes do Estado:

[Em junho de 1972 consta no seu histórico que] o nominado em 1964, foi indiciado em IPM instaurado pela 6a RM, para apurar fatos relacionados com o “MOVIMENTO EDUCATIVO DE BASE” (MEB), levado a efeito no Município de LIVRAMENTO DE BRUMADO/BA, onde o nominado compareceu sem convite e realizou palestras sobre “ORGANIZAÇÃO SINDICAL RURAL E DESAPROPRIAÇÃO DE TERRA. Os autos desse IPM foram encaminhados pela 6a RM, em 04 nov. 64, ao PROCURADOR-GERAL DA JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA. O nominado teve destacada atuação intelectual no “MEB” como chefe de equipe. - Em maio de 1965 viajou para os EUA com Passaporte NS 502.268, valendo-se de bolsa de estudo fornecida pelo extinto MEB. Em 1970, fazia parte da COMISSÃO EXECUTIVA PROVISÓRIA DA AÇÃO POPULAR (AP), lotado na REGIÃO N9 9 (PARA-AMAZONAS). - Em 1971, era membro da APMIL do BRASIL. - O epigrafado é comunista convicto. - Em SALVADOR/BA, sua última residência foi na Rua AMPARO DE TORORÓ, atualmente, recebe correspondência de seus familiares residentes em SALVADOR/BA, por intermédio de um tio de nome CESAR DE SOUZA, gerente do BANCO DO BRASIL, Agencia de SÃO JOSE DOS CAMPOS/SP. Os pais do nominado

2 Ministério do Exército. Gabinete do Ministro AC/SNI- Agência Central. Prontuário (22 páginas) Assunto: INFILTRAÇÃO NO SETOR DE ENSINO-JACY CÉLIA DA FRANCA SOARES-4.5.1. Brasília, 12 setembro 1980. Informação n.681 (CONFIDENCIAL- 010310 - 80) Agradeço a Laiane de Jesus Macêdo por ceder este documento. Os documentos do SNI formaram um conjunto de fontes pesquisada para sua dissertação de mestrado, intitulada “Memória, Trabalho e Sindicalismo Rural em Tempo de Ditadura em Santo Antônio de Jesus/Bahia (1963-1970).” no Programa de Pós-graduação em História Regional e Local-UNEB, orientada sob minha supervisão e defendida em 22 fev.2022.

residem na rua Professor DURVAL GAMA, 21 - SANTO AGOSTINHO-Salvador, Ba. (PRONTUÁRIO 010310-80)

Pode-se pensar de como membros do MEB tiveram sua trajetória acompanhada pelo Estado. No que se refere a Péricles, sua trajetória política é monitorada desde sua atuação do MEB até quando participou da APML. Em 1964, já havia, segundo a ficha/prontuário de Péricles, registro de atividades consideradas pelo regime, subversivas. O MEB, configurava como uma dessas atividades. Possivelmente, porque era uma atividade que tinha como objetivo a educação popular e libertadora dos homens e mulheres do campo, além disso, o MEB esteve associado também a organização de trabalhadores rurais por meio dos sindicatos como relembra Péricles:

No começo dos anos de 1960, através das reformas de base no governo João Goulart tinha possibilidades de criação de sindicatos rurais. Tinha a Igreja de um lado, alguns setores do partidão, PCB, AP. Setores da Igreja criaram o MEB- Movimento de Educação de Base. Eram setores da Igreja que incentivavam a criação de sindicatos rurais, a luta pela reforma agrária, tinha a luta política progressista e a situação da luta política sindical, tinha a luta dos estudantes através da UNE, então o golpe militar foi dado contra esses setores... todos esses setores militavam nessa luta, digamos assim, popular... então veio o golpe... a esquerda tentava nacionalmente se articular para evitar o golpe, nós estávamos aqui nessa correria para organizar os sindicatos, mas veio o golpe e nós aqui fomos meio que pego de surpresa... a esquerda então se articulou num movimento de resistência... os políticos de esquerda, eles se organizaram no sentido de organizar a resistência... então saíram grupos da AP e de outras organizações, mas principalmente da AP foram para o interior tentar a resistência. Na nossa análise na época, o governador Miguel Arraes, [em Pernambuco] Leonel Brizola [no Rio Grande do Sul] e outras pessoas tentavam articular a resistência. Na Bahia, na nossa cabeça era o Francisco Pinto [articulador], prefeito de Feira de Santana³ se esperava que com o apoio do prefeito, nós resistiríamos..., mas não conseguimos... nós tentamos essa resistência com O Arraes e o Brizola e aqui na Bahia com o Chico Pinto, mas não conseguimos... (ENTREVISTA PERICLES SOUZA, 2020)

³ Feira de Santana é considerada a segunda maior cidade da Bahia e está localizada a 110 km de Salvador.

O relato de Péricles revela a tentativa de resistência contra o novo regime, através dos grupos mais progressistas do cenário político brasileiro, mas a repressão e a articulação dos militares venceram, perseguiram, prenderam e mataram muitos opositores do governo. Péricles e muitos dos seus companheiros e companheiras foram fichados pelo SNI como já assinalado anteriormente. No que se refere a Péricles e a sua esposa Carmilce, foram perseguidos, presos e tiveram suas vidas monitoradas pelo governo militar pela sua atuação política na AP, PC do B e, também pela sua participação no MEB sobre a organização de trabalhadores rurais, através de criação de sindicatos, espaço de reivindicação e luta por direitos da categoria. Assim, a educação política e a educação popular juntamente com os líderes desses movimentos estiveram no centro da atenção do governo golpista de 1964.

Educar para Libertar: Algumas Considerações Finais

Pensar um mundo menos desigual para os mais favorecidos e destituídos quase sempre dos seus direitos não foi e, certamente nunca será a tônica de governos autoritários, de extrema direita, mas na década de 1960, sobretudo nos primeiros anos no Brasil, foi possível pensar e articular uma configuração positiva sobre liberdade, igualdade de oportunidades, uma educação mais inclusiva, inspirada em programas já existentes pela América Latina como o de educação de jovens e adultos, erradicação do analfabetismo e, consequentemente das condições de pobreza. A sociedade brasileira ou pelo menos setores dela tentavam construir caminhos para um futuro possível.

A Igreja católica ou parte dela, justamente aquela aliada com os propósitos de uma igreja voltada para os mais pobres cumpriu em parte aqueles princípios. Nesse sentido, o movimento de pessoas leigas, ligadas a Igreja contribuíram para esta aproximação. O MEB, pode ser pensando nesse cenário.

Ao educar, ensinando a ler e escrever jovens e adultos de regiões mais pobres e carentes do Brasil, sobretudo do Norte, nordeste e centro oeste, educava visando uma vida mais digna, levando conhecimento, desenvolvendo o raciocínio crítico com as lições produzidas pela equipe composta por dirigentes estaduais, representantes dos departamentos nos municípios monitores, voluntários, através das escolas radiofônicas, a educação chegava onde sequer imaginava ser possível que chegasse. Nesse sentido, uma das linhas de atuação do MEB foi a atuação na formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Posteriormente, outros segmentos também trabalharam na organização e criação de sindicatos rurais.

As cartilhas produzidas pelo MEB podem ser pensadas como produções discursivas que revelam as maneiras de ser e de pensar de uma parte significativa da população brasileira que vivia nas zonas rurais. E, pode constituir um conjunto de fontes históricas a ser analisada como também suas condições de produção nas salas de aula, para o ensino e a pesquisa em História. As cartilhas didáticas bem como outros documentos produzidos na década de 1960 pelo movimento de educação de base refletem uma entre mil maneiras de se pensar aquela realidade. E a forma de pensar sobre temas variados se aproximava em certa medida daquelas pessoas que vivenciavam uma realidade difícil, produzida das mazelas de um sistema econômico e político que insistia em desqualificar o trabalhador e a trabalhadora pobres do Brasil contemporâneo.

Fontes

Escritas

- MEB- Relatório Anual 1983. Acervo Diocese Amargosa -Bahia.
- Livro Viver é Lutar. s/data. Acervo CEDIC- PUC-SP
- Livro Fundamentação- S/d. Acervo NEDEJA-UFRJ
- Prontuário SNI. 12 setembro 1980.

Orais

Entrevistado Osmar Fávero, entrevista realizada no Rio de Janeiro, em 05 abril 2016. Entrevistadora Sara Oliveira Farias.

Entrevista Péricles Souza, entrevista realizada em Salvador, 20 janeiro 2020. Entrevistadora Laiane Macedo. Agradeço a Laiane por ter cedido uma cópia da gravação da entrevista.

Referências

COSTA, Iraneidson Santos Eu ouvi os clamores do meu povo: o episcopado profético do nordeste brasileiro. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.11, n.32, p.1463, out./dez. 2013.

FARIAS, Sara Oliveira. Memória e Tempo Presente: Movimento de Educação de Base (MEB). In: SCHEIDT, Eduardo; LAPSKY, Igor; ARAÚJO (Org.) Eduardo. *História do Tempo Presente nas Américas: política, movimentos sociais e educação* [recurso eletrônico]. Recife: Edupe, 2020.

FÁVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961-1966) Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Vitor & MARQUES, Antônio F. “A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964-1985)”. *Revista de Ciências da Educação*. UNISAL, Americana, São Paulo, ano XVII, n.33, p.149-172, jul/dez, 2015.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAPÍTULO 11

REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA NO SECUNDÁRIO PAULISTA NO REGIME AUTORITÁRIO (SÃO PAULO, 1964–1969)

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-B

Introdução

Os professores de História ensinaram sua disciplina na escolarização secundarista nos colégios e ginásios vocacionais.¹ Estas experiências educativas forjadas no bojo da educação de São Paulo contaram com um sistema denominado de Serviço de Ensino Vocacional (SEV). Esse sistema, coordenado pela educadora Maria Nilde Mascellani, iniciou o ano letivo em 1962, com o funcionamento com 6 (seis) ginásios estaduais vocacionais no estado, nas cida-

¹ Esse artigo é um recorte de pesquisa da tese de doutorado empreendida no programa de pós-graduação em História do Tempo Presente da UDESC, defendida em 2018. Intitulada: A área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (SP, 1961-1969).

des de São Paulo, em Americana², Batatais, Barretos, Rio Claro, e São Caetano do Sul. Em 1968, implantados o colegial e os cursos noturnos do ginásio em São Paulo em São Caetano do Sul. O SEV foi inserido no sistema da educação pública, gratuita e estadual paulista, e, prescreveu as orientações pedagógicas e filosóficas do ensino (CHIOZZINI, 2014).

Neste projeto pedagógico os saberes ganharam a perspectiva de Ciências Sociais, tornando-se a área de Estudos Sociais na escolarização secundária. Neste, considerou-se a formação do homem brasileiro com espírito democrático, situado no espaço e no tempo, e o propósito de escola comunitária, tendo os saberes da História e da Geografia em relação como centrais na cultura escolar. Estes saberes foram representados por círculos concêntricos para a organização do currículo como integração horizontal e vertical de seus conteúdos. Os professores discutiam em planejamentos integrados como se forjar uma área, no caso a de Estudos Sociais, inserida na cultura escolar dos vocacionais, em funcionamento em São Paulo, entre 1961 até 1969 (FAGIONATO, 2018c).

Ocorreram tensões, disputas e múltiplas representações no campo do ensino de História, diante da ditadura civil-militar, que deixariam profundas marcas em todos dos segmentos estruturais do Estado brasileiro e, de maneira expressiva, no campo educacional (GERMANO, 1994). Estudos Sociais foi representada como uma área negativa para o campo da historiografia da educação, pois considerada esvaziada em conteúdo de críticas sociais para o campo das Ciências Humanas (SANTOS, 2009).

Na representação da historiografia a cultura escolar vocacional tomou um lugar de destaque na memória de renovação pedagógica secundária paulista, conforme Norberto Dallabrida (2017), que levanta a hipótese de que a

² Em 1966, via Decreto Estadual, esta unidade escolar passou a ser denominada de Ginásio Estadual Vocacional de Americana/João XXIII.

intervenção abrupta do sistema vocacional, provocada pelo regime ditatorial, impulsionou a sua escrita historiográfica. Nesse contexto, os pesquisadores tendem a responder os dilemas dos arquivos abertos após os anos de 1980, para que, nos anos subsequentes, ocorresse o crescimento das referências bibliográficas com foco no ensino vocacional. A produção do lugar de memória resultante do discurso da historiografia dos/sobre os vocacionais impulsionaram as pesquisas.

Os docentes, os orientadores pedagógicos e educacionais apropriaram-se de modelos pedagógicos renovadores da Escola Nova em circulação. Compreende-se que ao longo da experiência educativa dos vocacionais, entre 1961 até 1964, a área de Estudos Sociais representou êxito para a cultura escolar vocacional. E, entre 1964 e 1969, existem representações da área de Estudos Sociais no fazer docente com embates e disputas forjadas pelo contexto ditatorial, somada a finalidade da integração com as demais disciplinas-saber. Todavia, durante todo o período 1961 até 1969, Estudos Sociais como área encabeçou as problemáticas lançadas para si e para todas as outras disciplinas, a saber: o Português, o Inglês, o Francês, a Matemática, as Ciências, as Artes Industriais, as Artes Plásticas, a Economia Doméstica, as Práticas Agrícolas, as Práticas Comerciais, a Educação Musical e a Educação Física (FAGIONATO, 2018c).

Na dimensão dos fazeres docentes usou-se de métodos ativos e de aulas-plataformas, que, em coletivo, os professores, os alunos/as e toda a equipe técnica pedagógica discutiam temas atuais publicados em revistas e jornais da época. Assim, os professores e as professoras de Estudos Sociais planejavam em conjunto as suas aulas, geralmente, um de Geografia e o outro de História, às vezes, com a mediação da supervisão de área ou da equipe pedagógica de orientação pedagógica e educacional, e ainda produziam materiais didáticos sobre as temáticas de suas disciplinas-saber com o intuito de dar corpo à área

de Estudos Sociais. Na dimensão do processo de ensino-aprendizagem, a integração foi materializada entre todas as demais disciplinas-saber, mediante aos planejamentos coletivos, com destaque para duas práticas educativas, tais como: técnicas dos Estudos do Meio e aos Estudos Dirigidos.

Neste texto, para compreender o ensino de História dentro desta área de Estudos Sociais apoio-me no viés teórico-metodológico da representação social, segundo entendimento de Roger Chartier (1990), norteador quanto às fontes e à historiografia dos vocacionais. Essa perspectiva histórica sobre representação, propõe analisar as fontes a partir de duas formas indissociáveis: tornar presente o passado, o objeto/ausente da escrita da história e perceber a construção social de algo.

De André Chervel (1990) sugiro entender quais relações forjaram-se entre os saberes escolares e as apropriações dos atores educativos em seus planejamentos, porque eles carregam o sentido de que a escola tem dupla função, a de instrução dos jovens e a de criação das disciplinas escolares. André Chervel (1990) lembrou que no ambiente escolar faz-se escolhas únicas e singulares, as quais envolvem professores, coordenação, secretaria da educação, alunos/as, entre outros. Assim, exploro neste artigo as representações do ensino de História e de sua disciplina-saber, quando procuro averiguar como esses conhecimentos foram recortados em seus conteúdos, suas técnicas, seus objetivos e conceitos e o que é necessário para atender às demandas dos diferentes atores educativos. Tendo em vista os desdobramentos dessa reflexão, questiono: Qual história ensinar? (aspectos epistemológicos); quem ensina e quando? (aspectos psicopedagógicos); como ensinar história? (aspectos didáticos e pedagógicos).

Para a categoria de análise da cultura escolar, tomo empréstimo de Dominique Julia (2001) que entende ocorrer um conjunto de prescrições, que são apropriados na tessitura do fazer educativo pela ação do professor, sendo en-

tendidos como o estudo do conjunto de normas definidoras de conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, ao mesmo tempo em que contém um conjunto de práticas de transmissão desses mesmos conhecimentos com finalidade de assimilação de comportamentos outros.

Uso do recorte temporal após golpe de 1964 até o fechamento abrupto dessa experiência em 1969, para compreender as representações singulares do ensino de História na nova cultura escolar da área no vocacional. Uso, ainda no texto de historiografia específica e de fontes dos fazeres docentes produzidas pelos envolvidos diretamente na experiência ocorrida no Ginásio Estadual Vocacional de Americana, entre 1964 até 1969.

Organizo o artigo em duas partes, a primeira, uso da categoria da cultura escolar para compreender nas fontes prescritas pelo SEV ao vocacional de Americana logo após o golpe de 1964; e, na segunda parte analiso os planejamentos docentes para o ensino de História entre 1964 até 1969, para destacar as lutas de representações do ensino de História quando se forja a área de Estudos Sociais.

Esse texto visa contribuir para o debate de algumas prescrições do ensino de História integrado com outros saberes, em outros tempos com outros sentidos possíveis de compreendermos novos parâmetros de integração do ensino de História no Tempo Presente, bem como também de como e o que renovar em seu ensino como forma de contribuição reflexiva histórica.

Nova Cultura Escolar Vocacional diante do Golpe de 1964

Uma nova turma inicia suas atividades, em fevereiro de 1964, contando com as 1ª e 2ª séries renovadas e uma 3ª série inédita. Em reunião de planejamento desenvolvida pela coordenadora geral e sua equipe pedagógica, supervisores,

orientadores e professores dos cinco ginásios. Esse grande grupo foi diretamente no SEV, na cidade de São Paulo, momento em que todos os planejamentos do ano foram refeitos, bem como novas diretrizes gerais passaram a nortear o andamento do ano, reafirmando as diretrizes prescritivas do SEV.

Nesse ano, diferente dos anteriores, a coordenadora geral do SEV Maria Nilde Mascellani palestrou sobre a prática dos estudos dirigidos supervisionado e livre, e a orientadora pedagógica Olga Thereza Bechara, pela primeira vez, propôs a formulação dos objetivos de ensino da Educação Social e Cívica, novidade prescritiva de 1964. Ocorreu o questionamento para que os docentes incluíssem nos objetivos de ensino a Educação Social e Cívica nos conteúdos da área de Estudos Sociais. Em resposta ao SEV, os docentes da área, atuante com 2ª e 3ª série de 1964, relatam que trabalharam a noção de ser humano em todas as suas dimensões. Em análise da resposta, considera-se que os docentes estavam defendendo a não fragmentação dos conhecimentos sobre o meio físico integrado aos atos humanos.

A diretora da Instituição registrou em calendário escolar, no mês de dezembro de 1964, fatos acontecidos ao longo do ano, os quais há presente nova cultura escolar para o ginásio de Americana. No mês de março, foram realizados os estudos do meio, e, em abril de 1964, o ginásio, além da reunião com os pais baseada no estudo do estatuto da Associação dos Amigos do Ginásio de Americana, das férias de Páscoa e tiveram uma explicação aos familiares sobre a participação desta associação na passeata cívica da Família com Deus pela liberdade, em 1964.

Visto com esse acontecimento, como a cultura escolar desse ginásio foi gradativamente criando raízes na conjuntura político-social do golpe de 1964, tanto que após as férias de julho de 1964, como previsto, havia o planejamento semestral com a presença do SEV, dos docentes e da equipe do ginásio, momento em que realizaram as reformulações dos planejamentos e o preparo

dos conteúdos da Educação Social e Cívica. Recorrente essa situação, tanto que no início do ano de 1964, a dupla de docentes atuantes na área de Estudos Sociais foi novamente questionada sobre os conteúdos destinados à Educação Social e Cívica. E, mais uma vez, responderam os professores de História e Geografia que a área era contemplada, usando a justificativa de que existia uma amplitude epistemológica nos Estudos Sociais que abarcaria os estudos dos seres humanos em todas suas facetas, incluindo a cívica e social.

Além disso, o SEV prescrevendo normativas ao ginásio, no segundo semestre de 1964, enfocou a participação dos jovens no desfile de 07 de setembro, que, com o retorno das atividades, em agosto de 1964, deu um sentido ecumênico como recepção dos estudantes nessa cultura escolar.

Nesse ano de 1964, o ginásio comemorou o dia da cidade como todas as outras escolas secundárias da região e os dias cívicos em relação à república, e igualmente, a ação de graças com a presença dos católicos e dos protestantes, por intermédio de um Auto de Natal e para fechar o ano letivo, em dezembro, ocorreu a Eleição do Governo Estudantil. De outra parte, a eleição do Governo Estudantil foi uma prática sincronizada em se formar jovens com atitudes democráticas, que perseguia uma visão global das ações do homem ocidental.

Percebe-se que, paulatinamente, no segundo semestre de 1965, ocorreu uma apropriação relacional com o movimento do catolicismo social por parte da equipe docente da área de Estudos Sociais, sendo indícios disso a escolha bibliográfica de referência do Padre dominicano Joseph-Louise Lebreton. Para as 4^a séries, os docentes da área de Estudos Sociais apropriaram-se dos debates enraizados no contexto do ano de 1965. O professor Newton Cesar Balzan, selecionou o dominicano francês Pe. Lebreton, um pensador caro ao movimento do catolicismo social do pós-segunda Guerra Mundial, percebeu a circulação de uma proposta de formação para os jovens do mundo ocidental, nesse contexto.

Como esclarecido por Rogério Luiz Souza (2015), o catolicismo social foi um movimento religioso católico que buscou ultrapassar “a dicotomia entre capital e o trabalho para sair da zona ‘desmoralizante’ do mundo pós-guerra mundial. Sair do quadro emergência do pós-guerra seria o uso do ‘modelo solidarista’” (SOUZA, 2015, p. 46). Quem iria liderar essa reorganização social para enfrentar as mazelas sociais não resolvidas pela proposta do capitalismo liberal e/ou do comunismo seria a proposta do solidarismo cristão católico, que de forma geral, no Brasil “colocava a classe dominante como eixo primeiro e fundamental de toda a organização social” (SOUZA, 2015, p. 47).

Desse modo, foi forjada uma cultura escolar do Ginásio de Americana para uma nova cultura escolar praticada do Ginásio João XXIII-Americana, quando se explicitou a influência do movimento do catolicismo social nas práticas em salas de aulas de Estudos Sociais, em busca de respostas para as mazelas sociais brasileiras. No movimento do catolicismo social para construir-se uma nova sociedade era justificado que as Ciências Sociais forneceria instrumentos de observação eficientes e capazes de estimular uma sociedade em desenvolvimento nacional. Portanto, as Ciências Sociais eram tidas como um “lugar de destaque na elaboração dos conhecimentos sobre a sociedade e possibilitavam o controle por meio da identificação e da combinação dos preceitos socioeconômicos e de princípios morais extraídos da própria realidade social” (SOUZA, 2015, p. 72), por isso, aderidas na proposta da nova cultura escolar do ginásio de Americana.

No ginásio de Americana gestou-se essa nova cultura escolar que passou a influenciar a área de Estudos Sociais, sobretudo a partir de 1964, para que, em 1966, fosse consolidada desde o início desse ano letivo, quando a equipe de orientação pedagógica e a direção do ginásio registraram que, pelo Decreto Estadual nº 45.733, de 22 de dezembro de 1965, publicado no Diário Oficial de

24/12/1965, a instituição recebeu um novo patrono, o Papa João XXIII (1881-1963), possivelmente como homenagem póstuma desta figura religiosa.

Depois da formatura da primeira turma ginásial, em 1965, os educadores do ginásio, provavelmente, buscaram valorizar o legado do Papa João XXIII, o qual, entre 1958 e 1963, período de seu pontificado, pretendeu uma aproximação com os costumes modernos, por meio da difusão de oito encíclicas que pronunciavam sobre uma boa nova da Igreja. Tendo em vista o legado do Papa João XXIII e das encíclicas, visou-se a transmissão de uma linguagem próxima de Deus, promovendo a racionalização do dogma cristão católico, alinhada ainda ao processo de industrialização e de urbanização da sociedade ocidental, usando como estratégia de disseminação dessa nova postura cristã católica a adaptação da liturgia, somada à modernização da vida no Vaticano.

Durante a década de 1960, a Igreja enfrentou problemas na Europa para frear a ameaça do ateísmo entre as elites e nas classes populares, enquanto na América latina o processo de secularização em curso pautava-se no ateísmo que atingia as elites econômicas e/ou a estudantil, mas, sobretudo, combatia-se a sedução por outras religiões, como o protestantismo, que havia nas classes populares. Entretanto, a partir de 1966, o que se percebeu na cultura escolar prescrita pelo SEV, chegando a tocar no que se praticou em Americana, foi a crescente explicitação aos atores educativos da Filosofia e Pedagogia do Sistema de Ensino Vocacional, como próximo desse movimento do catolicismo social (FAGIONATO, 2018a).

Volta-se para focar em 1964, quando da reunião com o SEV e os professores dessa área escolhem temas e das problemáticas sociais próximas geograficamente do Brasil contemporâneo, pois se utilizou cada vez mais o saber histórico em detrimento do saber geográfico, sob uma perspectiva sociológica.

Ensino de História na Área de Estudos Sociais

Os professores e a equipe técnica, em março e abril de 1964, definiram para o ensino de História temas atuais como conteúdo relativos à história do Brasil até abordar problemáticas do golpe militar de 1964. Ocorreram mudanças epistemológicas, na disciplina-saber de história, a partir desse ano. Essa reformulação epistemológica, foi na direção da amplitude de temas para a área de Estudos Sociais o que atingiu todas as séries, em 1964. Os professores estavam atentos à nova cultura escolar prescrita pelo SEV, que se aproximava do movimento denominado, também de catolicismo social desenvolvimentista integral do século XX (SOUZA, 2015).

Assim, os novos professores, ao assumirem a 1ª série em 1964, deram corpo à área de Estudos Sociais com as referências da unidade: a comunidade de americana, com o “Curso de Educação Social e Cívica, de Cândido Procópio Ferreira de Camargo” obra escolhida em sintonia ao programa oficial de 1964 para a Educação Social, Moral e Cívica. Ao mesmo tempo em que, os docentes desta área planejaram suas aulas em posse da obra “Teoria e pesquisa em sociologia, de Donald Pierson”, que se aproxima dos estudos da comunidade, fruto de pesquisas etnográficas da Sociologia, sob a influência das categorias teóricas da Escola de Chicago, na década de 1940 e 1950. Assim, quando os docentes citaram essas duas obras no planejamento da área em 1964, eles sugerem que, simultaneamente, os conteúdos destinados aos alunos e as alunas receberam uma abordagem sociológica, que se ocupava em investigar as migrações entre campo-cidade em busca da moralização da população e organização urbana, aproximadas da postura cívica e moral relativa à conjuntura social brasileira de 1964.

Na área de Estudos Sociais, os professores empreenderam os estudos da comunidade, com uma descrição por zonas, detalhes das vizinhanças, bairros, habitações, operários e as ruas. Com isso, alimentaram dados, bem como descreverem como eles eram tratados, efeito da influência do entendimento do modelo de zonas concêntricas de E. Burgess³, o qual passou a integrar as pesquisas urbanas no Brasil, a partir da circulação dessa matriz por pesquisadores como Donald Pierson ⁴ (FAGIONATO, 2018b).

Por isso, na dimensão do processo ensino-aprendizagem os docentes da área de Estudos Sociais estiveram no ginásio de Americana, operando com conceitos estruturantes como a psicologia da aprendizagem de Jerome Bruner, buscando alinhar o que seria Estudos Sociais como um campo autônomo em posse de seus próprios conceitos, e não devido às especificidades dos conteúdos/categorias do campo das disciplinas-saber de História e de Geografia. Diferentes de outros docentes da mesma área de Estudos Sociais, esses professores destacaram que os Estudos Sociais continham algo único, inclusive separado da proposta da Educação Social e Cívica.

É partir de 1964, que há a confecção de planejamentos realizados pela orientação pedagógica para todas as disciplinas sugerindo incluir conteúdos nas salas de aulas para a área de Estudos Sociais. A equipe pedagógica do ginásio de Americana passou a sugerir aos docentes de Estudos Sociais sobre como utilizar a proposta de aprendizagem de forma sistemática, na esteira do conceito de Jerome Bruner. Desse modo, para a orientadora pedagógica desse ginásio, a potência do ensino de Estudos Sociais estava em criar conceitos para a área, empregando todos os saberes das Ciências Humanas: História, Geografia, So-

3 Modelo de estudo da sociologia da Escola de Chicago, no qual as áreas naturais estariam em forma de ordem de apresentação do centro para a periferia.

4 No campo dos estudos da Sociologia Urbana com perspectiva ecológica, têm-se pesquisadores influentes no Brasil com a Escola de Chicago, os quais realizaram pesquisas sobre as vizinhanças, bairros, habitações, operários e ruas. Conferir: (MENDOZA, Edgar S. G. Donald Pierson, 2005).

ciologia, Filosofia, Antropologia e Economia, vistas como ciências integradas, por meio de conceitos.

O exercício constante dos docentes de planejar suas atividades pedagógicas foi uma atitude pedagógica prescrita pelo SEV, a qual se justificou na reflexão e na formação pedagógica permanente dos professores no exercício da renovação do secundário. Os planejamentos ainda representam o movimento de (re)construção curricular para a área de Estudos Sociais. Portanto, estavam-se buscando operacionalizar as teorias escolanovistas nas dimensões: de flexibilidade dos conteúdos, integração entre as áreas curriculares, o uso das técnicas ativas e a formulação dos objetivos de ensino para formar-se os jovens como críticos sociais e engajados em suas comunidades.

Ressalta-se que nas fontes escolares, há inúmeros planejamentos (e, replanejamentos) semanais, bimestrais, semestrais e anuais. De outro lado, os relatórios de autoavaliação dos professores da área de Estudos Sociais para as 1^a séries, elucidam que ocorreu a integração dos conhecimentos de todas as áreas. Eles destacaram, então, que foi o conteúdo de Estudos Sociais recortado da área que promoveu a integração das áreas, e não as técnicas ativas de ensino (FAGIONATO, 2018c).

No ano anterior, 1963, os docentes da área conceituaram comunidade para Estudos Sociais, por meio dos textos de estudos dirigidos abordados em planejamentos, porque o termo foi um conceito base (conteúdo) que alimentou a integração da área no ginásio de Americana. As duplas de docentes preocuparam-se com o não apagamento das matérias tratadas como conhecimentos dos saberes da História e da Geografia, assim os professores relataram, no trabalho específico, as fases de integração: uma se ocupou da disciplina-saber de História; outra da disciplina-saber de Geografia; e, por fim, uma nova parte compôs a área de Estudos Sociais.

Tanto o relato de experiências dos docentes quanto as sínteses produzidas por esses professores de Estudos Sociais diferem da proposta empreendida pela área em 1963, o problema persiste em 1964 quando há uma separação explícita entre os saberes da História, da Geografia e dos Estudos Sociais. Novamente, a justificativa era de que o conteúdo promoveria uma integração, sendo o núcleo comum entre todas as áreas curriculares. Nessa fase do trabalho a Geografia tomou uma proporção menor comparada ao saber da História. A busca pela autonomia da área de Estudos Sociais e a não associação aos saberes dos dois campos de saber.

Na 1ª série, os docentes buscavam singularizar o saber da área de Estudos Sociais, e não como somatória dos conhecimentos dos saberes da História e da Geografia, sob a perspectiva sociológica. Por isso há uma insistência em não perder as especificidades de cada campo, pois o que estava em jogo era a abertura e invenção dos Estudos Sociais, como uma área que continha características próprias. Além disso, destacou-se os tipos de conteúdo, sendo os específicos Geografia, História e outros capazes de integrar os Estudos Sociais. Novamente, para a 1ª série, os conteúdos de integração planejados pelos docentes foram a família, o ginásio e a comunidade, demonstrando serem temáticas apropriadas ao prescrito pelo SEV, em relação ao saber da História, com vista na promoção de consciências históricas e de engajamento comunitário.

Nessas operações representadas pela área dos Estudos Sociais foi destacada como capaz de empréstimos (osmose) de conceitos advindos de outros campos de conhecimento, sobretudo, dos saberes da História e da Geografia, então, foi produzido (mesmo que provisoriamente) uma autonomia epistemológica para a área, sem abandonar as especificidades dos saberes da História e da Geografia, esses docentes da área estariam mais próximos em relação à teoria do conjunto.

A perspectiva adotada para a nova turma da 3ª série parte da unidade didática, estudou-se o tema: Brasil, país em industrialização, para atender a orientação pedagógica do ginásio, tendo em vista “o período histórico que estamos vivendo. Período esse, que vai da Proclamação da República aos nossos dias. Pelo fato de Americana ser uma Comunidade essencialmente industrial e estar localizada no Estado de São Paulo” (GUARANÁ, 1964, p. 1). Com isso, há a retomada do saber da história como protagonista, como representação da equipe técnica pedagógica deste ginásio.

Tendo em vista que é a partir de 1964, que os planejamentos da área de Estudos Sociais receberam maior atenção por parte da equipe pedagógica do ginásio de Americana, tem-se gradativamente, um crescente volume de conteúdos ligados aos saberes da História, em menor escala do saber da Geografia e de outros concatenados diretamente aos Estudos Sociais. Essa última área inventada nos vocacionais, foi se avolumando em conteúdos e conceitos a ponto de ela sozinha sugerir temas às demais áreas do currículo, nos anos seguintes ao golpe de 1964.

Por isso há também um crescimento do uso da metodologia dos Estudos Dirigido indicados nesses planejamentos, pois, segundo os professores de Estudos Sociais os temas para a 3ª série foram lançados na aula-plataforma para não se perder a visão global em que a área perseguia, fazendo com que a solução fosse utilizar com mais frequência a prática dos Estudos Dirigidos. Se a partir de 1964 essa metodologia das aulas-plataformas ganhou maior espaço na cultura escolar para não reduzir os conteúdos de História ou de Geografia e valorizar os Estudos Sociais, também se usou a técnica dos Estudos Dirigidos.

Os docentes diferentes da visão da orientação pedagógica, mas ambos pretendiam atingir os objetivos gerais do ensino, que, segundo os professores

na visão da orientação pedagógica, “coincidem quase totalmente com os de Estudos Sociais por serem a História e a Geografia, consideradas centro dos trabalhos” (GUARANÁ, 1964, p. 3). Existe influência na área de Estudos Sociais da atuação da orientadora pedagógica desse ginásio nos fazeres docentes, para empreender a integração dos saberes entre todas as áreas, tanto que se tem um conjunto de planejamentos de integração assinados pela orientação, contendo gráficos, listas de conteúdo de cada disciplina, incluindo as disciplinas-saber de História e de Geografia.

Depois de 1964, a orientação pedagógica, e não mais os professores dos Estudos Sociais, produziu um conjunto de planejamentos de ensino denominados de planejamentos de integração. Então, essa disputa representada, quando da exposição de temas polêmicos capazes de integrar todas as áreas curriculares foi deixada ao encargo da orientação pedagógica. Nesse sentido, em 1965, o professor Newton Cesar Balzan, em um relatório da área de Estudos Sociais, asseverou que “pouquíssimas atualidades foram desenvolvidas com as 3ª séries (somente aquelas que apareceram – não houve incentivo de nossa parte)” (BALZAN, 1965, p.1).

Alguns desses dilemas diante do golpe de 1964 estavam presentes, no início do ano de 1965, quando houve novas turmas das 4ª séries, a mobilização de todos os atores educativos do ginásio para realizar o recorte e seleção dos conteúdos para as 4ª séries foi questionador, tanto que a própria equipe pedagógica, ao encontrar-se para planejá-los, perguntou-se:

Como planejar o currículo de 4ª série para a 1ª turma dos Ginásios Vocacionais? Como equilibrar o conteúdo de Estudos Sociais, principalmente o de História Geral, com uma visão do Mundo atual em que vivemos? Como selecionar esses conteúdos e de que forma tratá-las? Como fazer com que os alunos, após tomarem consciência dos problemas atuais se sintam com coragem e principalmente na obrigação de dar a sua parcela de contribuição de acordo com suas possibilidades? (GUARANÁ, 1965a, p. 1).

Frente a isso, todos os atores educativos, em grupo de trabalho, elegeram temáticas contemporâneas na dimensão nacional e global. O grupo de trabalho do ginásio de Americana (re)formulou cada unidade didática das 4^a séries e de acordo com o registro da orientadora pedagógica, Cecília Vasconcellos Lacerda Guaraná, em 1965, o empreendimento que importava com esse percurso era inculcir nos jovens educandos duas questões principais, os quais eram: “a) O ideal democrático e o mundo atual; b) A responsabilidade de cada indivíduo perante a Nação” (GUARANÁ, 1965a, p. 3). Portanto, para concluir-se o ano de 1965 para as 4^a séries com a postura engajada de ações responsáveis dos alunos, os docentes, sobretudo da área de Estudos Sociais, provocariam reflexões críticas a partir da área de Estudos Sociais, com o uso do protagonismo do saber da História, com perspectiva sociológica, mediante contato de conteúdos gerais e universais, para voltar-se ao local.

No registro dos docentes, houve a valorização do saber da geografia e da história dentro da área de Estudos Sociais, como requerido pela orientadora pedagógica, pois seria útil para integrar os saberes das demais áreas. No momento em que os Estudos Sociais buscaram o sentido de uma evolução histórica de análise de todos os períodos com uma visão global do mundo e relacionada com a paisagem humana e econômica, ao mesmo tempo da finalidade as responsabilidades individuais. Esse compromisso psicopedagógico foi a justificativa de integrar todos os demais saberes curriculares, com razão que em 1966, há a consolidação dessa nova cultura escolar na área de Estudos Sociais.

Foi em 1966, momento em que buscou circular uma postura de constante reformulação epistemológica da área, visto pelo empreendimento das reuniões de estudos entre os docentes do campo, com a presença de docentes da Universidade do Estado de São Paulo e da Universidade de Paris (BALZAN, 1967). Tanto que, o crescimento do volume dos conteúdos para área de Estudos So-

ciais pode ser visto no estudo dirigido sobre a democracia, em 1967, que conceituou a democracia como algo de nosso cotidiano prático.

Em 1967, os docentes da 4ª série, em relatório do final de ano letivo, consideraram que os Estudos Sociais estava se esvaziando, devido a não dosagem, de conteúdo, técnicas, e sobretudo do problema da difícil integração da dupla de professores, que foi ausente. Diante da tensão do contexto autoritário, os jovens das 4ª séries se formaram em 1967 e novas turmas das 3ª séries se constituíram em 1968. Essa turma de 3ª série foi a última a se formar no Ginásio João XXIII de Americana, quando a experiência foi autoritariamente fechada em 1969.

Considerações Finais

A área de Estudos Sociais foi representada na reflexão sobre o homem ocidental na dimensão cristã católica, diante dos dilemas científicos e tecnológicos, quando gradativamente, ocorreu a depuração do movimento do catolicismo social pela cultura escolar vocacional. Esse foi a posição do movimento do catolicismo social como representação enraizada na conjuntura da época, referente ao Ginásio João XXIII de Americana, quando foi enunciado pelo SEV prescrições para forjar as práticas dos docentes da área de Estudos Sociais.

Os docentes empreenderam esforços para atender ao prescrito pelo SEV em relação a área de Estudos Sociais. Ao longo do ano de 1964, o prescrito pelo SEV começou a entrar em compasso com o filtro do movimento do catolicismo social (FAGIONATO, 2018c). Estudos Sociais aparece nas fontes como área distinta do saber da Geografia e da História. Isso há uma insistência em não perder as especificidades de cada campo, pois o que estava em jogo era a abertura e invenção dos Estudos Sociais, como uma área que continha características próprias. Essa representação de mudança da área de Estudos Sociais,

segundo ensina Elza Nadai (1988) esteve envolvida ao longo da sua historiografia, sobretudo a partir de 1964.

Foco do texto foi a representação do protagonismo do saber histórico como produtor de consciências dos jovens, mesmo diante da perspectiva do crivo do movimento do catolicismo social. O SEV e a equipe do ginásio empenharam-se em elaborar um trabalho integrado de todas as áreas. Essa foi uma novidade na cultura escolar após o golpe de 1964. Na orientação pedagógica do ginásio de Americana, atribuiu-se à área de Estudos Sociais o protagonismo, mas os professores de História e Geografia mantiveram as disciplinas-saber em separado e o destaque ao saber Histórico até 1966.

Foi durante os anos de 1966 até 1968, que na área de Estudos Sociais, os professores de História e Geografia, consolidam a valorização do saber integrado entre a História e a Geografia humana, produzindo uma geo-história. Portanto, foi somente em 1966, que a representação da reformulação epistemológica da área de Estudos Sociais se consolida, e o saber da História é destacado pelos professores deste campo com poder de crítica social, tanto visto ainda em 1968, quando no fazer docente há planejada abordagem analítica dos problemas brasileiros ligados à Política, Educação e Religião com conexões com a América Latina.

No fim, ocorreu resistência pelos docentes (História e Geografia) da área de Estudos Sociais registraram em seus relatórios as impressões dos seus alunos e alunas da turma. Estes jovens produziam seus escritos a partir das temáticas estudadas em formato de jornal estudantil, apesar dessa nova cultura escolar prescrita sugerir, um gradativo esvaziamento dos saberes da História, Geografia e da recém inventada área de Estudos Sociais. Essa representação do ensino crítico da História contribuiu com o fechamento abrupto dos vocacionais pelo regime autoritário; e o corpo educativo e professores perseguidos.

Referências

BALZAN, Newton César. Estudos Sociais - 1967. BALZAN, Newton Cesar. Relatório da área de Estudos Sociais. São Paulo, 1967b. 2 p. In: **Acervo pessoal de Daniel Chiozzini**, São Paulo, 1967.

_____. **Ginásio Estadual Vocacional de Americana**. São Paulo: CEDIC, 1965. cx. 40, parte 01.

GUARANÁ, Cecília Vasconcellos Lacerda. Unidade Didática: Brasil, País em industrialização, 3ª série [Plano geral de integração realizado pela OP]. Americana, abr.-jun. 1964. In: SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. **Ginásio Estadual Vocacional de Americana**. São Paulo: CEDIC, 1964. cx. 38, parte 1. p. 1-10.

_____. Introdução ao planejamento geral de 4ª série: O mundo em que vivemos. Americana, 1965. In: SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. **Ginásio Estadual Vocacional de Americana**. São Paulo: CEDIC, 1965. cx. 40, parte 01. p. 1-3.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1988.

_____. **O mundo como representação**. Estudos avançados. IEA-USP. São Paulo, 1991. p. 173-191

_____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Memória e História da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961/1970)**. Curitiba: Appris, 2014. 259p.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, n. 3, p. 213-34, jul./set. 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar., 1988.

GERMANO, José W. **Estado Militar e educação no Brasil**. SP: Cortez, 1994.

SANTOS, Beatriz Marquez. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – Década de 1970, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e aos Estudos Sociais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ.

SOUZA, Rogério Luiz. **A Ética católica e o Capitalismo de Bem-estar Social**. Lisboa: Esfera do Caos Editores, 2015.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Maria Nilde Mascellani e o catolicismo social no vocacional (São Paulo, 1960). **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago.2018a. p. 238-263.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Apropriações múltiplas na construção do core curriculum nos vocacionais (São Paulo, 1961-1969). **Jornal da Educação - JE Caderno Científico**, Joinville, v. 01, p. 42 - 57, 27 ago. 2018b.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (SP, 1961-1969)**. Tese (Doutorado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis (SC), 2018c. 345p

FUNDO SEV. **Ginásio Estadual Vocacional de Americana**. São Paulo: CEDIC, 1966. cx. 27, parte 01. p. 1-14.

CAPÍTULO 12

O QUE PENSAM HISTORIADORAS E HISTORIADORES BRASILEIROS ACERCA DOS NEGACIONISMOS NO BRASIL E COMO ATUAM NO ENSINO DE HISTÓRIA DIANTE DESSE PROBLEMA?

Nashla Dahás

Paulo César Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-C

Introdução. A questão da qual partimos

Em “Uma revolução de valores”, texto que integra a coletânea *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), bell hooks descreve certo *modus operandi* da Nova Direita e dos neoconservadores. Segundo a escritora, estes costumam atribuir às mudanças democratizantes um estatuto de caos com o claro intuito de propor soluções autoritárias como medidas necessárias à ordem e ao retorno de um passado recente ou remoto idealizado. De acordo com hooks, nesses casos os papéis sexistas são proclamados como

tradições estabilizadoras e a vida familiar é associada a uma noção de segurança segundo a qual as pessoas estão mais seguras quando junto àquelas de sua raça, sua cor, seu viés ideológico, sua religião etc. Ora, conclui a autora, trata-se do exato oposto do que demonstram as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus-tratos a crianças, por exemplo, segundo as quais, as vítimas têm maior probabilidade de ser atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos. Assim, o que a realidade dos fatos atestaria é que, há séculos, a família tradicional é um mito conservador que integra a cultura de dominação através dos vícios da mentira e da negação (HOOKS, 2013, p. 43-44).

Embora bell hooks esteja se referindo especificamente aos Estados Unidos, é de conhecimento público que poderíamos fazer as mesmas considerações a respeito do Brasil, incluindo o recorde de feminicídios atingido em 2022, com uma mulher morta a cada seis horas no país.¹ Este é o contexto, portanto, do qual partimos, marcado ainda por progressiva ampliação social e política neoconservadora pós-pandemia de Covid-19. Nos últimos cinco anos, a Educação brasileira foi atingida por seguidos cortes orçamentários, desvalorização da atividade docente em todos os níveis, descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014) e negacionismos produzidos por autoridades do Estado e compartilhados socialmente. Durante o auge do período pandêmico (2020-21), foram observados altos índices de evasão escolar, disparidades de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação e obrigatoriedade do cumprimento de uma Base Nacional Comum Curricular (2017) conservadora e desigual no que tange às escolas públicas e privadas, especialmente quando refletimos sobre a reforma do ensino médio (2017) no qual não há mais uma

¹ VELASCO, Clara *et al.* Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. **G1**, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2023.

disciplina chamada História. O Novo Ensino Médio, como foi nomeado, ainda proíbe os cursos noturnos, responsáveis em grande parte pela formação de estudantes-trabalhadorxs; reduz amplamente a carga horária reservada aos estudos disciplinares e, com isso, reforça as desigualdades qualitativas na formação oferecida por colégios públicos e privados (MULLET, 2021).

No interior desse cenário, o portal *História da Ditadura: novas perspectivas*² vem atuando como lugar de encontro, discussão, criação e publicação de materiais sobre o tempo presente, entendido como aquele que alcança o arco de nossas memórias traumáticas onde elas estiverem, impedindo novos imaginários sobre o porvir (GUMBRECHT, 2015; ROUSSO, 2016). O site é produzido por 10 editorxs e cerca de 80 membrxs de diversos países que divulgam seus textos, entrevistas, podcasts, linhas do tempo, colunas, manifestos, entre outras formas de linguagem e escrita acadêmica e, principalmente, não acadêmica. Ativo desde 2016, o coletivo se coloca atualmente como um modesto campo de combate aos negacionismos no Brasil, espaço para a compreensão da crise da Educação e da crítica à História disciplinar eurocentrada.

Entre as produções do portal *História da Ditadura*, há um amplo acervo audiovisual de entrevistas nas quais historiadores\as narram suas trajetórias, apresentam suas temáticas de trabalho e colocam em discussão experiências docentes. No geral, esses profissionais também evidenciam as relações entre o ofício histórico e as demandas do presente, cada vez mais no sentido proposto pela História Pública considerada como um campo de pesquisas atravessadas pela autorreflexão sobre o sentido da história, pela produção de discursos históricos emergentes da realidade social e de seus agentes, e por projetos coletivos voltados para a divulgação histórica (SANTIAGO, 2018).

² Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/>.

Neste artigo, vamos apresentar quatro entrevistas realizadas entre 2020 e 2022 pela equipe do HD com um historiador e três historiadoras, destacando a forma como compreendem o fenômeno negacionista e como vêm lidando com essa questão em sala de aula. Para a seleção do material videográfico, utilizamos o critério central da menção expressa pelos/as entrevistados/as aos termos *negacionismo* e *ensino de história*, este, tanto no sentido de objeto de pesquisa quanto em relação ao campo de atuação. Em seguida, consideramos a região de atuação do/a entrevistado/a, de maneira que não houvesse repetição. Por uma questão de espaço, não trabalhamos nesta ocasião com a atuação historiadora na região Centro-Oeste. O recorte de gênero resultou em menos esforço, pois o cruzamento dos termos-base da pesquisa nos indicou majoritariamente entrevistadas. Não se pode dizer o mesmo acerca do critério racial, pois verificamos a ínfima participação de professores/as negros/as, o que evidencia a manutenção de uma estrutura universitária antidemocrática no Brasil.

Um pressuposto teórico-metodológico assumido na produção e na análise das entrevistas diz respeito à pluralidade e à importância da intersubjetividade como tecido da História. Há vasta bibliografia que corrobora a importância da construção do documento oral, uma das mais singulares fontes da História, nascido da relação e sinergia entre entrevistador/a e entrevistado/a. Ou seja, a história oral é uma forma de produção documental interpessoal, intersubjetiva e polifônica que enfatiza as singularidades de percepção dos sujeitos históricos, de todos os sujeitos que atuam no mundo real, em suas posições desiguais de poder, classe e influência; seus impasses, ambiguidades, afetos, sentimentos e leituras de mundo (SMITH, 2012). Assim, o que se segue são diferentes concepções de negacionismo e de propostas de combate a este fenômeno apresentadas de maneira oral e espontânea por historiadores/as em atividade no ensino superior público brasileiro, a partir da narração de suas trajetórias em entrevistas concedidas ao coletivo *História da Ditadura*.

Todas as entrevistas que compõem o acervo do portal HD foram realizadas segundo um pequeno roteiro-base que começa pedindo ao\à professor\sa que se apresente e narre aquilo que considera mais importante em sua trajetória de pesquisa e de docência. A seguir, são levantadas questões mais específicas sobre os temas de pesquisa, publicações, projetos em andamento e experiências em sala de aula. Por fim, conduzimos o\sa entrevistado\sa a estabelecer relações entre o exercício de seu ofício e a análise de questões candentes do tempo presente. Não seguimos, portanto, um manual metodológico ortodoxo ligado à História Oral como campo de estudos e de produção de fontes históricas, embora consideremos que se trata da construção de documentos orais reunidos por determinados recortes. No caso deste capítulo, os\as entrevistados\as são historiadores\as, professores\as atuantes no ensino superior brasileiro, com produção acadêmica reconhecida pelos pares.

Para efeito de nossa análise do material selecionado, esforçamo-nos para evitar ao máximo substituir as elaborações singulares propostas nas quatro entrevistas por abstrações, definições, *teorizações de nossa autoria*. Buscamos não impor terminologias às experiências narradas, o que nos levou a fazer citações mais longas do que de costume. Por esse caminho, também consideramos maiores as possibilidades de aproximação do\sa leitor\sa em relação às variações e especificidades das percepções e narrativas dos\as nossos\as colegas entrevistados\as. Entendemos que as particularidades de compreensão do fenômeno negacionista e de estratégias pedagógicas mobilizadas para combatê-lo constituem a riqueza desta nossa intervenção.

Se, como afirma bell hooks, a negação do real é uma prática comum aos grupos conservadores que trabalham para perpetuar sistemas de dominação, a seguir, pretendemos verificar como, no Brasil do século XXI, diferentes intelectuais significam o negacionismo nos campos da pesquisa e da docência.

Vozes reunidas, conceitos e práticas

Em 27 de fevereiro de 2020, foi publicada no portal *História da Ditadura* e em seu canal no Youtube a entrevista com Francisco Régis Lopes Ramos, professor titular de Teoria da História no Departamento de História da Universidade Federal do Ceará³. A conversa foi gravada presencialmente, em setembro de 2019, e passou por um trabalho cuidadoso de edição para retirada das intervenções do entrevistador, de contratempos relativos a questões técnicas e de falas pessoais desautorizadas à publicação – não raro, em meio ao diálogo, surgem questões delicadas que, por vezes, o/a entrevistado/a solicita que não sejam publicadas⁴. Ao longo dos 40 minutos de conversa divulgada, o professor Francisco Ramos falou sobre suas pesquisas acerca do padre Cícero como personagem da História e, também, sobre o dominicano Frei Tito, brutalmente torturado por agentes do Estado durante a ditadura. Por fim, Ramos teceu considerações bastante críticas sobre a dinâmica atual do campo da História, profundamente fragmentada, ao seu ver, por subcampos e suas nomenclaturas.

Sobre os negacionismos, o historiador apresentou uma interessante abordagem segundo a qual o fenômeno pode ser interpretado como uma circunstância histórica característica de todo o século XX:

Eu vou fazer uma pequena reflexão sobre essa palavra numa perspectiva não canônica, digamos assim. [...] Chegando ao próprio Frei Tito, vamos imaginar aquela terrível segunda semana de fevereiro de 1970, quando ele passou uma semana, exatamente uma semana sendo torturado pelo Fleury. Logo depois os dominicanos fizeram uma visita, e um padre, o dom Lucas – depois ele virou bispo – um dominicano, viu que o Frei Tito estava completamente quebrado, e se negou a escrever um simples relato, uma simples escrita do que ele tinha visto. O Frei Betto, depois, quando escreveu o *Batismo de Sangue*, se zangou muito por isso, é claro: “A gente não estava pedindo um manifesto, estava pedindo só uma descrição”. Mas, de acordo

3 A entrevista está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w6xNUtkmgjk> (Último acesso em 20 mai. 2023).

4 O mesmo procedimento metodológico foi aplicado a todas as outras três entrevistas mencionadas ao longo deste capítulo.

com Frei Betto, dom Lucas não queria atrapalhar a carreira eclesiástica dele, *então já houve uma negação de imediato*. Quando Frei Tito chega à prisão, existem médicos lá, presos, e então fizeram um laudo médico: como um médico descreve as coisas, na linguagem médica, como diria o IML, um laudo de corpo de delito. Não tinha uma cópia desse relato no arquivo dos dominicanos. E é algo impressionante, porque existem acima e ao lado do laudo umas manchas. Pelo fato de ser xerox a gente nota que são manchas cinzas, mas existe uma seta com uma observação em letra bem legível: “Estas manchas são de sangue, e foram, e assim vieram da prisão”; é mais ou menos isso. Esse documento é muito claro de que *já no decorrer do próprio acontecimento, o acontecimento estava sendo negado*, então eu penso que o século XX é totalmente negacionista, e continua negacionista. Já enquanto as coisas estão acontecendo, há uma preocupação de construir provas, no calor do acontecimento. Como historiador, lidar com isso hoje é uma questão central, porque essas provas são cada vez mais negadas”. (Ramos, 2020)

De nossa perspectiva, vê-se na intervenção do professor Francisco Ramos uma utilização do negacionismo como categoria analítica, ou seja, o termo permite um campo de visão capaz de analisar, até comparativamente, diferentes formas de negação do fato, da memória histórica, de espécies de silenciamentos em seus diversos contextos. Nesse caso, o conceito de negacionismo funciona como uma lente que acende uma luz sobre os sentidos conservadores e excludentes da negação na história. De certa forma, o que une as diferentes expressões negacionistas no Brasil é o uso excludente da negação, no sentido do apagamento ou do encobrimento: como o negacionismo de Estado, os falseamentos públicos da história e as narrativas “politicamente incorretas”. Estes fazem das críticas às políticas de identidade um novo método para silenciar grupos historicamente marginalizados.

No que diz respeito ao ensino de história e a possíveis estratégias pedagógicas para lidar com os negacionismos, a dupla aposta de Francisco Régis Lopes Ramos está na interdisciplinaridade, na atuação docente crítica aos sectarismos históricos, aliada à sensibilização como metodologia:

... Já está passando da hora dos historiadores pensarem no Ensino de História juntamente com as outras disciplinas: Biologia, Matemática. Eu até acho que o termo “Ensino de História” acaba criando um cercamento dentro da própria História, e isso vai especializando aquilo que é o central, que é ensinar. Se a História não ensina, ela não tem como preocupação o ensino, ela é o quê? E se a própria História, como grande disciplina, não se relaciona com as outras, ela também será o quê? Eu acho que nada! Eu sou defensor e quase um devoto da interdisciplinaridade. [...] Dizem: “Ah, como pode, nós tivemos uma ditadura e não se reconhece que houve uma ditadura, cadê o professor de História?”, eu perguntaria: “Cadê o professor de Literatura? Cadê o professor de Sociologia? Onde estão os professores?”. [...] Do ponto de vista teórico, muito mais interessante seria a História se juntar com outras disciplinas, e não ficar compartimentando: história oral, história da escrita, história do cinema, história não sei do quê; e vai criando o Congresso disso, o Congresso daquilo. Isso não deu certo, é preciso cortar na própria carne e dizer que não é assim. “Mas tem os especialistas”; sim! Temos especialistas, mas eles estão em uma grande área chamada História. Eu não posso chegar e dizer que história da religião é uma especialidade porque tem certas coisas que só a religião tem; todo tema tem isso, como a questão da bibliografia, da abordagem. Mas essa multiplicidade, no final das contas, é uma multiplicidade suicida, porque há pontos em comum que unem a disciplina, e a gente está perdendo o contato com a própria sociedade nesta especialização interna, é o que muitos chamam de formação dos cantos. (RAMOS, 2020)

E continua:

... eu fico pensando sobre o peso que tem alguém conhecer a história do Frei Tito e ver a Bíblia dele; isso é uma emoção que é particular, era e ainda é. Estudar a história do cangaço e ver um punhal do Lampião, estudar a história da República e ver a bala que matou Getúlio, está lá, a bala, no Museu da República. Você vai ao Museu Histórico Nacional e vê o vestido da Maria Bonita, e o bilhete. Tudo isso tem um apelo que tem a ver com o corpo, a fenomenologia da percepção disso como disse o Merleau Ponty, é ser afetado não apenas por palavras, que já é muita coisa, mas ser afetado pela carne do mundo, é a minha pele em contato, ou quase em contato com uma outra atmosfera [...]

... O exercício para visitar a exposição do Padre Cícero, por exemplo, não é simplesmente: o Padre Cícero nasceu em tal ano, foi para Juazeiro, houve o milagre em Juazeiro, depois ele foi prefeito, depois ele continuou como líder, morreu. Essa historinha a gente encontra em todo canto, mas para a gente visitar um lugar que tem a batina do Padre Cícero, é preciso perguntar aos estudantes: qual é a roupa que você está usando? A sua roupa serve para quê? É sua farda? Como você se sente na sua farda? A batina era a farda do Padre Cícero? Qual o poder que você tem através da sua roupa? Você se veste para ir à escola de um jeito, e sexta à noite você irá se vestir

de outro? Homens e mulheres têm roupas diferentes? Por quê? Em qual circunstância? Ou seja, a roupa é uma manifestação de poder. A roupa é uma segunda pele; então a gente está vendo ali a segunda pele do Padre Cícero, ele estava querendo dizer o quê com isso? (RAMOS, 2020)

Na intervenção de Ramos, notamos uma dura crítica à fragmentação desconectada das vertentes historiográficas em campos de pesquisa segmentados. Parece-nos que o historiador combina o combate aos negacionismos a uma necessidade de transformação da História como área mais ampla de estudos, incluindo a história tal como vem sendo ensinada na educação básica. De fato, a interdisciplinaridade compõe a maioria das vertentes atualmente consideradas subversivas da história colonialista eurocentrada, com destaque para aquelas cujo contato com os movimentos sociais e com o espaço público é intrínseco, como a decolonialidade, epistemologias de gênero e história pública. De todo modo, o quanto a prática histórica interdisciplinar se realiza nas universidades, nos níveis de graduação e pós-graduação, assim como no ensino básico, é um dado que não temos, o que tende a ser explicado pela desvalorização teórica e/ou inviabilidade prática.

No campo do ensino de história, Francisco Ramos destaca as estratégias de sensibilização dxs estudantes como forma de constituir empatia entre vivxs e mortxs, de identificação entre as realidades do passado e do presente com seus sujeitos “humanizados”, comuns, colocados em situações de impasses, de escolhas difíceis. Também percebemos na resposta do historiador traços que relacionamos à pedagogia de Paulo Freire (1967), segundo a qual a educação não se processa de forma “bancária”, com transferências e acúmulos de conhecimento. Antes, a educação como prática da liberdade demanda a criação de estratégias de conscientização e engajamento críticos e de valorização da presença e do contato entre xs estudantes. Ramos cita, por exemplo, a construção de uma ambiência empática anterior à visita ao museu; a provocação questio-

nadora dx professor(a) no processo de aprendizagem; e as possibilidades didáticas oferecidas pela cultura material, capaz de construir elos sensíveis entre as descontinuidades da história.

A segunda entrevista selecionada para este trabalho foi realizada com a historiadora Alessandra Gasparotto, publicada no canal do HD no Youtube em 3 de agosto de 2021⁵. Alessandra é professora da Universidade Federal de Pelotas, tem sua trajetória marcada pelo estudo de grupos de esquerda, como sua pesquisa acerca dos episódios de retratação pública por parte de militantes de oposição à ditadura; quanto de direita, como sua análise a respeito da atuação do patronato rural. Em 2010, seu livro *O terror renegado* recebeu o prêmio Memórias Reveladas do Arquivo Nacional. Atualmente, a professora se dedica a investigar o Movimento dos Agricultores sem Terra (Master) que surgiu no Rio Grande do Sul entre 1960 e 1964, e como muitos dos seus integrantes e dirigentes foram perseguidos após o golpe de 1964.

No que se refere aos negacionismos e às formas de combatê-los através do ensino de história, Gasparotto levanta aspectos pouquíssimo discutidos na bibliografia sobre o tema:

Há a pura negação, mas também existem muitos discursos que relativizam, ou seja, que abrandam práticas consideradas negativas, como a tortura e a falta de liberdade de expressão. Essas práticas são abrandadas em virtude de outras coisas que são consideradas positivas, como o discurso de que nas cidades do interior havia mais segurança na ditadura e que ninguém foi torturado por lá. Esse discurso é muito reafirmado. O negacionismo se manifesta de diferentes maneiras, dependendo da região, do lugar de fala e da classe. Existem muitos recortes que precisamos levar em consideração. Ainda é um desafio compreender os negacionismos que circulam sobre a ditadura e, hoje, pensar isso no mundo da escola é fundamental. [...]

O nosso objetivo é pensar mais a fundo o ensino da ditadura na educação básica, considerando os atravessamentos que hoje estão colocados quando se fala sobre o tema. Pensar, por exemplo, como os discursos negacionistas e os discursos de relativização do período ditatorial atravessam os

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZLxMJX_sKbE (Último acesso em 20 mai. 2023).

mundos da escola e as práticas de professores e professoras. Para isso, nós estabelecemos alguns eixos de investigação como, por exemplo, a abordagem do tema nos materiais didáticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo aquela relativa ao ensino fundamental. Ao mesmo tempo, pensamos sobre como esses discursos circulam na sociedade a partir de movimentos que buscam cercear a liberdade de ensinar, como o “Escola sem Partido”, e como tudo isso gera um medo de muitos educadores e educadoras de abordar o tema. (Gasparotto, 2021)

Durante a entrevista com Alessandra, observamos a importância de discutir temas sociais latentes com historiadores\as de diferentes formações, cuja estrutura crítica de pensamento está embasada em distintas experiências e leituras. Embora possamos afirmar que rapidamente se constituíram grupos de historiadores\as brasileiros\as que passaram a ser considerados\as referências sobre o tema dos negacionismos, figuras que obtiveram maior visibilidade nos debates ou que se interessaram em refletir e publicar sobre a questão, trata-se ainda de um fenômeno social novo e complexo, nascido de um ciclo político que continua causando grande perplexidade no campo mais amplo das esquerdas.

Gasparotto expõe uma percepção singular que, consideramos, está intimamente associada aos seus estudos sobre o problema da desigualdade fundiária no país, assim como incorpora uma perspectiva problematizadora dos essencialismos políticos e que valoriza os condicionamentos do discurso e das escolhas políticas. A autora abre um escopo mais elástico para a definição dos negacionismos, incluindo as relativizações e abrandamentos, e nos convida a uma reflexão sobre as características particulares da enunciação e dos\as enunciadore\as destes tipos de elaboração enviesada da história. Por esse método, por exemplo, poderíamos entender como os negacionismos atravessam diferentes classes numa sociedade tão desigual como a brasileira.

Quanto ao ensino, a entrevistada opta por priorizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja última versão foi instituída em 2017, sem mar-

gens de discussão, após as duas versões anteriores terem suscitado grande mobilização escolar e acadêmica, incluindo manifestações da ANPUH nacional (MORENO, 2016). Embora não nos caiba aqui retomar o debate sobre a implementação da Base Nacional, a entrevista com Alessandra Gasparotto coloca a questão do trabalho com os negacionismos em sala de aula a partir do currículo em História e das possibilidades oferecidas e cerceadas pelo documento.

Uma associação imediata entre o tema do negacionismo e a BNCC reside nas teorias de gênero, uma vez que toda a discussão em torno da Base, entre 2014 e 2017, esteve permeada pelo movimento “Escola sem partido”, citado por Alessandra, e pelo terrorismo moral criado pela difusão da noção de “ideologia de gênero” para condenar os campos de estudo e pesquisa das relações de gênero, sexualidade, história e educação. Tal como afirma Anderson Ferrari (2021), a “ideologia de gênero” foi utilizada como acusação por aqueles que eram contrários à inclusão das discussões de gênero na BNCC. A possibilidade de incorporação dos temas relativos ao gênero e à sexualidade foi colocada por esses grupos como tentativas de imposição esquerdista de ideias ameaçadoras da família e dos valores tradicionais. Como resultado, o termo “gênero” foi excluído do documento, negado como tema da História e como fato social.

Como representante da região Sudeste entre as entrevistas selecionadas está a conversa com a historiadora Juniele Rabêlo de Almeida, professora na Universidade Federal Fluminense e integrante da equipe de coordenação do Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI), publicada em 16 de agosto de 2021⁶. Juniele falou sobre sua trajetória profissional, ressaltando as interconexões entre história pública, história oral e história do tempo presente. Também destacou a atuação docente como a base de sua formação desde muito jovem e de sua carreira até o momento. Talvez esta tenha sido a intervenção mais radicalizada que obtivemos sobre o tema dos negacionismos no HD:

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oWPuogd-1Fo> (Último acesso em 20 mai. 2023).

Não é só revisionismo: é uma negação com intenções políticas muito sérias. Então, quando a gente entra na luta “ditadura nunca mais”, eu poderia fazer uma crítica e dizer que o próprio sentido de democracia é capenga: não consigo dizer que eu estou vivendo numa democracia agora para dizer “ditadura nunca mais”. Mas a gente sabe que ao dizer “ditadura nunca mais”, estamos também dizendo que 1964 foi um golpe. Estamos dizendo que a ditadura civil-militar existiu. [...] Por conta de uma série de questões ultraconservadoras e do autoritarismo, nós podemos dizer que sim, nesse momento nós estamos vivendo sob um fascismo e um genocídio. Isso não faz com que eu tenha menos cuidado com os conceitos. É claro que eu sei a diferença entre o tempo presente e o que foi a ascensão de Mussolini nos anos 1930. Mas na discussão que fazemos sobre biopolítica, a gente enxerga as questões que são pesadas no tempo presente. Mais do que dizer como vamos dar respostas a isso, eu lembro que no primeiro momento dos negacionismos – ainda nas discussões sobre o “Escola sem Partido” –, o Fernando Penna me dizia que a gente precisa responder a tudo. Na época, eu ficava em dúvida sobre a necessidade disso, porque eu achava que se a gente respondesse a tudo, nós daríamos palco para as figuras negacionistas. Mas hoje eu acho que nós precisamos responder a tudo mesmo. O Fernando estava correto. [...]

Acredito que para uma relação entre educação e ensino de História, a conexão com a comunidade é muito importante. Sem muros entre a universidade, a escola e a comunidade. [...] A História Pública, no meu ponto de vista, também é um movimento: ela ocupa um lugar catalisador disso tudo. [...] Nós temos toda uma dimensão crítica de combate direto aos negacionismos como uma questão fundamental e fazemos isso pensando em múltiplas aprendizagens e múltiplas narrativas, entendendo que as guerras de narrativa estão aí. [...]

Eu sou sempre aquela que está pensando as práticas de liberdade para que a gente consiga enxergar as nossas prisões internas e possa matar o Bolsonaro que tem dentro da gente diariamente. Todo o trabalho com as trajetórias docentes e com a História Pública tem a ver com o combate aos negacionismos porque, para pensar uma educação libertária, a gente precisa enxergar as prisões. [...]

Eu acho que nós estamos em um momento de intensificação e potencialização do que fazemos, mas sem cair em um excesso de autocrítica. Eu tenho trabalhado muito com as perspectivas decoloniais, por exemplo, e sempre falo que os professores e historiadores já estão fazendo isso na academia e na escola do ensino básico. A questão é que a gente precisa fazer muito mais. Só que para fazer muito mais, é preciso reverberação: é preciso ter ressonância e frente ampla. Essa é uma grande ação política para além do nosso fazer cotidiano. A gente tem que entender o sentido político disso. (Rabelo, 2021)

Com Juniele Rabêlo, o foco da interpretação incide sobre os sentidos políticos de que se revestem as práticas negacionistas na atualidade, que culminam na identificação com o fascismo histórico sem se confundir com ele. A historiadora convoca a um exercício de reflexão desde o tempo presente, ou seja, a partir dos desdobramentos que o passado encerra no presente e das questões candentes de hoje que guiam nosso olhar na direção de outras temporalidades. Dessa interação entre percepção histórica e possibilidades políticas resultam nomenclaturas como golpe, democracia e fascismo. Para a apropriação deste último como operador ideológico das práticas negacionistas converge o termo genocídio utilizado pela autora na sequência de sua fala.

Ao definir como fascista a experiência bolsonarista na qual se insere o fenômeno negacionista no Brasil, Juniele se soma a um conjunto de intelectuais, como os filósofos Vladimir Safatle e Rodrigo Nunes, e o advogado e escritor Pedro Maciel. Para Nunes, por exemplo, em “Pequenos fascismos, grandes negócios: Bolsonarismo como empreendedorismo” (2022), é preciso analisar a associação criminosa e lucrativa de Bolsonaro e seus homens com os grupos mais escusos da sociedade – garimpo, madeiras ilegais, fazendeiros armados e milícias –, à qual se somam o armamento da população, a militarização do governo e a proteção total de juízes e militares de alta patente (NUNES, 2022, p. 100-103). Esse arranjo de forças políticas faccionalistas que ocupou o Estado através da família Bolsonaro, segundo o autor, não tem nenhum compromisso com a coerência ou estabilidade e é capaz de atacar qualquer pessoa que ameace os seus interesses. Sem nos determos demasiadamente neste ponto, é possível afirmar que, de fato, há elementos em comum entre a proposição de Nunes e a descrição de H. Arendt a respeito dos totalitarismos, segundo a qual tanto Hitler quanto Stalin teriam estendido promessas de estabilidade para esconder

a criação de um estado de instabilidade e mobilização para a guerra permanentes (ARENDR, 2012, p. 529).

Quanto às formas de lidar com os negacionismos em sala de aula, Juniele Rabêlo apresenta uma variedade de vertentes epistemológicas baseadas no compromisso teórico com a prática social, como a História Pública, a Decolonialidade e a educação para a liberdade de base freireana. Segundo nossa interpretação, ainda que a autora não tenha se aprofundado nos segmentos citados, essa pluralidade de caminhos teórico-metodológicos vivida pela “história ensinada” (MONTEIRO, 2003) atualmente demonstra que a escola se tornou um dos espaços fundamentais da chamada “guerra de narrativas” (LAVILLE, 1999). A multiplicação dos focos de produção de discursos sobre o passado vem instrumentalizando as referências históricas de alunos e alunas que chegam às salas de aula com imensa ansiedade de fala. Novamente, não temos tempo e espaço para verticalizar os significados dessa transformação, mas consideramos que a riqueza das entrevistas realizadas pelo HD consiste na abertura de janelas de pensamento sobre a prática social amparada no pensamento histórico – precisamente a nossa contribuição com este texto.

À guisa de conclusão: negacionismos inexplorados

A última entrevista selecionada para este capítulo foi realizada com Maura Leal, professora da Universidade Federal do Amapá, publicada em 12 de julho de 2022 no canal do HD no Youtube⁷. Ao longo da conversa, Maura analisa a trajetória dessa região brasileira que foi um território federal e, depois, foi transformada em um estado. De acordo com a pesquisadora, é preciso desconfiar dos marcos cronológicos habitualmente utilizados em âmbito nacional se

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQcokavvCTY> (Último acesso em 20 mai. 2023).

quisermos compreender os eventos mais traumáticos de nossa história em suas singularidades, como, por exemplo, a ditadura militar no Amapá e suas práticas políticas autoritárias específicas. A entrevistada também comentou a importância de sua experiência na Comissão Estadual da Verdade e as conexões entre esse trabalho e a prática do ensino de História.

A historiadora enfatizou especificamente o negacionismo da ditadura:

Nós temos hoje, infelizmente, um retrocesso enorme com a eleição de um presidente que faz apologia à ditadura e que defende torturadores. Está sendo muito difícil para nós. O negacionismo da ditadura ganhou uma dimensão muito grande atualmente, mas, na verdade, sabemos que ele sempre existiu, desde o período da própria ditadura. [...] No plano nacional, temos um negacionismo da ditadura que não está baseado em negar a existência da ditadura, mas de afirmar os aspectos positivos do regime militar, defender a legitimidade do golpe, relativizar o número de vítimas da ditadura ou defender que elas mereciam ter sido torturadas, mortas e desaparecidas. Em contrapartida, no Amapá, há uma visão de que não houve ditadura no estado. Isso é sustentado pela ideia de que ninguém teria sofrido tortura ou teria sido morto ou desaparecido no estado, o que dá bem a medida do quanto a ditadura no Brasil é muito estudada a partir da perspectiva da repressão. [...]

O regime militar impactou a sociedade brasileira de tal maneira que boa parte dela tem dificuldade de reconhecer o autoritarismo que nós vivemos. Isso é muito preocupante. Acho que o Amapá pode servir como um laboratório para a gente refletir sobre isso. Volto a dizer: no Brasil, de forma geral, já lidamos com o negacionismo da ditadura, mas aqui no Amapá temos que lidar com a negação total da sua existência. Como eu disse, aqui se diz que não houve ditadura porque não teve tortura. Só que é ao contrário. Na verdade, a ditadura foi tão forte no Amapá ao ponto de produzir um apagamento da repressão e uma forma muito peculiar de a sociedade se relacionar com a ditadura sem reconhecê-la. (Leal, 2022)

De nossa perspectiva, Maura Leal historiciza o negacionismo da ditadura no Brasil, identificando no fenômeno atual o êxito ditatorial do ponto de vista da memória no plano nacional e, de forma ainda mais contundente, no Amapá. Nesse sentido, o estado nortista seria um campo privilegiado de observação do que vem ocorrendo no resto do país, à medida que apresenta uma dimensão quase absoluta da negação do passado recente. A historiadora sugere uma refle-

xão atualizada sobre o discurso militar que começou a ser formulado e referenciado pela historiografia em 1994, depois da publicação de *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*, por Maria Celina D'Araújo, Glaucio Ary Dillon Soares e Celso Castro. Neste volume, se afirma que muitos militares se “queixam” justamente de não se ter apresentado uma versão das Forças Armadas sobre a repressão que fosse socialmente acatada como legítima. Em entrevistas concedidas aos historiadores fica claro que, para alguns militares, teria predominado no Brasil após 1985 uma situação peculiar em que o vencido teria se tornado o “dono” da história (D'ARAÚJO; SOARES, CASTRO, 1994, p. 13). Ao que nos parece, talvez o discurso militar segundo o qual a ditadura fora derrotada na memória justificasse, para eles, o inacabamento de sua obra, ora em andamento por meio do bolsonarismo.

Quanto às possibilidades de atuação contra o negacionismo no campo do ensino, Maura Leal afirma que:

Para falar da questão do ensino, a gente sabe que ele sozinho não é capaz de transformar totalmente uma realidade; a gente tem a dimensão de que trabalhar com o tema da ditadura e dos direitos humanos por si só nas escolas não muda o Brasil inteiro, mas acreditamos que podemos contribuir minimamente para uma formação democrática. A grande questão não é saber se a sociedade brasileira foi mais golpista ou menos golpista, se apoiou ou se não apoiou a ditadura – como vemos nos debates historiográficos mais recentes sobre o regime militar. O mais importante é reconhecer que nós temos uma sociedade muito ligada ao autoritarismo e com muita dificuldade de lidar com a democracia e com o Estado democrático de direito. [...] Nós vivemos sob um autoritarismo de Estado, que tem muita força. É bem verdade que os períodos ditatoriais consolidam essa cultura autoritária, mas o autoritarismo brasileiro pode ser identificado em muitos outros momentos da nossa história política, não só durante as ditaduras. Infelizmente, nós temos períodos democráticos com muitos exemplos de experiências autoritárias. (Leal, 2022)

Na intervenção da professora encontramos um gancho feliz para as considerações que encerram este capítulo. Em 2010, a coletânea *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*, organizada pelos filósofos Edson Teles e Vla-

dimir Safatle, abriu um enorme campo de estudos sobre as maneiras astuciosas pelas quais elementos da ditadura se mantiveram em nossa estrutura jurídica, nas práticas políticas, na violência cotidiana e nos traumas sociais da população brasileira. Na historiografia, essas questões ganharam terreno a partir do crescimento notável das pesquisas em História do Tempo Presente enquanto campo de investigação mais preocupado com o impacto do passado no presente do que com a compreensão do próprio passado histórico. Uma década depois, nosso presente talvez esteja apontando para um horizonte ainda menos linear e dicotômico entre ditaduras e regimes democráticos no país. Talvez, hoje, possamos deslocar o foco sobre um regime ou outro para discutir suas relações intrínsecas sem que, com isso, a democratização como luta política constante seja maculada.

Em “Uma revolução de valores” (2013), capítulo de bell hooks com o qual abrimos este texto, a escritora explica que não apenas o segregacionismo foi um regime de dominação branca sobre os povos negros nos Estados Unidos, mas a estes também foi atribuído o fardo da transição (HOOKS, 2013, p. 38). Na escola branca dessegregada, afirma hooks, na cantina, assim como na maioria dos espaços sociais, prevalecia o *apartheid*. De acordo com esse descompasso entre as instituições e a prática social também apontado por Maura Leal, podemos nos perguntar: nas décadas pós-ditadura, quem vem carregando o fardo da nossa transição? Como as escolas e as aulas de história se tornaram uma caixa de ressonância política tão aberta às vozes negacionistas quanto ao discurso pedagógico dos direitos humanos? Que tipo de renúncia política à esquerda esteve implicada na saída da ditadura brasileira?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, histórias**, vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente**. O tempo e a cultura contemporânea. SP: Editora Unesp, 2015.

HANNAH, Arendt. **Origens do totalitarismo**. tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Dossiê: Identidades/Alteridades; **Rev. Bras. Hist.** 19 (38), 1999.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MORENO, Jean. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, 2016.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem**: Ensaio sobre bolsonarismo e um mundo em transição. SP: UBU Editora, 2022.

PEREIRA, Nilton Pereira. Por que é preciso estudar História? (Artigo). In: **Café História**. Publicado em 5 de julho de 2021.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

SMITH, Richard Cândida. **Circuitos de subjetividade:** História oral, o acervo e as artes. SP: Letra e Voz, 2012.

SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, Maria Celina. Os **anos de chumbo:** a memória militar sobre a repressão. RJ: FGV-CPDOC, 1994.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura:** a exceção brasileira. SP: Boitempo, 2010.

VELASCO, Clara; GRANDIN, Felipe; PINHONI, Marina; FARIAS, Victor. Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. **G1** [on-line]. 8 mar. 2023.

CAPÍTULO 13

HISTÓRIA, MEMÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DOS REGIMES NÃO DEMOCRÁTICOS

Davi Elias Rangel Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-D

Introdução

Os historiadores do presente encontram-se desafiados a romperem as barreiras que tem dificultado os debates acadêmicos e a produção dos novos conhecimentos históricos de chegarem até as escolas. Percebe-se que nas universidades se estuda uma coisa e na educação básica outra. Como superar esse obstáculo?

A consagração de conteúdos reproduzidos e retransmitidos nos bancos escolares insere-se num contexto de produção e circulação de bens simbólicos onde os sistemas de ensino sofrem com o “ritmo lento de evolução extremamente lento, paralelo a uma inércia estrutural muito forte, que caracteriza esta instituição de conservação cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 126). Dentro desse sistema, compete a História o dever de romper com regras, preceitos, normas, conhecimentos que não estimulam o pensamento crítico e que não permitem a

inserção dos alunos como sujeitos de um saber que deve ser pensado, discutido e reelaborado no sentido de trazer novas representações sociais no espaço escolar.

A escola é o espaço onde as sociedades disputam as memórias sobre si. É um campo estratégico de poder (BOURDIEU, 1992) que serve a interesses dos grupos dominantes, e que para tanto estabelecem relações de força com os demais segmentos sociais visando o controle do saber e daquilo que se deve saber. Em se tratando do estudo da História sobre períodos traumáticos, tais como regimes ditatoriais, torna-se mais delicado a inserção desses temas complexos no ambiente da sala de aula.

Questões controversas, polêmicas e que refletem feridas abertas na sociedade precisam ser tratadas pelas escolas de forma a construir um conhecimento mais real deste passado que forja o presente vivido. No caso brasileiro, a percepção de uma “memória positiva” sobre a ditadura militar reflete equívocos históricos que mais confundem e embaraçam o conjunto da sociedade do que o contrário.

Nesse aspecto, é relevante o uso da memória para entender como as sociedades se lembram do passado e como as identidades são construídas no decorrer do tempo. Conforme o historiador italiano Paolo Rossi (2010, p. 56) “a memória tem relação não só com o passado, mas também com a identidade e com o futuro”. Portanto, mais importante do que discutir crimes, atrocidades dos regimes ditatoriais como o do Brasil (1964-1985) é necessário compreender os processos, os fatos que levaram sua existência, isto é, quais os elementos dentro da sociedade que permitiram a ascensão desses governos não democráticos e como eles refletem e moldam o caráter nacional no presente.

Estabelecer esse novo tipo de abordagem em sala de aula é um desafio para o professor de História. Muitas vezes no afã do debate acaba cometendo

anacronismos no sentido de dar mais ênfase aos horrores, as tragédias, as violências gerando uma falsa ideia de que existiam dicotomicamente dois lados: os bons reprimidos contra os maus repressores. É imperativo compreendermos que a sala de aula não é um espaço para simplificações e reducionismos. Ela é lugar de criação, de problematização que levem os alunos a pensarem sobre seu passado e perceberem as conexões que esse passado estabelece com o presente por meio das intrínsecas relações sociais, políticas e econômicas que se manifestam no espaço público.

Dessa forma, o dever de memória desempenha uma pressão maior de responsabilidade sobre o Estado brasileiro e a sociedade por serem portadores dessa memória que muitos preferem que seja esquecida. As “batalhas de memória” (POLACK, 1989, p. 4) mobilizam as sociedades no presente e por isso devem ser debatidas dentro das escolas. O professor de história deve refletir sobre essas questões que indicam os elementos que favoreceram o surgimento dos regimes autoritários; a presença das várias memórias presentes no presente sobre esse passado indesejado; como se manifestam os traços autoritários e conservadores nas relações sociais no atual contexto histórico, apontam para reflexões e novas abordagens que devem superar a simplista visão entre “dominantes” x “dominados”.

É necessário trazer para o debate contemporâneo as questões essenciais sobre a ditadura militar e não tratá-la como algo preso ao passado. O paradigma da escola deve ser o de quebrar preconceitos, barreiras mesmo que sejam sobre temas espinhosos e que ainda estão latentes no seio da sociedade. Assim, torna-se fundamental o uso de fontes, documentos atraentes que estimulem a reflexão, a curiosidade e o interesse dos alunos por esse passado, como por exemplo, o uso da história oral. Uma entrevista pode abrir novos caminhos sobre a história, pois ela “não é apenas um relato do passado; retrata também ações do entrevistado e do entrevistador no presente” (ACHUGAR, 2015, p. 361).

Compete ao professor fazer as escolhas, entender que a pesquisa histórica é o caminho para explicar e compreender as complexidades do passado. Os materiais escolhidos para trabalhar em sala de aula devem ser capazes de provocar discussões e de produzir conhecimentos novos que superem os cânones da história. Professores e alunos precisam de tempo e disposição para saírem do senso comum.

Esse é o papel da história: o de possibilitar o conhecimento de padrões de identidade para a sociedade. Um currículo bem planejado deve envolver a transformação da produção acadêmica em conteúdo didático para os alunos da educação básica, mesmo tendo a consciência de que a seleção do que deve e do que não deve ser ensinado nas escolas passam pelo crivo de gabinetes ministeriais ligados a interesses políticos que não conhecem as necessidades muito menos a realidade do seu povo.

Como a construção curricular é seletiva, portanto, a proposta do currículo fica a mercê de um sistema político que, dirigido por grupos dominantes, preferem o esquecimento, ou melhor, o silenciamento do “*passado negativo*”¹ (FALK PINGEL, 2015, p.301) como forma de evitar o diálogo e de enfrentar os dissabores do passado, fato que permitiria a construção de uma visão mais coerente deste. Percebe-se que uma das dificuldades em debater abertamente a ditadura militar no Brasil, é o fato de período histórico estar muito presente no presente, ou seja, um passado que insiste em não passar.

Na apresentação do livro “O passado que não passa” seus organizadores, os historiadores Antônio Costa Pinto e Francisco Carlos Palomanes Maritinho, nos dizem que:

¹ Pingel explica em seu trabalho que a ideia de “passado negativo”, refere-se a reflexão a memorização coletiva dos crimes cometidos em regimes ditatoriais os quais deixaram marcas nas sociedades pelos traumas que produziram. (PINGEL, 2015).

[...] Muitos anos depois do colapso autoritário, democracias consolidadas revisitam o passado, quer simbolicamente, para superar legados históricos, quer, por vezes, para punir as elites associados com os anteriores regimes autoritários. Novos fatores, como o ambiente internacional, a condicionalidade, as clivagens partidárias, os ciclos das memórias e comemorações, as políticas de perdão e outros, trazem efetivamente o passado de volta à arena política. (PINTO, MARTINHO 2013, p. 11).

Para os jovens do presente a ditadura é coisa do passado. Esse tempo cronológico não é suficiente para distanciar os acontecimentos passados do presente. Nas arenas política e social atuais, existem muitas lacunas abertas a serem preenchidas por respostas ainda não dadas ou mal formuladas, como por exemplo, os casos dos desaparecidos políticos, as constantes denúncias de torturas no sistema carcerário, a violência institucional das polícias militares, as desigualdades sociais e a pobreza entre outras questões que representam brechas escancaradas inseridas no nosso contexto.

Outro dilema que se apresenta ao historiador é o de ensinar um “passado que não passa” devido a prescrição dos crimes cometidos pelos algozes no período militar, pela presença de muitas figuras da ditadura militar atuando ainda com protagonismo no cenário político nacional, fatos que representam a continuidade do passado no presente.

A Perspectiva da Memória para o Processo Democrático

É papel da escola contribuir para a construção da democracia. E ela deve estimular novas abordagens críticas que questionem a presença desse passado no presente. Uma das dificuldades do professor é trabalhar os conflitos da memória dos períodos ditatoriais no ensino da história, pois o próprio sistema de ensino funciona como instrumento de coerção e de consenso na elaboração de uma “memória positiva” sobre a ditadura. Segundo Sandra Ragio (2015,

p. 315) “é impossível ensinar a história da ditadura militar dentro da proposta curricular de um ensino que aprisiona esse período no passado”.

A escola é um espaço de transmissão do passado e de apropriação das experiências passadas que interferem no presente. O ir e vir entre o passado e o presente possibilita a criação de um presente contínuo que desafia o historiador professor e a sociedade a refletirem os signos do passado no presente gerando novas perspectivas do futuro. Para isso, cabe uma análise sobre as tramas locais da experiência ditatorial que ainda carregam uma visão equivocada sobre a ditadura militar.

A história local permite transformar sujeitos comuns em sujeitos históricos e também historicizar o presente, isto é, identificando os traços do passado no presente. A escola é um lugar de memória, assim como a imprensa e os meios de comunicação de uma maneira geral, que disputam os espaços públicos no intuito de dar sentido ao passado. Pensar o passado a partir do presente, compreender as disputas e os consensos entre diversos grupos sociais, construir uma consciência histórica são facetas que competem ao trabalho do historiador professor por meio de um sistema de ensino dinâmico e ativo.

Abordar a ditadura militar em sala de aula permite ressignificar a elaboração do discurso histórico e contribuir para a conscientização dos jovens como sujeitos históricos no tempo. Valendo-se da perspectiva do filósofo do direito e teórico da retórica Chaim Parelman (1996, p. 56) sobre o discurso ele diz: “o discurso epidictico se assemelha ao discurso do educador que busca aumentar a adesão do público... e ambos se aproximam do pensamento filosófico, pois criam uma disposição para ação”.

Assim, o historiador professor precisa levar os alunos a questionarem o discurso produzido e oficializado sobre o passado e juntos agirem no sentido

de construir novos posicionamentos enquanto sujeitos sociais. Trata-se de cidadania.

A memória do período ditatorial é uma demanda social que ecoa no presente. Os traumas desse período são atuais, mesmo diante de inúmeras tentativas de silenciá-la, esquecê-la, apagá-la por intermédio da criação de leis reparatórias que mais escamoteiam a realidade do que as revela. Uma sociedade recém-saída de uma ditadura tem dificuldade em questionar criticamente seu passado, pelo fato das lembranças estarem muito recentes o que traz difícil aceitação.

Assim sendo, um cuidado que o professor historiador tem que ter ao trabalhar regimes totalitários é com o conceito de vítima. A vitimização de uma sociedade mais reforça mitos do que elucida os fatos. Serve mais para esconder o envolvimento individual e coletivo nos regimes de exceção. Sociedade que não é responsabilizada pelos erros que cometeu no passado, possui uma memória frágil, simplificadora e, sobretudo, uma imagem deformada deste período.

Além do mito da sociedade vítima, outro cuidado que compete ao historiador professor é com outro mito muito comum no ensino desses períodos autoritários que é o mito da resistência. Nenhuma ditadura pode se impor por tantos anos somente pela coerção, e da violência. É um equívoco histórico atribuir a toda sociedade o papel de luta, de resistência democrática de forma homogênea, pois anula as formas comportamentais tais como a colaboração, a adesão, a indiferença, o consenso com os regimes não democráticos.

Luta armada, partidos políticos de resistência, grupos culturais politizados no teatro, na música, no cinema e segmentos estudantis são portadores de memórias fabricadas no sentido de serem apresentadas como memórias de toda a sociedade. Esta, após a ditadura, valeu-se das memórias de resistência para

se reconhecer nestes grupos e consagrá-los como ícones desse período. A memória dominante (vítima/resistência democrática), portanto, configura-se uma falsa memória.

Os mitos são frutos de uma representação social baseada numa realidade e não uma invenção humana. As batalhas pela memória que se fazem presentes numa sociedade heterogênea e múltipla como a brasileira revelam os conflitos entre as várias memórias em disputa no espaço público, o que leva a visão de determinado grupo a predominar se tornando precipitadamente a memória oficial de uma sociedade.

Por que a sociedade brasileira tem dificuldades em confrontar-se com o seu passado traumático? Tudo indica pelo fato de que assim como em todos os regimes de exceção, no Brasil além do uso da força, a ditadura militar possuía uma ampla base de apoio social que aceitou, aderiu e consentiu com o governo de autoritário. Destarte, o nazismo contou com um grande apoio da sociedade alemã, tanto é que não houve resistência armada, insurreição popular e a derrota de Hitler somente vieram por intermédio da Guerra.

A visão consagrada pela memória sobre os regimes não democráticos de violência, terror, uso da força policial desmedida, tortura nos “porões” entre outros equívocos, somente reforçam o mito de sociedades vitimizadas. O uso indiscriminado da força pelo regime totalitário nazista era usado contra os grupos resistentes, minorias étnicas e raciais. Entretanto, assim como no caso alemão a grande maioria das sociedades que experimentaram regimes de exceção viveu momentos de estabilidade, segurança, e até mesmo prosperidade. Robert Gellately (2010), historiador alemão, batizou o nazismo como a “ditadura com o povo”, tamanha a adesão e o consentimento da sociedade alemã com o regime vigente.

Por isso, a imagem de uma sociedade vítima dos regimes ditatoriais é simplista e não condiz com a realidade que é mais complexa, contraditória e ampla. O historiador italiano Bruno Groppo (2015, p. 51) diz que “o conceito de vítima é “ambíguo”, pois a sociedade tem mais facilidade para lembrar-se dos crimes cometidos contra ela do que os crimes cometidos por ela”.

As Políticas de Memória dos Regimes Autoritários

As políticas de memória, que formam um conjunto de decisões relativas ao passado tomadas pelo poder público de reinterpretação do passado, devem ser aceitas pela sociedade no sentido que buscam dar significado a este, visando um futuro mais próspero. Seguramente, essas políticas de memória são também políticas de esquecimento, pois selecionam o que deve ser lembrado e assim o que deve ser esquecido. Paolo Rossi diz que “a memória e o esquecimento estão entrelaçados” (ROSSI, 2010, p. 75). Isso ocorre porque toda memória é seletiva. Daí a importância da historiografia em analisar criticamente essas facetas do passado e fazer com que esses conhecimentos cheguem a educação básica de forma a dar novo sentido ao período estudado.

Em regimes pós-ditaduras a construção de uma memória relativa ao passado, tende a criação de mitos na sociedade. Entre os “mocinhos” e os “vilões” existem as “*zonas cinzentas*” (LABORIE, 2010) que representam as formas, os comportamentos adotados pelos homens que possibilitam ampliar a reflexão sobre o passado de forma a trazer à tona os fatos como eles são para além da inocência da sociedade vítima.

Reconstruir a memória e a verdade histórica dos países abalados por regimes não democráticos não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, as dificuldades são muitas pois essa reconstrução envolve traumas, fissuras que precisam ser superadas para que se possa compreender os fatos que marcaram as sociedades

durante esses passados ditatoriais. “Virar a página” envolve lembrança e também o esquecimento dos grupos sociais que experimentaram esse momento.

O historiador Marcos Napolitano indica que “a construção da memória e a reconstrução da verdade histórica desses passados traumáticos passa por três categorias básicas: verdade, justiça e reparação” (NAPOLITANO, 2015, p. 103). Apurar os fatos, aplicar as leis e reparar as vítimas e seus descendentes. Porém, ele observa que essas três categorias não se harmonizaram no caso brasileiro, pois a reparação veio primeiro e sem a aplicação da justiça.

Esta inversão aconteceu porque muitos dos criminosos que atuaram durante o Regime Militar continuam sem julgamentos, protegidos pela Lei da Anistia. O Estado brasileiro assumiu parte de suas responsabilidades ao reparar financeiramente as vítimas da ditadura, porém não pune, não julga os atos violentos cometidos pelos agentes do Estado, produzindo uma “meia verdade” de um *“passado que não passa”*.

O dilema que envolve os países que viveram processos de transição democrática é definir o papel da resistência frente as violências, as arbitrariedades praticadas pelo Estado, segundo Napolitano. Por isso ele pergunta: “como historicizar criticamente a memória no processo de transição democrática em que tanto as forças, de esquerda e a direita, estão em disputas?” (NAPOLITANO, 2015, p. 99.). Ver a resistência como um bloco único, coeso não condiz com os fatos. Analisar como a sociedade brasileira colaborou com o regime autoritário é uma questão de ordem para os historiadores.

Em 1985, os militares, as esquerdas, os liberais queriam esquecer algo em nome da democracia. A palavra democracia na década de 1980 representava conciliação, purificação, transição conservadora. Crimes cometidos contra os direitos humanos, luta em prol da ditadura do proletariado, colaboracionismo

e golpismo em 1964 eram questões caras aqueles grupos sociais envolvidos na ditadura. Esses conflitos em torno da memória sobre o Regime Militar representa a grande dificuldade para os historiadores do presente em superar a memória hegemônica de cunho liberal que predominou na transição democrática brasileira e que “silenciou o conservadorismo presente nesse processo” (NAPOLITANO, 2015, p.102).

A memória e a história são formas distintas de representação do passado. Uma busca procedimentos científicos, métodos, criticidade das fontes em busca das evidências. Já a outra tem o compromisso com a fidelidade ao passado que pretende testemunhar. Vivemos uma invasão da memória no espaço público a partir do momento em que cada grupo social tenta ter a sua própria memória, a sua representação do passado como verdadeira.

Isso gera conflitos em busca do direito e do reconhecimento social. A memória é um recurso de poder utilizado pelos grupos dominantes. Datas comemorativas, a consagração de monumentos históricos, os museus, leis reparatorias, programas escolares podem criar um ritual de celebração às vítimas do regime de forma a valorizar sobremaneira a resistência à ditadura. Elas acabam fortalecendo determinados grupos sociais e reforçando o papel de representantes de toda sociedade, fato irreal e limitador da realidade.

Assim, pesquisar experiências autoritário-repressivas no século XX, reflete dilemas e riscos que podem ser superados por uma dedicação e análise das fontes documentais, a liberação dos arquivos em mãos dos órgãos do Estado visando a publicidade dos acontecimentos e uma reconstrução do passado. Segundo o historiador Rodrigo Patto de Sá Motta, para “compreender o autoritarismo do Estado brasileiro é necessário pesquisar as direitas, as práticas político-repressivas do Estado, dos grupos sociais que o apoiaram e as marcas do conservadorismo no presente” (MOTTA, 2012, p. 110), tendo em vista uma

onda conservadora que contribuiu para limar do poder o governo da petista Dilma Russeff e que contou com o apoio de grupos políticos e econômicos poderosos, de segmentos do judiciário e, sobretudo, um amplo apoio de vários segmentos sociais.

Eis a questão: o que a história dos períodos autoritários pode nos ensinar? Como os historiadores podem contribuir para que o produto do seu conhecimento chegue até a educação básica? Como fazer com que esse conhecimento produza uma mudança de atitude da sociedade brasileira?

Ainda conforme MOTTA (2012, p. 111) “é ingenuidade achar que o conhecimento histórico seja capaz de barrar ou impedir novos golpes autoritários”. Talvez as perguntas não tenham respostas claras ou ainda não podem ser mensuradas; porém apontam caminhos, norteiam a estrada que deve ser percorrida pelo historiador que se dedica ao tema.

Para entendermos melhor regimes ditatoriais e, sobretudo, o regime brasileiro, é necessário compreendermos os efeitos da violência sobre as vítimas e suas consequências, mas, sobretudo as motivações dos seus algozes. Para tal finalidade, estabelecer uma conexão entre o presente e o passado é o grande desafio para o ensino de história.

Referências

ACHUGAR, Mariana. A construção de uma consciência histórica na sala de aula: explicações e conversações em torno da última ditadura no Uruguai atual. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 343-346.

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 283-300.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1992, cap. 1 – Sobre o poder simbólico, p 7-16.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. Cap. 3 - Mercado dos bens simbólicos, p. 99-182.

CERQUEIRA, Adriano S. Lopes da Gama e MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 157-184.

CHAIM, Parelman. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1966. P. 15-70.

GROPPO, Bruno. O mito da sociedade como vítima: as sociedades pós-ditaduras em face de seu passado na Europa e na América Latina. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 39-56.

LABORIE, Pierre. Os franceses do pensar-duplo. IN: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (org.) *A construção social dos regimes autoritários: Legitimidade, consenso e consentimento no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, v.1, p. 31-44.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Pesquisar experiências autoritário-repressivas recentes: dilemas e riscos. IN: NICOLAZZI, F., MOLLO, H. M., ARAÚJO, V. L (Orgs). *Aprender com a História? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 91-111.

NAPOLITANO, Marcos. Os historiadores na “batalha da memória”: resistência e transição democrática no Brasil. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Orgs). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. P. 96-108.

PINGEL, Falk. Lidando com o “passado negativo”: o ensino do nacional-socialismo e do Holocausto na Alemanha. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. P. 301-323.

PINTO, Antônio Costa e MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes (Orgs). *O passado que não passa: a sombra das ditaduras na Europa do Sul e na América Latina*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

POLLAK, Michel. *Memória esquecimento, silêncio*. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol.2, N 3, 1989.

RAGGIO, Sandra. Ensinar os passados que não passam. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. P. 301-323.

ROLLEMBERG, Denise. Definir o conceito de Resistência: dilemas, reflexões, possibilidades. IN: ROLLEMBERG, Denise e QUADRAT, Samanta Viz (Org). *História e memória das ditaduras do século XX*, v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.p. 77-95.

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento*: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CAPÍTULO 14

RACISMO RELIGIOSO, AUTORITARISMO E VIOLÊNCIA DE ESTADO NO BRASIL: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Janailson Macêdo Luiz

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-E

Introdução

No Brasil, a problematização de temáticas como a desigualdade social e o autoritarismo (SCHWARCZ, 2019) se faz cada vez mais necessária, seja no âmbito do ensino, seja em outros espaços. Vivemos em um país fortemente marcado pela pobreza e por relações sociais hierarquizantes, assentadas na

¹ Parte das considerações apresentadas neste capítulo foram abordadas no trabalho final do curso de capacitação “Certificado em Estudos Afrolatinoamericanos” (4º cohorte/2022-2023), promovido pelo Afro-Latin America Research Institute (ALARI) do Hutchins Center, Universidade de Harvard. Além disso, a pesquisa de doutorado (LUIZ, 2023a) que deu origem ao capítulo foi realizada com o auxílio de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Algumas questões aqui presentes foram também discutidas em Luiz (2023b)..

colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e no desrespeito aos direitos humanos. Entre alguns setores da sociedade está fortemente naturalizada uma visão de sociedade centrada em conotações racistas, machistas e homofóbicas, bem como na negação de direitos aos grupos não hegemônicos.

Diante disso, na esteira de reflexões feitas nas últimas décadas em torno da Educação das relações étnico-raciais, que perpassam o ensino de várias disciplinas, buscamos apresentar neste capítulo algumas possibilidades de abordagem sobre temáticas como racismo religioso e heranças afro-indígenas no contexto do regime militar. Buscamos, sobretudo, pensar em estratégias que auxiliem na aplicação da lei 11.645/2008,² que trata da obrigatoriedade da inclusão de discussões sobre as histórias e culturas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras na educação básica no país. Para tanto, discorreremos sobre um caso específico, acontecido durante a Guerrilha do Araguaia, ocorrida na Amazônia brasileira, em sua porção oriental, no início da década de 1970.

A proposta busca ampliar a compreensão sobre como as medidas autoritárias do regime militar afetaram segmentos específicos das populações brasileira, como os indígenas, negros, camponeses e moradores de locais periféricos. Busca-se, desse modo, que os estudantes possam problematizar questões caras ao tempo presente (CHARTIER, 1996), bem como desmistificar certas imagens sobre o nosso passado, notadamente aquelas visões que apregoam um saudosismo em relação ao período da ditadura, ou ainda que defendem que as relações raciais no país costumam ser brandas, apagando-se uma série de atrocidades cometidas frente a grupos indígenas e negros durante a história do nosso país.

2 Essa lei, que altera a LDB, apresenta acréscimo à Lei 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade da abordagem da História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos da educação básica, bem como estabeleceu o 25 de novembro como dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Nesse sentido, são tomadas como objeto experiências que envolveram indígenas, terecozeiros, militares e guerrilheiros, a partir da abordagem de um caso específico, bastante revelador das relações sociais estabelecidas durante a Guerrilha do Araguaia e processo de implementação do Programa de Integração Nacional (PIN) na Amazônia. Mais especificamente, é abordado o relato de memória de um indígena Suruí-Aikewara, que denunciou os maus tratos sofridos por uma mulher terecozeira, que sentiu na pele a manifestação do terror de Estado.

Entendemos que as considerações aqui apresentadas possam contribuir com as atividades docentes em disciplinas diversas, em especial do Ensino Médio, sobretudo História, Sociologia, Geografia e Estudos Amazônicos. Evidentemente, é importante destacarmos que o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais tende a ser mais bem sucedido quando realizado não de forma esporádica, mas efetuado de forma sistemática, por meio de atividades interdisciplinares, que perpassam momentos diversos do currículo (BRASIL, 2023 [2004]). Além disso:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Iniciaremos o nosso percurso através de uma breve historicização sobre o conturbado início dos anos 1970 na Amazônia Oriental, uma das partes do país mais afetadas pelas políticas do regime militar. Em seguida, avançaremos

na compreensão do caso em específico sugerido para a abordagem. Finalmente, apresentaremos algumas considerações sobre como esse episódio pode ser utilizado em auxílio à abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os Anos 1970 e a Implantação do Pin na Amazônia

No início dos anos 1970, a Amazônia Brasileira foi impactada por um processo de modernização autoritária (MOTTA, 2015), estimulado pelas políticas do regime militar, instituído no país em 1964 por intermédio de um golpe de estado. Essas políticas, que acionavam imagens antigas e estereotipadas sobre a região, cunhadas desde o período colonial, tiveram o Programa de Integração Nacional (PIN) como um dos seus principais carros-chefes.

A implementação do PIN acelerou o processo de avanço da fronteira (MARTINS, 1996) diante de territórios tradicionalmente ocupados por grupos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais amazônidas. Milhares de migrantes chegaram naquele momento à região, vindos de áreas pobres do Nordeste e de outros locais do país. Buscavam realizar o sonho de acesso à terra, vencer a extrema pobreza e manter o controle sobre suas forças de trabalho.

Naquele momento, foram instaladas na Amazônia Oriental, sob o impulso da política integracionista, grandes obras de infraestrutura (rodovias, ferrovias, hidrelétricas), e foi estimulada a implementação de latifúndios e grandes projetos de mineração. Em pouco tempo, um elevado número de empresas, públicas e privadas, e de migrantes, instalaram-se no local, provocando o surgimento de dezenas de novas cidades, sobretudo às margens das novas estradas, como a Rodovia Transamazônica, criada em 1970 para ligar Norte e Nordeste.

Juntamente com as ações modernizantes, acabaram sendo reproduzidos na região problemas há muito arraigados em outros espaços da sociedade

brasileira, como a grilagem de terras, expropriação de territórios indígenas ou ocupados por camponeses, concentração fundiária, dificuldade de acesso pelas populações pobres à cidadania e aos direitos básicos, entre outros (MARTINS, 1996; VELHO, 2013).

Além disso, reproduziu-se um *módus operandi* também há muito estabelecido no país e, de modo geral, em diversos locais do continente americano, baseado na hierarquização social, e no desrespeito às vidas e aos saberes dos povos indígenas, populações afrodescendentes, camponesas e outros sujeitos vistos como inferiores perante os novos ventos do progresso

Velho (2013) e Silva (2011) observaram a persistência do racismo antinegro durante aquele avanço da fronteira, em que a força de trabalho de pessoas negras fora amplamente explorada, por exemplo, em funções fortemente ligadas a trabalhos braçais e/ou pouco valorizados socialmente. As manifestações racistas — ainda hoje presentes — visava manter certos padrões de diferenciação e hierarquias sociais que remetiam à época da escravidão. Com isso, velhos vícios da sociedade nacional acabavam sendo reproduzidos a nível local.

Entre os estados do Pará, Maranhão e atual Tocantins, as contradições presente naquele contexto se ampliaram ainda mais após a deflagração de um conflito armado, em abril de 1972. A Guerrilha do Araguaia³ (1972-1974)⁴ contrapôs o governo militar e um pequeno grupo formado por cerca de sessenta e nove guerrilheiros vinculados ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), de orientação maoísta, que defendia a luta armada como caminho para modificação do país.

3 Por uma questão de limites, não discorreremos detalhadamente sobre o episódio. Para mais detalhes, ver obras como as de Campos Filho (2012) e Mechi (2012).

4 Alguns estudos apresentam o recorte (1972-1975), por englobarem também a chamada Operação Limpeza, período em que, segundo denúncias, ocorreu a destruição dos restos mortais de dezenas de guerrilheiros, vítimas de desaparecimento forçado no conflito.

O pecedebistas chegaram àquela porção da Amazônia Oriental, vindos de locais diversos do país, entre 1966/1967 e 1972. Buscaram aproximar-se da população local sem, contudo, revelar seus planos, de modo a não serem descobertos pelas forças repressivas. No início de 1972, contudo, acabaram tendo sua presença na Fronteira Araguaia-Tocantins revelada, e logo se viram diante do ataque das Forças Armadas, a partir de 12 de abril daquele ano (MORAIS; SILVA, 2005; MECI, 2012; CAMPOS FILHO, 2012).

O conflito durou cerca de dois anos, quando finalmente os guerrilheiros foram derrotados, e marcou fortemente a vida dos moradores locais. Embora não fizessem parte daquela ação de luta armada, muitos moradores se tornaram alvos do terror de Estado, implementado pelos militares durante o cerco aos guerrilheiros, e foram aprisionados clandestinamente, torturados e, em alguns casos, mortos; além disso, muitos viram suas roças serem queimadas, ou foram atingidos por outras atrocidades, que lhes deixaram traumas e outras sequelas pelo restante da vida (CAMPOS FILHO, 2012; MECI, 2012; BRASIL, 2014).

Como já apontado por Silva (2011), boa parte dos migrantes e moradores já estabelecidos no local eram mulheres e homens negros originários sobretudo do estado do Maranhão. Ao avançarem com a fronteira, eles traziam consigo suas crenças e visões de mundo. Muitos eram adeptos do terecô (VELHO, 2013), religião de matriz africana surgida no interior maranhense, ligada ao universo das encantarias e das práticas de cura (FERRETI, 2000) e que tem forte laços com práticas espirituais indígenas.

A história de formação no terecô, como ocorreu entre outras religiões no Brasil, é fruto das interações afro-indígenas, muito presentes na história latino-americana. Como apontaram Johnson e Palmié: “As religiões que acabaram por se tornar parte de um complexo ‘afro latino-americano’, no entanto, emergiram de mais do que apenas transculturações afro-europeias ou inter-afri-

canas” (2018, p. 519). De acordo com aqueles autores: “Os encontros ameríndio-africanos também foram religiosamente fecundos” (2018, p. 519).

O Estado de Sítio se Instala no Araguaia-Tocantins

A Guerrilha do Araguaia também teve forte impacto perante os indígenas Suruí-Aikewara,⁵ da família linguística Tupi-Guarani, conhecidos como Suruí do Pará, que tiveram sua aldeia ocupada integralmente por militares durante boa parte do conflito (PEIXOTO, 2014; FERRAZ et al., 2019).

Em audiência pública da CNV, realizada em 2012 em Marabá-PA, o indígena Tibaku do Suruí expôs uma das situações a que fora submetido enquanto atuava como guia, em colaboração aos militares, durante o cerco realizado pelos militares aos guerrilheiros. Os guias eram acionados pelos militares durante as operações realizadas no interior da floresta.

Em geral, escolhia-se homens que eram vistos como conhecedores das matas, pois eram habituados a se deslocarem por ali durante o cotidiano. Boa parte deles, por exemplo, já havia trabalhado nos castanhais da região ou realizado outras atividades naqueles espaços (CAMPOS FILHO, 2012).

De forma semelhante, no tocante ao uso da força de trabalho dos indígenas Aikewara, que viviam próximos à área do Destacamento B⁶ da Guerrilha,

5 Os Aikewara vivem hoje na Terra Indígena Sororó, de cerca de 26.000 hectares, situada entre os municípios paraenses de Brejo Grande do Araguaia, Marabá, São Domingos e São Geraldo. São um grupo do tronco linguístico Tupi e atualmente sua população é formada por cerca de quinhentos indivíduos. Seus primeiros contatos permanentes com a sociedade nacional ocorreram na década de 1950, quando o grupo sofreu um grande decréscimo populacional, chegando, nos anos seguintes, a ser formada por apenas cerca de sessenta indivíduos. Desde as décadas de 1970 e 1980, reivindicam que seja demarcada uma área equivalente ao dobro do atual território da TI Sororó (FERRAZ et al., 2019).

6 Cada destacamento (A, B e C) era formado por pouco mais de vinte integrantes. Havia ainda a Comissão Militar, onde se encontrava Maurício Grabois (1912-1973), que durante os combates foi o líder da Guerrilha. Ao todo, eram cerca de 69 guerrilheiros vinculado ao PC do B, somados a cerca de vinte moradores locais que aderiram à luta guerrilheira (CAMPOS FILHO, 2012).

os militares se aproveitavam da relação de coexistência daqueles sujeitos com a floresta. As matas próximas ao rio Gameleira, afluente do Araguaia, estavam situadas no território daquele grupo e cada vez mais eram ocupadas por agentes externos diversos durante o avanço da fronteira (PEIXOTO, 2014; FERRAZ et al., 2019).

Na maior parte dos casos, porém, as atuações de camponeses e indígenas não se baseou em uma participação espontânea, pois boa parte dos moradores foi coagida a colaborar após ter sido alvo do aprisionamento clandestino e da tortura. Os relatos das ações desenvolvidas pelos militares contra pessoas acusadas de apoiarem o movimento guerrilheiro se alastraram rapidamente pelo local; e o medo e o terror passaram a imperar.

Os militares aplicavam a nível local a Doutrina de Segurança Nacional, que instituía o combate aos inimigos internos em todo o país e dava fundamento a caçada aos comunistas e outros grupos no contexto do regime militar. Também fora aplicada a Doutrina da Guerra Revolucionária, de origem francesa, que ajudava a dar corpo às ações de contra-insurgência realizadas naquele momento na Amazônia. Ambas as doutrinas foram bastante difundidas nos países do dito “terceiro Mundo” no contexto da Guerra Fria, em especial entre agentes dos regimes militares instituídos no Cone Sul (HOBSBAWN, 1995; MARTINS FILHO, 2012).⁷

Desse modo, se a nível nacional, aquele era um momento marcado pela vigência do Ato Institucional N.º 5 (AI-5), uma das piores medidas de exceção do regime militar, a nível local, o autoritarismo se materializava de forma ainda mais intensa. No caso dos Aikewara, os homens do grupo foram forçados a colaborarem após os militares se instalarem em seu território, que como dito

⁷ Por questão de limites, não iremos detalhar mais. No entanto, a aplicação dessas doutrinas está diretamente relacionada a forma como a repressão foi realizada junto a população civil do Araguaia, resultado em diversos crimes contra os direitos humanos.

acima possuía um lugar estratégico nas proximidades da zona de atuação de um dos três agrupamentos guerrilheiros, o Destacamento B.

Aquele núcleo guerrilheiro era liderado por Osvaldo Orlando da Costa, o Osvaldão, um dos guerrilheiros mais populares entre os moradores. Osvaldão era um homem negro originário do estado de Minas Gerais, instalado no local pelo PC do B desde o ano de 1966 (JOFFILY, 2008), e que havia estabelecido diversos contatos com os Aikewara no período anterior ao conflito.

Osvaldão, juntamente com o guerrilheiro Francisco Manoel Chaves (1906-1972), do Destacamento C, foi o pecedebista que também buscou de forma mais explícita estreitar laços com os terecozeiros, sendo mesmo reconhecido ainda hoje no local como um afro-religioso (PINTO, 2018). As forças guerrilheiras também buscaram aproximação com outros religiosos, como sacerdotes e fiéis católicos (CAMPOS FILHO, 2012). Contudo, salvo algumas exceções,⁸ essa aproximação específica com os terecozeiros geralmente é abordada de forma bastante breve quando se narra a história daquele conflito (LUIZ, 2023a).

Como dito acima, os adeptos do terecô chegaram ao local mediante migrações, realizadas sobretudo nos anos 1970, mas também efetuadas, desde o final do século XIX. Como dito acima, pesquisas como a de Velho (2013) e Silva (2011) problematizaram as experiências dos migrantes maranhenses no início dos anos 1970 no sul e sudeste do Pará. Silva destacou a desvalorização social, ainda hoje presente, que passou a marcar aqueles sujeitos:

Na sociedade abrangente (local) o maranhense tem sido construído como ignorante, negro, terecozeiro e pobre, ou seja, elementos como a cor da pele, a prática religiosa (denominada de terecô) e sua inserção no mercado de trabalho, geralmente como mão-de-obra braçal (nas fazendas) ou subempregos constituem bases para processos de discriminação e hierarquização cultural (SILVA, 2018, p. 135).

⁸ Ver abordagens mais detalhadas em: Pinto (2018) e Luiz (2023a). Ver também: Teles (2014) e Corrêa (2013).

No período do regime militar, essa visão racializada também atingia os indígenas,⁹ a partir de outros aportes, provocando formas de tratamento desumanizantes. Em relatório recente apresentado à CNV, os Aikewara denunciaram os maus tratos recebidos durante a ocupação militar, o que gerou traumas em muitos deles, seja entre as mulheres do grupo, algumas dos quais tiveram suas gestações afetadas, seja entre os homens, expostos a humilhações diversas enquanto colaboravam com os militares (FERRAZ et al., 2019).

Confluência entre Terror de Estado, Racismo Religioso e Violência de Gênero

Em seu depoimento¹⁰ de 2012 à CNV, Tibaku do Suruí revelou perante as câmeras e os presentes na seção realizada na Câmara de Vereadores de Marabá (PA), que: “Aí, eu fiquei esses três anos junto com eles [militares], até acabar essa guerrilha e, lá onde eles fizeram eu brigar, eu rasgar a roupa de uma mulher que era, eu considerava ela como minha mãe de criação” (SURUÍ, 2022 [2012]). Em depoimento apresentado por Peixoto (2014) esse caso já havia sido abordado. Porém, no depoimento então dado pelo indígena, não havia sido detalhado o motivo da agressão sofrida por aquela mulher.

Na década de sessenta, cerca de dez anos depois de estabelecerem contatos com a sociedade abrangente, o que lhes causou um elevado decréscimo populacional, os Aikewara haviam mantido interações com camponeses que haviam se instalado em seu território, buscando evadir das tensões e riscos mantidos diante da elite castanheira local (LARAIA; DA MATA, 1967; PEI-

9 Uma visão ampla acerca das relações entre os indígenas e o regime militar pode ser encontrada em Valente (2017).

10 Para os Suruí, o objetivo da participação na audiência era dar visibilidade aos atos em desrespeito aos direitos humanos cometidos contra eles durante a repressão à Guerrilha do Araguaia. Nesse sentido, eles criaram uma comissão própria, que passou a ser denominada de Comissão da Verdade Suruí e que, em 2014, apresentou relatório à CNV pedindo reparações por parte do Estado (FERRAZ et al., 2019).

XOTO, 2014). A relação de Tibaku com a citada terecozeira, cujo nome foi preservado no relato, indica contatos estabelecidos desde aquele período.

Indicam também, na linha do que já foi apontado por Martins (1996), como o avanço acelerado da fronteira, ocorrido na década de 1970, promoveu a degradação do humano, exemplificado em situações dramáticas e desumanizantes como a relatada por Tibaku. Quanto à agressão realizada àquela mulher,¹¹ o indígena complementou:

Aí [os militares] pediram pra eu rasgar a roupa dela, porque tava mentindo. Porque ela mexia com negócio de terecô, sabe? Aí o sargento perguntou pra ela se ela fizesse um trabalho que os pessoal aparecesse lá na casa onde nós tava. Aí eles gostaria que fizesse isso pra eles. Mas aí ela num fez e eles ficaram com raiva e pediram pra mim rasgar a roupa dela. Eu rasguei, porque era obrigado, né? Porque se num fizesse isso eu apanhava (SURUÍ, 2022 [2012]).

O depoimento de Tibaku dá indícios de que a terecozeira fora castigada e agredida por ter desobedecido aos militares, ao se negar a usar a sua religião para montar uma armadilha para os guerrilheiros. Provavelmente, buscava-se que ao realizar uma sessão de terecô, aquela mulher atraísse a atenção dos guerrilheiros do Destacamento B, de modo que eles pudessem ser pegos pelos militares enquanto participavam daquele rito religioso.

Além do autoritarismo, a agressão expressava várias formas de desrespeito àquela mulher e às crenças e concepções de mundo dos moradores locais, como se tais crenças, por um lado, fossem sem importância; e, por outro, deveriam ser submetidas ao comando militar e a saberes vistos como superiores durante o avanço da fronteira.

Nesse caso, foi expressa uma forma de racismo religioso (OLIVEIRA, 2018), pois a terecozeira teve a sua religião inferiorizada. O terecô foi tratado

¹¹ Como dito acima, Peixoto (2014) já havia apresentado relato sobre a referida agressão. Contudo, no trecho citado do depoimento de Tibaku não havia sido explicitada a motivação da agressão ou feita menção ao envolvimento do terecô no caso.

como uma prática que poderia ser usada para atrair e enganar os guerrilheiros, em sentido muito distante dos fins espirituais que o constituem, que buscam promover entre seus praticantes a interface entre os mundos terreno e das encantarias (FERRETI, 2000).

Além disso, aquele ato também era perpassado pela violência de gênero,¹² muito comum nas torturas realizadas diante de mulheres ditas como subversivas durante o período do regime militar e, nesse caso, aplicada também a uma mulher que não tinha vinculação a grupos de esquerda.¹³ Colling problematizou relatos de mulheres torturadas pela Ditadura no Brasil. Embora homens alvos de tortura também tenham passado por situações em que eram desnudados, segundo aquela autora, no caso das mulheres essa prática tinha forte conotação quanto a violência de gênero: “Docilizar o corpo da mulher para sujeitá-lo, fragilizá-lo, para que ele entendesse sua posição de inferioridade absoluta ao poder instituído, são os objetivos fundamentais da tortura” (1997, p. 80).

Naquele tipo de tortura, as mulheres eram colocadas nuas diante de homens, buscando-se reforçar a desigualdade de gênero e mantê-las em uma situação de vulnerabilidade. Algo que deve ter se agravado ainda mais por se tratar de uma violência terceirizada, cometida, de forma direta, ainda que não intencional, pelas mãos de alguém que tinha laços afetivos com a vítima.

12 Para uma abordagem a partir do gênero, ver: Cavalcanti Junior (2020). Para uma abordagem sobre mulheres locais, muitas das quais negras, ver: Cardoso (2022).

13 No Araguaia, foram muito poucos os moradores que adeririam ao movimento guerrilheiro. Ainda que alguns simpatizassem com os integrantes da guerrilha, em virtude dos laços estabelecidos entre 1966 e 1972, o fato dos guerrilheiros não terem desde logo apresentado seus objetivos à população dificultou para que, após descobertos em 1972, eles passassem a contar com um maior apoio dos moradores. Em geral, a população local sequer conhecia a vinculação política comunista daqueles militantes, que a princípio agiam como outros moradores, que como eles haviam chegado à região em um momento de grandes migrações. A forte repressão militar perante os civis tinha justamente como objetivo evitar o apoio dos moradores aos guerrilheiros, além de passar um recado à população, de modo a que fossem evitados futuros levantes (MORAIS; SILVA, 2005).

Esse episódio marca a confluência de formas variadas de discriminação, que atuaram de forma interseccional, no sentido atribuído por Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 117).

Devido à continuidade de heranças coloniais, as vidas, os saberes e os direitos de populações pobres do campo e da floresta eram vistos como de menor valor naquele contexto, como também ocorria em relação às mulheres. Assim, o tipo de agressão sofrido pela terecozeira materializava formas de discriminação que guardavam historicidades próprias e que naquele momento confluíam, como resultado de uma prática autoritária, manifesta através de bases racistas e misóginas.

Por outro lado, o ato de resistência da terecozeira também tem muito a dizer sobre a forma como diversos daqueles moradores encaravam suas concepções de mundo e sua religião. Ao mesmo tempo que era reativado um processo de racialização, presente no cotidiano de disputas travado durante o avanço da fronteira, também existiam respostas como aquela, que indicavam concepções de mundo cunhadas em saberes de origem afro-indígena.

Com essa afirmação não se busca criar uma imagem de que a resistência foi o único caminho trilhado por aquelas populações, pois as negociações estão sempre presentes nas interações socioculturais, sobretudo em um contexto repressivo; ou ainda criar a imagem de conhecimentos essencializados, que não se modificam durante o envolvimento com novas situações, demandas, contextos.

Trata-se justamente do contrário, pois seja a história do terecô, do avanço da fronteira, ou ainda da diáspora negra, são marcadas justamente pelo dinamismo cultural. Por isso mesmo, tais atos de resistência precisam ser melhor compreendidos. Bem como a continuidade de certas práticas religiosas, que há muitos séculos vêm sendo alvo de formas de repressão, mas que têm se reinventado de diversas formas enquanto as enfrentam. Como dito, o espaço da sala de aula é um *locus* privilegiado para que tais questões sejam problematizadas e possam contribuir com reflexões sobre como tais questões estão sendo materializadas no tempo presente.

Abordagens no Ensino¹⁴

Consideramos que um caminho interessante para abordagem desse caso em atividades voltadas à Educação das relações étnico-raciais seja, em primeiro lugar, problematizar a compreensão dos estudantes sobre temas como, por um lado, o racismo (seja em relação aos negros, seja em relação aos indígenas), o racismo religioso, a desigualdade de gênero e a violência de gênero; e, por outro, o direito dos povos indígenas aos seus territórios e à manutenção dos seus costumes.

A partir de então os estudantes podem ser estimulados a refletirem sobre os interesses que têm possibilitado a manutenção, nos dias atuais, de práticas discriminatórias que desde o período colonial têm afetado esses grupos. Tais práticas devem ser analisadas tanto a partir das especificidades que marcam os debates sobre as questões negras e indígenas no país, mas também vistas em conjunto. Uma importante chave-interpretativa é a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) que vincula a manutenção de hierarquizações às formas

14 Aqui está sendo apresentada uma sugestão sobre como o tema poderá ser abordado. No entanto, existem uma série de outras formas possíveis, por isso, não se pretende esgotar as possibilidades de abordagem, mas tão somente indicar alguns caminhos possíveis.

como o próprio capitalismo tem sido historicamente constituído na América Latina.

Dialogar sobre esses e outros temas ligados aos conhecimentos prévios dos estudantes, algo considerado essencial no ensino de História (BITTENCOURT, 2011) e outras disciplinas, contribuirá para entender as concepções que eles apresentam sobre tais questões e perceber se estão ou não sob influências de visões estereotipadas sobre as histórias e culturas dos povos indígenas e das populações negras no Brasil, assim como quanto a manutenção de hierarquias sociais no país.

Em seguida, pode ser apresentado e discutido o caso em si, inclusive utilizando-se o depoimento do próprio indígena Tibaku do Suruí, que em parte está disponibilizado no Youtube, no canal da Comissão Nacional da Verdade (SURUÍ, 2022), por intermédio de um vídeo curto. Nesse momento, sugere-se a contextualização sobre a história do regime militar no país e na América Latina, assim como da própria Guerrilha do Araguaia. Novamente, é importante considerar as concepções prévias dos estudantes a respeito daquele período, bem como em relação ao autoritarismo, violência de Estado e exclusão social no país na atualidade.

Um ponto interessante será contribuir para que eles percebam a manutenção de práticas autoritárias no país nos dias atuais, em muitos casos realizadas contra segmentos não hegemônicos da população, como indígenas, quilombolas, população LGBTQI+, moradores da periferia, camponeses, negros, mulheres, adeptos de religiões de matriz africana, entre outros sujeitos.

Evidentemente, em alguns casos, as identidades desses sujeitos encontram-se sobrepostas. O que torna necessário, como abordado acima, considerar a interseccionalidade entre diversas marcações identitárias. Por vezes, como no caso da terecozeira citada acima, as violências, inclusive a violência de Estado,

são aplicadas de forma intensa sobre sujeitos que estão vinculados em simultâneo a diversos desses marcadores.

Em específico, sugere-se que seja problematizado como o autoritarismo e a violência de Estado vigentes no período do regime militar estavam vinculados às práticas há muito existentes no país, como o genocídio dos povos indígenas, continuado no contexto ditatorial (VALENTE, 2017) assim como essas práticas continuam presentes no atual momento.

Finalmente, sugere-se que, sem minimizar os efeitos negativos da violência de Estado, no contexto do regime militar e no tempo presente, sejam também discutidos os esforços de grupos diversos, como os próprios indígenas, negros, afro-religiosos, mulheres, camponeses, entre outros, para não só continuar atuando como sujeitos da história, como também enfrentar de forma coletiva, por meio dos movimentos sociais, a manutenção de práticas excludentes e autoritárias no país. Por meio destas e de outras estratégias pedagógicas, poderá ser compreendida a importância de desnaturalizarmos as concepções centradas na colonialidade do poder, assim como manter em cursos as reflexões sobre como enfrentá-las.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**: Volume I. Brasília: CNV, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso: 30 mar. 2023.

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. **Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas**. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.

CARDOSO, Áurea. **Mulheres do Araguaia ~ LABUT(AR), uma expressão do viver**. 353 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque. **As Dinis do Araguaia: diferentes trajetórias de uma luta contra a Ditadura Militar**. 216 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira (cord.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 215-219.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à Ditadura Militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

CORRÊA, Carlos Hugo Studart. **Em algum lugar das selvas amazônicas: as memórias dos guerrilheiros do Araguaia (1966-1974)**. 2013. 619 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de Especialistas em aspectos da Discriminação racial Relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FERRAZ, Iara; CALHEIROS, Orlando; SURUÍ, Tiapé; SURUÍ, Ywynuhu. **“O tempo da guerra”** — Os Aikewara e a Guerrilha do Araguaia. Relatório, s/l, 2014. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/inicio/41-documentos-citados-no-volume-i-do-relatorio/619-documentos-citados-capitulo-14.html>>. Acesso: 01 jan. 2019.

FERRETTI, Mundicarmo. **Encantaria de “Barba Soeira”**: Codó, capital da magia negra? São Luís: CMF. 2000.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOFFILY, Bernardo. **Osvaldão e a saga do Araguaia**. São Paulo: Expressão Popular: 2008.

JOHNSON, Paul Christopher; PALMIÉ, Stephan. Religiões afro-latino-americanas. In: DE LA FUENTE, Alejandro; ANDREWS, George Reid (Org.). **Estudos afro-latino-americanos: uma introdução**. Tradução de Mattos Nogueira e Fábio Baqueiro Figueiredo. Cidade Autónoma de Buenos Aires: CLASCO, 2018.

LARAIA, Roque de Barros; DA MATTA, Roberto. **Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios do médio Tocantins**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1967.

LUIZ, Janailson Macêdo. **Lutas pela autonomia, sonhos de revolução: Uma história da participação negra na Guerrilha do Araguaia (1972-1974)**. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023a.

_____. **Racismo religioso, repressão e as memórias da Guerrilha do Araguaia**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/racismo-religioso-repressao-e-as-memorias-da-guerrilha-do-araguaia/>>. Acesso: 30 mar. 2023b.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo social**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 25-70, jun. 1996.

MARTINS FILHO, João Roberto. A conexão francesa: da Argélia do Araguaia. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p. 519-536, jul./dez. 2012.

MECHI, Patrícia Sposito. **Os Protagonistas do Araguaia: trajetórias, representações e práticas de camponeses, militantes e militares na guerrilha (1972-1974)**. 2012. Tese (Doutorado em História) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORAIS, Taís; SILVA, Eumano. **Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha**. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: Cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Um panorama das violações e discriminações às religiões afro-brasileiras como expressão do racismo religioso. **Revista Calundu**, Brasília, v. 2, n. 1, jan-jun 2018.

PEIXOTO, Rodrigo. Memória social da Guerrilha do Araguaia e da guerra que veio depois. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 6, n. 3, p. 479-499, set.-dez. 2011.

_____. Índios e camponeses: antes, durante e depois da Guerrilha do Araguaia. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 47-71, abr. 2014.

PINTO, Maria Leal. PINTO, Maria Leal. **Histórias que ouvi contar: A Guerrilha do Araguaia nas narrativas do povo de santo da região Araguaia-Tocantins**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, Araguaína, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Idelma Santiago da. **Fronteira Cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)**. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SURUÍ, Tibaku do. **Depoimento**. Audiência da Comissão Nacional da Verdade. Marabá, 17 nov. 2012. 4m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAYf_ChllVc>. Acesso: 16 nov. 2022.

TELES, Janaína de Almeida. Os segredos e os mitos sobre a Guerrilha do Araguaia (1972-1974). **História Unisinos**, v. 18. n. 3, p. 464-480, set.-dez. 2014.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na Ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frentes de Expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área de Transamazônica. 3. ed. Manaus: UEA Edições, 2013.

CAPÍTULO 15

EM DIREÇÃO A UMA CULTURA HISTÓRICA MOBILIZADA PELAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS QUE ABORDAM AS ESTRUTURAS DE SENTIMENTO RELATIVAS À DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Marcelo Fronza

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-G

Introdução

Busco inventariar como as histórias em quadrinhos que abordam a Ditadura Militar Brasileira de 1964-1985 permitem compreender as dimensões estéticas, políticas e cognitivas da cultura histórica no Brasil que expressa as estruturas de sentimento que os sujeitos têm sobre aquela época. O trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores

vinculados à Associação Ibero-americana de Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEHD), ao Laboratório de Pesquisa em História da Educação (LAPEDUH/UFPR) e ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT). Este desenvolve o projeto de pesquisa *Por uma aprendizagem histórica humanista dos jovens estudantes de ensino médio a partir das narrativas históricas visuais*, que investiga a cognição histórica situada a partir da Epistemologia da História (SCHMIDT, 2009).

Entendo os processos históricos ligados à relação entre as estruturas de sentimento (WILLIAMS, 2003) pertencentes à cultura juvenil expressas pela cultura histórica de uma comunidade (RÜSEN, 2016). No entanto, esta cultura histórica passa pelaos debates teóricos vinculados à interculturalidade e ao novo humanismo (RÜSEN, 2014), que na Didática da História, por meio do princípio da “*burdening history*” proposto por Bodo von Borries (2018), compreende que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instituída da controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (FREITAS, 2017).

Pretendo construir uma tipologia a partir do inventário das narrativas gráficas históricas que narram as experiências históricas relacionadas à ditadura militar brasileira em 1964 a 1985. Esta pesquisa tipológica será o embasamento para o desenvolvimento de ferramentas de pesquisa como critérios metodológicos, a fim de, no futuro, investigar as ideias históricas de jovens estudantes brasileiros sobre a experiência histórica da ditadura militar no Brasil a partir de princípios ligados a uma didática humanista da história.

As Estruturas de Sentimento em Relação à Cultura Histórica Expressas nas Formas de Narrar das Histórias em Quadrinhos Referentes à Ditadura Militar Brasileira

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário da diferença cultural, que, segundo Jörn Rüsen (2014, p. 296), supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as “culturas se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se, aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo”. Essa comunicação intercultural humanista se faz por meio de narrativas históricas em constantes diálogos e antagonismos.

Se entendermos que o fardo da história pode ser superado pela interpretação multiperspectivada instituída pela controvérsia proporcionada pela autocrítica na teoria da história (FREITAS, 2017), podemos aprender que lidar com o fardo de que a história é um problema relativo às operações mentais da narrativa histórica. Para Bodo von Borries (2018), existem formas de se lidar com histórias difíceis. Em suas investigações construiu uma tipologia das formas narrativas dos fardos da história: 1) histórias hostis em um modelo de vingança e “rivalidade de sangue” (inimizade herdada) vinculadas a estudos empíricos da cultura histórica (autobiografias, romances, entrevistas, narrativas históricas); 2) a história dos vencedores e da perda/esquecimento dos perdedores (cinismo do poder); 3) a história oculta e subalterna dos perdedores e a esperança por uma rememoração histórica (heroísmo da rememoração); 4) o abandono e esquecimento da história hostil devido à irrelevância para a vida

prática (prioridade pela sobrevivência em momentos violentos). Essas histórias foram geradas pelo sofrimento e não permitem alcançar uma reconciliação histórica. Alcançar uma reconciliação entre antigos inimigos (vítimas e algozes) é uma experiência histórica de um movimento em direção de uns em relação aos outros e na busca por continuar a seguir o mesmo caminho juntos. O caminho de tornar os humanos mais humanos (BORRIES, 2018, p. 33-34).

É possível desenvolver estratégias mentais de reconciliação histórica por meio das narrativas históricas, dentre elas as histórias em quadrinhos. Entre os primeiros passos dessa reconciliação está a necessidade de abolir as falsificações e mitos tendenciosos, distanciando-se do passado de sofrimento e rivalidade, sem, no entanto, esquecê-lo. Dentre os passos intermediários está o movimento de uns em direção aos outros, buscando caminhar juntos para construir as chances e condições para um futuro comum. Por fim, apostar em passos avançados de mutualidade, construindo histórias novas, plausíveis e compatíveis, mesmo que ao menos parcialmente comuns, desenvolvendo, com isso, o reconhecimento dos “outros” e a aceitação e internalização mútua na própria história (BORRIES, 2018, pp. 40-42).

Defendo que a categoria de estrutura de sentimento desenvolvida por Raymond Williams (2003) pode ser articulada com as formas de narrar o fardo da história e as estratégias mentais de reconciliação histórica investigadas por Bodo von Borries (2018), assim como com a categoria de cultura histórica proposta por Jörn Rüsen (2016). Isto porque as histórias em quadrinhos são artefatos da cultura histórica que expressam as estruturas de sentimento de uma comunidade relativa ao seu passado. A estrutura de sentimento pode ser descrita como uma cultura relacional, ou seja, a cultura comum vivida de uma época. É uma “estrutura” que “atua nas partes mais delicadas e menos tangíveis” da

atividade humana. Os artefatos culturais como as histórias em quadrinhos são expressões dessa estrutura de sentimento porque incluem “enfoques e tons característicos da argumentação”, pois são acessíveis à comunicação documentada de onde se extrai o “sentido vital real” na comunidade profunda que faz possível a comunicação. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de sentimento distinta: a nova geração apropria-se a sua maneira do mundo único que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimento. Esse processo é constitutivo de uma “tradição seletiva” que correspondera a um sistema contemporâneo de valores e interesses fundada num compromisso com o passado (WILLIAMS, 2003, p. 57-60).

Segundo Raymond Williams (2003, p. 70, 87), as estruturas de sentimento de uma época estão na “interação” entre os diferentes “caracteres sociais” de uma sociedade. O “caráter social”¹ é uma resposta seletiva em relação às experiências históricas dos sujeitos ligadas a um sistema aprendido de sentir e atuar numa comunidade. É possível identificar uma proximidade epistemológica entre esses caracteres sociais que produzem estruturas de sentimento, com as formas de narrar as histórias difíceis e as estratégias mentais de reconciliação histórica desenvolvidas por Bodo von Borries (2018), pois expressam os valores, significados e sentimentos dos diferentes sujeitos históricos em situação de conflito tal como os existentes na Ditadura Militar Brasileira e seus reflexos ou reverberações no século XXI.

Ao investigar algumas narrativas históricas gráficas sobre a Ditadura

¹ O conceito de caráter social foi desenvolvido por Erich Fromm (1963) e apropriado por Raymond Williams (2003) com a finalidade de construir uma análise da cultura a partir do funcionamento das estruturas de sentimento que mobilizam a tradição seletiva numa comunidade.

Militar Brasileira, os embates presentes na dimensão estética das histórias em quadrinhos podem revelar a estrutura narrativa de sentimento na concepção básica de que alguém conta a alguém uma história sobre uma experiência do passado interpretada no presente e que cria expectativas de futuro. Portanto, é a estrutura narrativa, argumentativa, comunicativa e, com isso, dialógica que define as histórias em quadrinhos como artefatos culturais onde a dimensão estética fornece um sentimento de vida e novos significados às dimensões cognitiva, política, ética e religiosa da cultura histórica de uma comunidade.

A Expressão das Estruturas de Sentimento Relativas à Ditadura Militar Brasileira por meio de Uma Tipologia das Formas de Pensar as Histórias em Quadrinhos

Nesta investigação pretendo desenvolver uma triangulação metodológica entre as categorias relativas às formas de narrar as histórias difíceis e as estratégias mentais de reconciliação histórica (BORRIES, 2018) e as estruturas de sentimento (WILLIAMS, 2003) expressas pelas histórias em quadrinhos sobre a Ditadura Militar Brasileira². Isso, inventariando como a experiência histórica da ditadura militar está demarcada na cultura histórica brasileira a partir desses artefatos culturais³.

2 Conheço o debate historiográfico em relação ao que foi o regime autoritário instalado no Brasil de 1964 a 1985. Optei pelo conceito histórico de Ditadura Militar Brasileira porque compreendo que, mesmo com os suportes civil, religioso, institucional e empresarial que os outros conceitos (que também considero válidos) integram e descrevem, o regime de violência imposto no Brasil foi administrado, organizado e estruturado hegemonicamente por militares das Forças Armadas Brasileiras do período. Considero que é falsa a noção de “revolução de 1964”, pois não tem validade historiográfica e evidencial no que diz respeito à experiência ditatorial específica que o Brasil passou no referido período histórico.

3 A outra ponta dessa triangulação metodológica está ligada à futura construção de um instrumento de investigação para compreender a forma como a Ditadura Militar Brasileira está presente nas ideias históricas dos jovens estudantes brasileiros.

Neste inventário encontrei dois tipos estruturais nas narrativas históricas gráficas sobre a Ditadura Militar Brasileira de 1964-1985⁴: a) as histórias em quadrinhos que despersonalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira, a partir da perspectiva da *transposição didática*; b) Histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira, a partir de uma *geração de sentido histórico*. Essas formas de pensar e de narrar as histórias difíceis e as possíveis estratégias de reconciliação histórica nas histórias em quadrinhos expressam diferentes estruturas de sentimento na cultura histórica brasileira.

a) Histórias em quadrinhos que despersonalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira (transposição didática)

Esse tipo de histórias em quadrinhos que despersonaliza as narrativas históricas a partir da transposição didática é caracterizado pela desvalorização dos sujeitos que atuam historicamente, pois são enquadrados ou didatizados por meio de uma narrativa anônima e generalizadora⁵. Em geral, essas narrati-

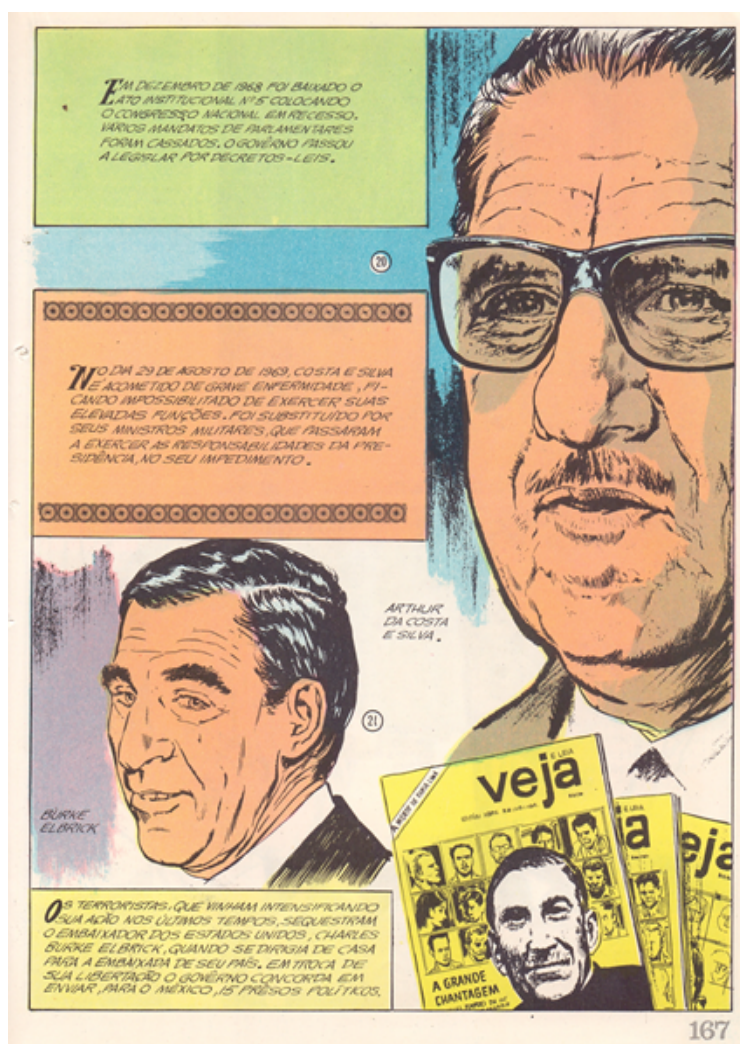
4 Nesta investigação optei por abordar histórias em quadrinhos não-ficcionais a exceção de três que serão indicadas oportunamente, pois tenho a intenção de verificar como as estruturas de sentimento (WILLIAMS, 2003) baseadas na cultura jovem e as formas de narrar e superar o sofrimento pela reconciliação histórica a partir da “*burdening history*” (BORRIES, 2016) se expressam em narrativas gráficas que se baseiam numa pertinência intersubjetiva da busca da verdade (RÜSEN, 2001). Claro está que não apresentarei todas as histórias em quadrinhos que existem em relação a cada tipo encontrado seja porque a demarcação de fontes é um critério para a definição de um objeto de investigação histórica, seja porque outras narrativas gráficas foram e serão utilizadas em outras investigações com finalidades diferentes.

5 A transposição didática se fundamenta epistemologicamente, conforme afirmação do matemático francês Yves Chevallard (2000), a partir da pedagogia dos objetivos e se estrutura em estratégias didáticas como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade e a publicidade do saber, além do controle social do conhecimento típicos dessa epistemologia. Esses requisitos estruturam o que Chevallard chama de sistema didático: a relação entre o saber acadêmico, o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber a ser aprendido. Esta perspectiva se caracteriza pela ideia de que o professor sabe mais que o aluno e que a transmissão do conhecimento só é possível se o estudante for um ente passivo nesse processo. Mais do que isso, esses sujeitos (professores e estudantes) não são o foco desta concepção, porque o que importa, de fato, é o funcionamento do sistema didático, que, em última análise, faz do professor, também, um sujeito passivo ao ser considerado um reproduzidor dessa estrutura. A maioria dessas estratégias didáticas é verificável nesse tipo despersonalizador de histórias em quadrinhos sobre a Ditadura Militar Brasileira.

vas aparecem sob a forma de materiais didáticos ou como obras de divulgação histórica de caráter didático.

Dentre as histórias em quadrinhos didáticas produzidas no contexto da ditadura militar brasileira está o livro didático de história de Julierme, Colonnese e Zalla (1970) organizado como uma narrativa histórica gráfica. Esse manual didático tinha uma concepção de ensino da história ligada à prática da memorização e da retenção de informação histórica específica a partir de uma narrativa tradicional e genérica. Essa concepção de um ensino objetivo estava relacionada à compreensão da história enquanto conhecimento objetivo tradicional (WALSH, 1978).

FIGURA 1 — A GUERRILHA URBANA E O SEQUESTRO DO EMBAIXADOR DOS EUA



Fonte: CASTRO, COLONNESE & ZALLA, 1970, p. 167.

A despersonalização didática é visível na Figura 1 relativa ao capítulo intitulado *Governos Kubitschek a Garrastazu Médici* no livro didático *História do Brasil: História para a Escola Moderna*. A ousadia de apresentar o tema da ditadura e das ações da resistência num livro didático publicado durante a Ditadura Militar, não impediu que a ação descrita dos movimentos guerrilheiros urbanos do Brasil (chamados pelo autor do quadrinho na última legenda de “terroristas”), tal como o sequestro do embaixador estadunidense, fosse didatizada de maneira pouco contextualizada, pois não explica historicamente porque esses sujeitos sequestravam embaixadores estrangeiros em troca da libertação dos presos políticos.

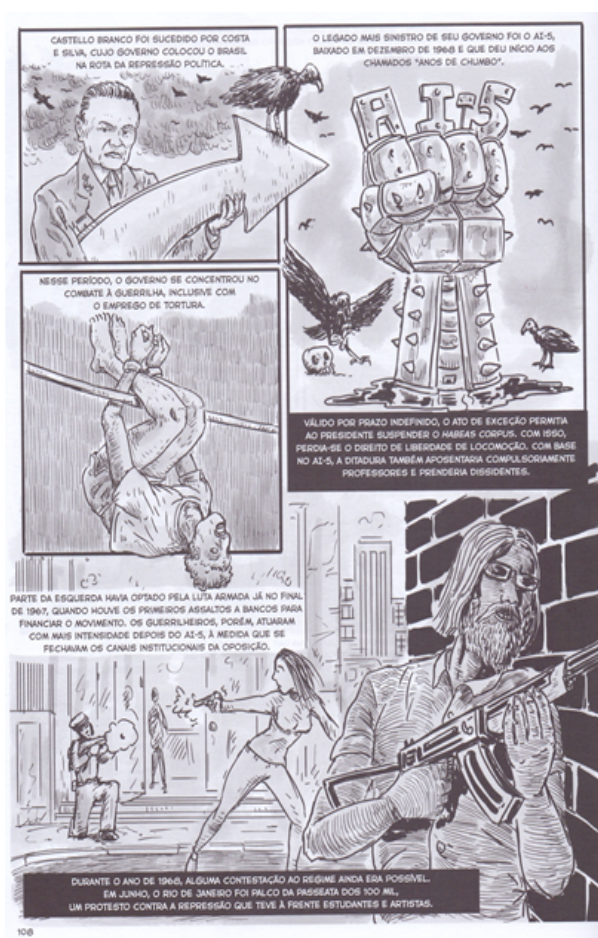
É perceptível como os elementos estéticos de uma narrativa histórica gráfica podem, através da imagem, potencializar o desenvolvimento de aprendizagem histórica, mas, ao mesmo tempo, a limitação das características estéticas do texto pode se opor e mitigar o poder imaginativo das imagens. As formas narrativas em que apresentam o fardo da história nesses quadrinhos estão entre a história dos vencedores e da perda, e o esquecimento dos perdedores vinculados ao cinismo do poder, pois incorpora a narrativa oficial do regime que chamava o golpe militar de 1964 de “movimento de 1964”, e uma história oculta e subalterna dos perdedores voltada para a esperança de uma rememoração histórica (BORRIES, 2018) ao abordar o sequestro do embaixador estadunidense.

Há, nessa história em quadrinhos, uma contradição nas estruturas de sentimento do Brasil da década de 1970, entre o caráter social dominante da sociedade de então, uma perspectiva majoritariamente oficial e autoritária vinculada à indicação do Ato Institucional nº 5, e a imagem em tamanho maior de Emílio Garrastazu Médici, e os caracteres sociais de uma estrutura de sentimento alternativa mobilizada pela informação do sequestro do embaixador estadunidense. O caráter alternativo está na dimensão estética apresentada pelo

confronto da imagem em destaque do embaixador e a informação de que os guerrilheiros “terroristas” conseguiram o que almejavam: a libertação de presos políticos. Apresenta-se aqui de modo ainda implícito uma estrutura de sentimento embrionária relativa a uma “dissidência humana radical” (WILLIAMS, 2003, p. 74) mesmo que a narrativa predominante deste artefato da cultura histórica seja tradicional, portanto, não reconciliatória.

Existem histórias em quadrinhos sobre a Ditadura Militar Brasileira que se caracterizam pela divulgação histórica com pretensão didática. Coloquei na categoria vinculada à transposição didática porque no capítulo *Começa a Ditadura*, da narrativa histórica gráfica *O golpe de 64*, Oscar Pilagallo e Rafael Rocha (2014) despersonalizam os sujeitos históricos em prol de uma grande narrativa fragmentada e dessincretizada.

FIGURA 2 — REPRESSÃO MILITAR E GUERRILHA URBANA



Fonte: PILAGALLO & ROCHA, 2014, p. 108.

As imagens dos requadros da Figura 2 não apresentam uma história dos sujeitos em ação, mas as ações dos sujeitos estão representadas em uma história determinista baseada em causas e consequências inexoráveis, mas, conforme apresentado nos requadros, desconexas.

FIGURA 3 — O ASSASSINATO DE CARLOS LAMARCA



Fonte: PILAGALLO & ROCHA, 2014, p. 109.

A estética usada para narrar essas duas páginas (Figuras 2 e 3), seja por meio da tortura, da ação dos grupos guerrilheiros urbanos, seja pela apresentação canônica da imagem do assassinado de Carlos Lamarca, é acompanhada pela relativização histórica ao apresentar a vitória da seleção brasileira na Copa

do Mundo do México de 1970. Percebe-se, uma espetacularização da narrativa histórica por meio da explicitação da violência da cultura do espetáculo que se expressa por uma forma narrativa pautada em histórias hostis em um modelo de vingança (BORRIES, 2018). Essa forma narrativa de história hostil voltada para a vingança expressa uma estrutura de sentimento vinculada a uma memória de sofrimento pautada na brutalidade da repressão do Estado autoritário brasileiro. É também reforçada pelo uso das estratégias estéticas próprias aos quadrinhos de horror da década de 1970. Essa espetacularização estética da violência do Estado representada em imagens desconexas e aterrorizantes do sofrimento de suas vítimas enfraquece o teor denunciatório que essa narrativa gráfica pretendia comunicar.

Inventário agora formas de narrar histórias difíceis que encontrem estratégias de reconciliação histórica em histórias em quadrinhos que dialoguem com a possibilidade de revelar estruturas de sentimento que se fundamentem numa dissidência humana radical pautada no novo humanismo defendido por Jörn Rüsen.

a) Histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira (geração de sentido histórico)

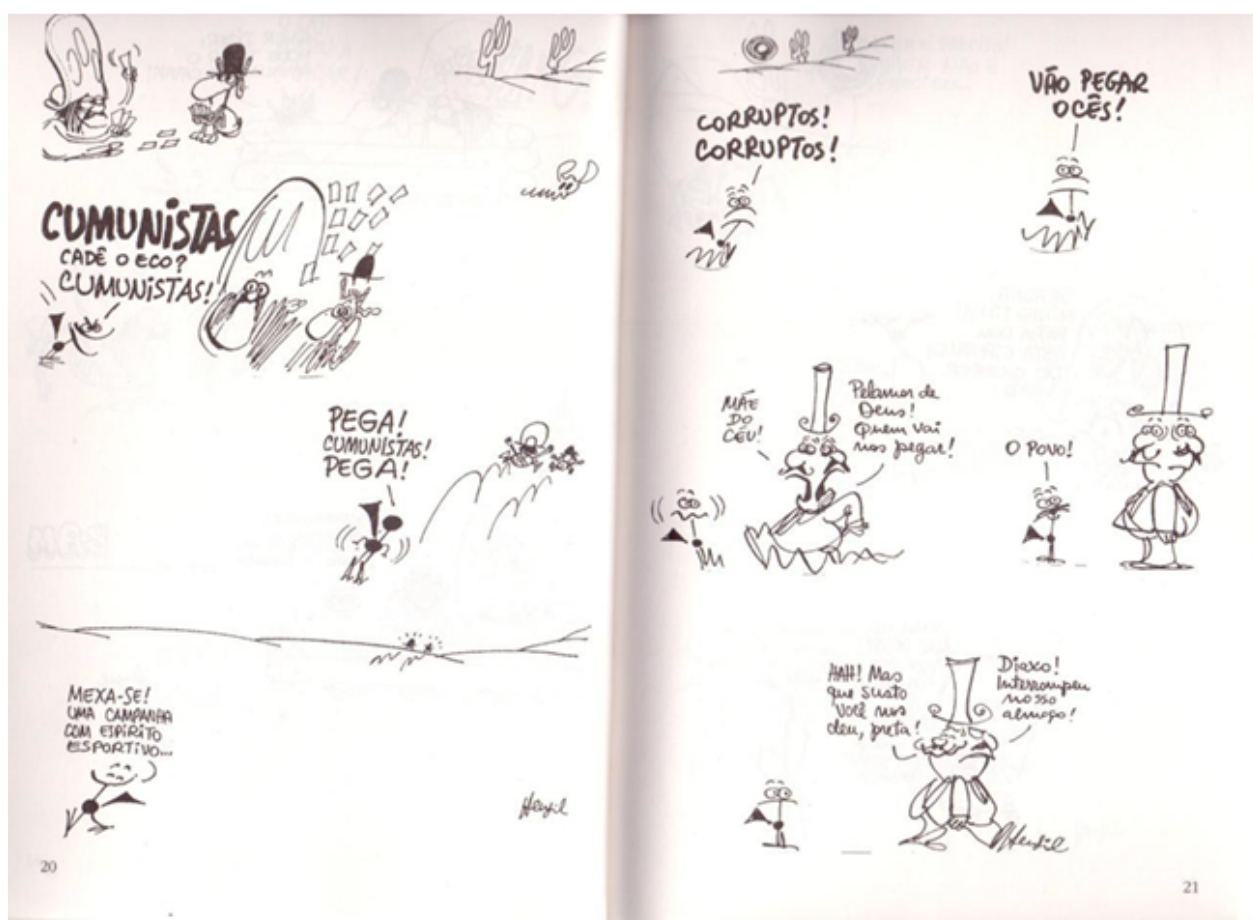
Esse tipo de histórias em quadrinhos que personaliza narrativas históricas é caracterizado pela humanização dos sujeitos que atuam historicamente por uma narrativa que dá sentido de orientação temporal à história. Este sentido de orientação temporal é fundamentado na formação histórica relacionada às representações de continuidade significativas (interpretações históricas), criando perspectivas de ação para o futuro a partir da narrativa histórica (RÜSEN, 2014).

Nesse sentido, a formação histórica, enquanto práxis é organizada na realização objetiva da existência na luta social, na defesa das próprias convicções que determinam a subjetividade e a relação com os outros sujeitos e com a natureza. Essas convicções devem ser ponderadas pela argumentação estruturada pela validade das narrativas históricas, permitindo, assim, a expressão de um sentido formativo emancipador (RÜSEN, 2007). A geração de sentido histórico presente em certas histórias em quadrinhos expressa uma estrutura de sentimentos ligada a uma dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003).

Apresentarei aqui inicialmente três histórias em quadrinhos ficcionais que personalizam os antagonismos sociais presentes na ditadura militar brasileira com a compreensão de que já na ficção havia uma reconstrução narrativa a partir das experiências de sofrimento dos sujeitos por meio de personagens imaginados neste contexto de opressão.

Entre as histórias em quadrinhos com personagens fictícios criados no contexto da Ditadura Militar Brasileira, optei por apresentar uma narrativa gráfica de Henfil (1993), chamada *A volta da Graúna*. Essa categoria de personagens fictícios criados durante a ditadura é quase inesgotável, por isso a escolha do cartunista que mais representou e atacou o estado brasileiro de exceção. A graúna é uma pequena ave negra comum na caatinga do Nordeste brasileiro. Henfil entendia que Graúna representava as mulheres pobres identificando-as com o povo brasileiro.

FIGURA 4 — PERSEGUIÇÃO AOS COMUNISTAS E AOS CORRUPTOS



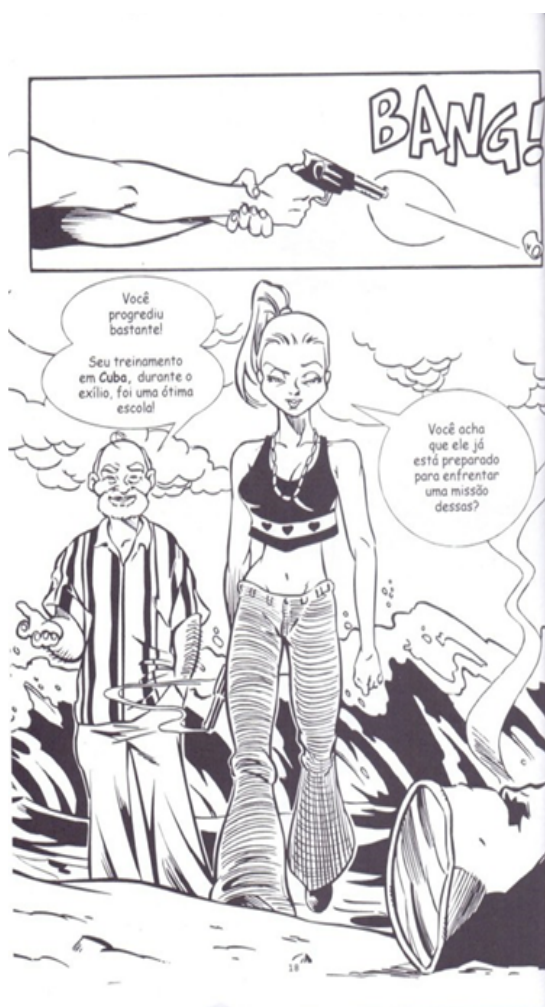
Fonte: HENFIL, 1993, p. 20-21.

O humor proposto por Henfil é ambivalente, pois brinca com a ideia de que após o Ato Institucional nº5 (AI-5) era proibido a reunião de pessoas. No caso, os personagens Zeferino e bode Orellana estão jogando cartas. Graúna grita: “Cumunistas cadê o eco? Cumunistas!” e “Pega! Cumunistas! Pega!”, assustando-os e dizendo que isso era o espírito esportivo da época. O cartunista narrou ficcionalmente um episódio trágico com muita sensibilidade. As imagens alternativas recriadas pelo quadrinista estão carregadas de uma estrutura de sentimento de caráter humanista ao mesmo tempo em que desafia a alienação de uma estrutura de sentimento gerada por concepções fatalistas e mistificadoras da realidade social brasileira da década de 1970. O humor com relação às experiências históricas ligadas à perseguição política da polícia ditatorial contra a esquerda comunista e a ideologia de direita baseada na crítica hipócrita à

corrupção dos empresários e políticos brasileiros (isto porque a corrupção é uma consequência das relações entre o estado e o capitalismo, ou seja, é um dos modos como o capital se expressa nas relações políticas cotidianas) representa o descaso das elites em relação ao sofrimento humano causado por uma ditadura.

Já as histórias em quadrinhos recentes com personagens ficcionais sobre a ditadura militar brasileira buscam compreender como a experiência histórica da ditadura de 1964 a 1985 chega à cultura histórica brasileira contemporânea durante o período da redemocratização do país. Para abordar essa temática apresento a história em quadrinhos *Subversivos: A luta contra a ditadura militar no Brasil*, especificamente o capítulo *Companheiro Germano*, criada por André Diniz, Laudo e Omar Viñole (2001).

FIGURA 5 — A GUERRILHA CONTRA A DITADURA MILITAR



Fonte: DINIZ, LAUDO & VIÑOLE, 2001, p. 18.

Nos quadros da Figura 5 vemos que a personagem principal, Helena, recebeu treinamento militar de guerrilha em Cuba e retorna ao Brasil para treinar os guerrilheiros brasileiros contra o regime de exceção. O local de treinamento não é especificado nesta história em quadrinhos, mas é provável que seja uma das bases do Vale do Ribeira, pois foi um dos locais mais importantes para a preparação da guerrilha brasileira em 1970. Essa personagem é representada como uma mulher forte e apaixonada (pela causa da revolução e pelo seu namorado Germano, que seus companheiros desconfiam que seja um traidor).

FIGURA 6 — A EXPROPRIAÇÃO BANCÁRIA PARA FINANCIAMENTO DAS GUERRILHAS



Fonte: DINIZ, LAUDO & VIÑOLE, 2001, p. 23.

Por fim, realizada a preparação militar o movimento guerrilheiro, junto com Helena e Germano, realiza uma expropriação bancária (o que os autores chamaram de assalto a banco) para conseguir mais recursos para a ação revolucionária.

Se seguirmos a interpretação de Bodo von Borries (2018) essa narrativa não busca uma reconciliação social que marca o trauma que a ditadura causou no Brasil, mas sim uma história hostil em um modelo de vingança. Isso apesar de pretender criar uma reconciliação com parte da esquerda com seu passado durante a luta armada naquele período, pois toda a estética dos quadrinhos é voltada para que o leitor simpatize com a protagonista Helena e antipatize com a dubiedade de Germano em relação à traição do movimento guerrilheiro. Não me refiro aqui à reconciliação com os torturadores, que de acordo com o princípio humanista é inadmissível, mas sim à construção de uma mutualidade entre aqueles que foram perseguidos pela ditadura militar em qualquer espectro político tendo como problema a luta armada. Isto porque muitos sujeitos de direita, de esquerda (incluindo o Partido Comunista Brasileiro) e liberais eram contra a luta armada como estratégia para enfrentar o estado de exceção.

O capítulo *O caso dos Xis*, parte da narrativa *Os Brasileiros*, de André Toral (2009), é um bom exemplo de histórias em quadrinhos com personagens ficcionais sobre a Ditadura militar brasileira que utiliza estratégias estéticas das biografias.

Nesse conto em quadrinhos Toral narra a história de fazendeiros que pretendiam roubar as terras dos indígenas para construir um empreendimento imobiliário no interior do estado do Mato Grosso. Esse conjunto imobiliário faria parte do projeto de expansão para o Oeste proposto pelas elites civis (fazendeiros, empresários e banqueiros com o apoio do braço armado militar) e pelo governo militar da ditadura nos anos 1970.

FIGURA 7 — GRILAGEM DE TERRAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO



Fonte: TORAL, 2009, p. 72.

Para realizar esse intento era comum que os capangas dos fazendeiros, com apoio dos militares, incendiassem com bombas de *napalm* as aldeias indígenas que resistiam ao processo de desapropriação de suas terras legalmente constituídas.

FIGURA 8 — RESISTÊNCIA INDÍGENA CONTRA A GRILAGEM DE TERRAS



73

Fonte: TORAL, 2009, p. 73.

No caso dessa narrativa, os indígenas tiveram a sorte de a bomba não cair em suas casas (o incêndio representado no último requadro foi causado por uma etnia indígena inimiga que se aproveitou do momento), mas realizaram, seguindo as ideias de Bodo von Borries (2018, pp. 33-40) uma história oculta e subalterna dos perdedores seguida de uma esperança de recordação histórica futura, pois essa memória de sofrimento durante o estado de exceção ainda faz parte das tradições de rememoração indígenas contemporâneas no Brasil.

A partir desse breve contexto ficcional das narrativas históricas gráficas entendo que é possível, nesse inventário, constatar que existe um tipo de narrativa histórica gráfica, as que não são ficcionais, que podem ser consideradas artefatos da cultura histórica que dialogam com as (auto)biografias.

Uma biografia em quadrinhos que aborda o contexto da Ditadura Militar Brasileira à luz da história do movimento musical mineiro denominado Clube da Esquina é evidência da existência de estruturas de sentimento alternativas voltadas para uma geração de sentido histórico. Na obra *Histórias do Clube da Esquina*, os quadrinistas Laudo Ferreira e Osmar Viñole (2011) apresentam como se dava a relação dos músicos no enfrentamento da censura.

FIGURA 9 — A CENSURA AO ÁLBUM “MILAGRE DOS PEIXES”



Fonte: FERREIRA & VIÑOLE, 2011, p. 39.

A figura 9 apresenta Márcio Borges narrando a censura sobre a música “*Hoje é dia de El Rey*” do álbum “*Milagre dos Peixes*”, produzido em 1973, cuja letra censurada foi composta por Milton Nascimento e Márcio Borges. O compositor narra que Milton Nascimento foi intimado a comparecer ao DOPS (Departamento de Ordem Política e Social) para prestar “esclarecimentos”. Como resultado, ao invés de abandonar a música, Milton Nascimento a grava sem letra como ato de resistência.

FIGURA 10 — A TRANSFORMAÇÃO DA OBRA MUSICAL EM RESISTÊNCIA

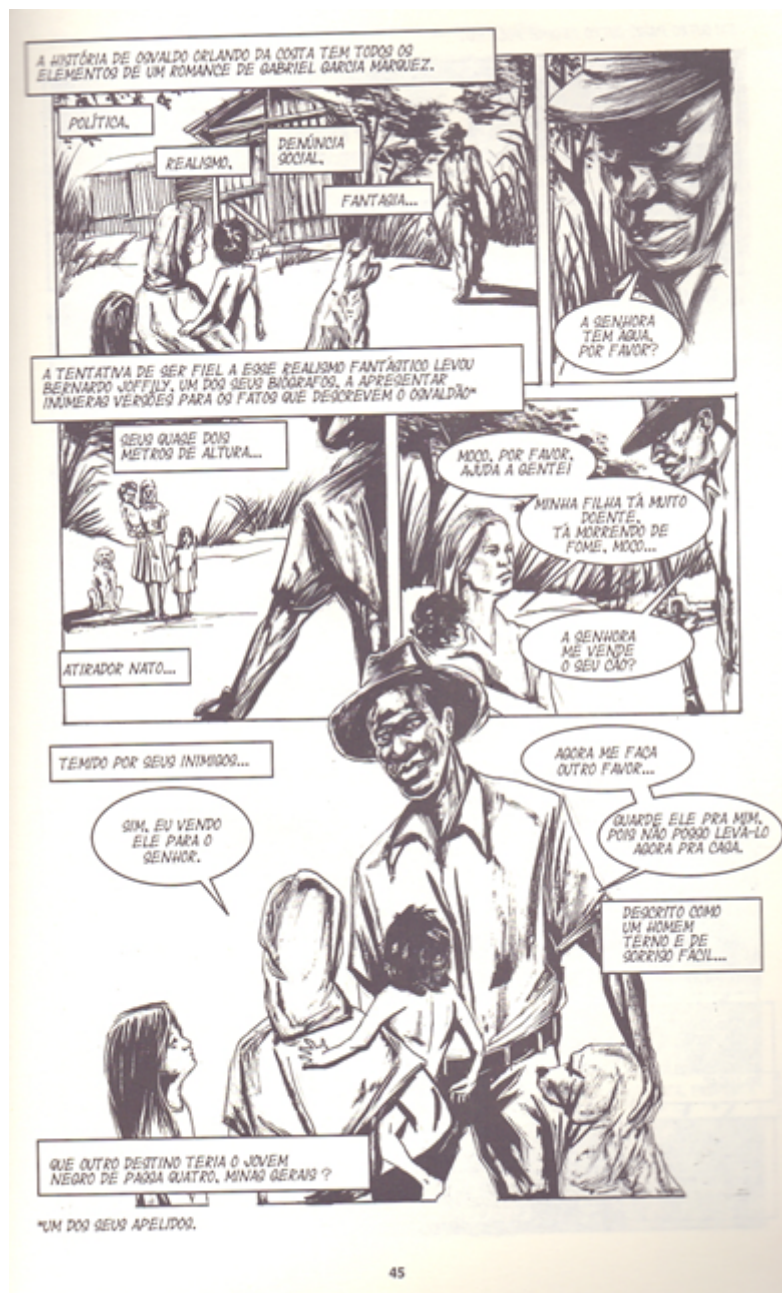


Fonte: FERREIRA & VIÑOLE, 2011, p. 40.

Márcio Borges narra que, a partir da resistência à censura, o processo da construção do álbum se transformou, pois grandes artistas passaram a participar da gravação do mesmo, fazendo com que “*Milagres dos Peixes*” se tornasse uma das obras primas musicais da cultura brasileira. Essa breve narrativa tem um caráter genético, pois apresenta uma concepção de geração de sentido histórico pautada na transformação (RÜSEN, 2007): do medo produzido pela censura até a liberdade dissidente de criar uma obra que expressa uma estrutura de sentimento ligada ao significado histórico universal da união do ser humano com a natureza e a sua história. Parte-se de uma forma de narrar uma história difícil onde sujeitos narram uma história oculta que busca uma rememoração sobre a memória da censura para uma estratégia de reconciliação histórica (BORRIES, 2018) com a sociedade brasileira e seu passado apresentada nos requadros da figura 10 que mobilizam as imagens da cantora afro-brasileira Clementina de Jesus cantando “*Escravos de Jó*” ou do músico afro-brasileiro Naná Vasconcelos, que introduziu os ritmos e sonoridades africanos nas composições de Milton Nascimento. Aqui, a dimensão estética da cultura histórica brasileira expressa uma estrutura de sentimento alternativa e humanista (WILLIAMS, 2003).

Outro exemplo de histórias em quadrinhos com personagens históricos sobre a ditadura militar brasileira por meio de (auto)biografias está presente na narrativa historiográfica em quadrinhos *Herói de Guerra*, na graphic novel *Notas de um tempo silenciado*, de autoria de Robson Vilalba (2015). Nela é narrada a biografia de um líder guerrilheiro afro-brasileiro, Osvaldo Orlando da Costa, alcunhado de Osvaldão, que lutou na Guerrilha do Araguaia, a mais violenta das guerrilhas contra as forças armadas durante a ditadura militar. Era um guerrilheiro bem integrado com as comunidades camponesas da região do Araguaia, como é representado na figura 11 por meio das imagens da história em quadrinhos.

FIGURA 11 — OSVALDÃO, O INQUEBRÁVEL: UM GUERRILHEIRO NEGRO DO ARAGUAIA



Fonte: VILALBA, 2015, p. 45.

Devido à integração com a comunidade trabalhadora camponesa, muitas lendas giravam em torno das lutas de Osvaldão contra as expedições do exército brasileiro. Ao sobreviver a duas expedições militares altamente equipadas, a população local afirmava que esse personagem tinha o corpo fechado (as balas não o atingiam). Segundo as documentações existentes, os militares o

assassinaram somente numa terceira expedição. No entanto, mesmo assim, muitos camponeses locais informam até hoje que ele se transformou num pássaro e voou.

FIGURA 12 — OSVALDÃO, O INQUEBRÁVEL: UM GUERRILHEIRO NEGRO DO ARAGUAIA



Fonte: VILALBA, 2015, p. 49.

Essa narrativa historiográfica de um guerrilheiro negro, mesmo baseada em farta documentação escrita e oral, é também uma história oculta que busca uma esperança de rememoração e é pautada numa memória de heroísmo, que garante a diversidade de tradições contra-hegemônicas, mas não atinge uma reconciliação histórica com o passado (BORRIES, 2018, pp. 33-40). Isto porque ainda hoje a guerrilha rural do Araguaia (em que pese que já há uma produção historiográfica relevante sobre esta experiência do passado) é um tabu para a historiografia militar brasileira. No entanto, a história em quadrinhos está imbuída de uma estrutura de sentimento alternativa, pois narra uma comunhão de valores de solidariedade mútua e cooperação que esse guerrilheiro tinha com a classe trabalhadora camponesa do Brasil.

Nesse inventário, um quadrinho (auto)biográfico relevante sobre a Ditadura Militar Brasileira é “*1968: Ditadura Abaixo*”, de Teresa Urban e Guilherme Caldas (2008). Nessa narrativa histórica gráfica é perceptível a presença de uma estrutura de sentimento alternativa e dissidente em relação ao caráter social autoritário do regime ditatorial no estado do Paraná. Essa história em quadrinhos narra a história de resistência dos estudantes da Universidade Federal do Paraná contra a violência estatal. Os autores utilizam nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos históricos, haja vista que em 2008 ainda a questão da violência da ditadura apresentava repercussões contraditórias na sociedade paranaense e brasileira.

FIGURA 13 — A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PARANÁ

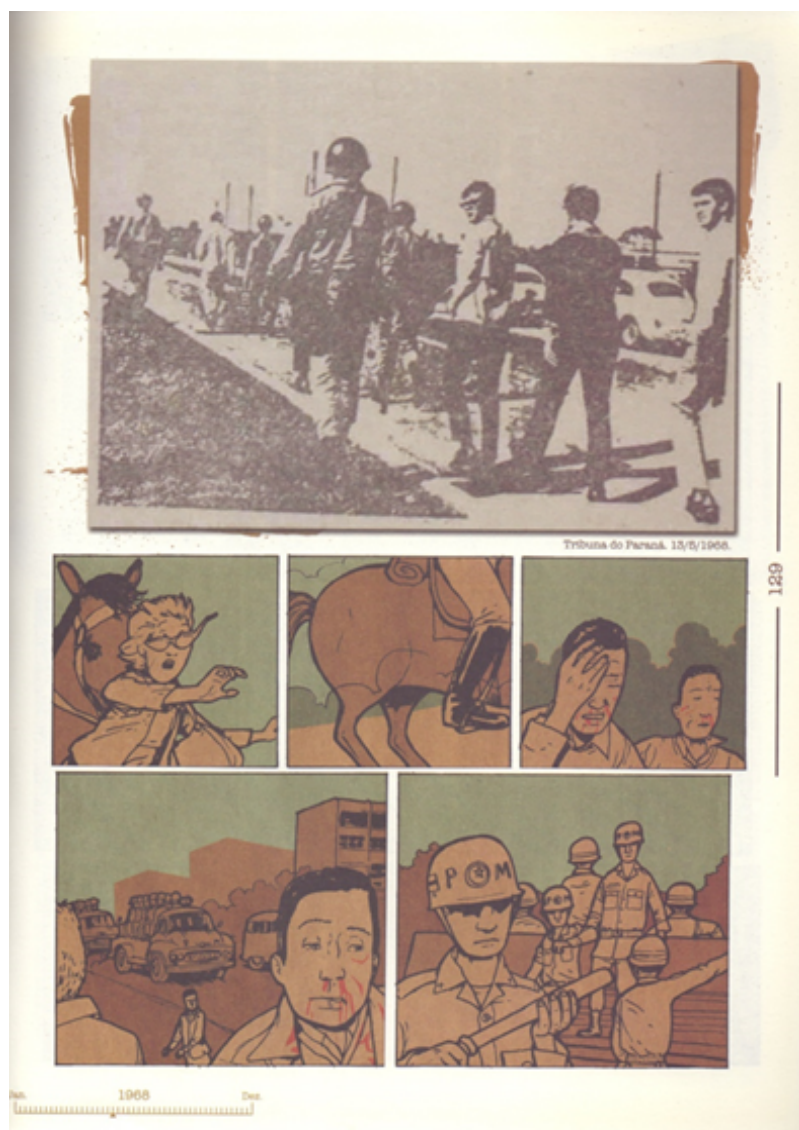


Fonte: URBAN & CALDAS, 2008, p. 128.

A figura 13 narra um momento de rememoração histórica da resistência estudantil em 1968 por meio de uma fonte histórica, uma reportagem do jornal *Tribuna do Paraná*, e as imagens em quadrinhos do momento em que os estudantes jogaram bolinhas de gude nos cavalos da polícia repressiva da ditadura. A dimensão estética apresentada nesse artefato da cultura histórica mobiliza a dimensão política de dissidência presente na memória dos sujeitos

que foram estudantes no período ditatorial. Aqui também existe uma forma de narrar baseada numa história oculta dos vencidos que buscam uma rememoração histórica por meio da construção heróica da resistência (BORRIES, 2018). Essa narrativa expressa uma estrutura de sentimento de dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003) de solidariedade e resistência às políticas autoritárias do Estado que predominou em grande parte do movimento estudantil paranaense mesmo após o regime de exceção.

FIGURA 14 — A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PARANÁ



Fonte: URBAN & CALDAS, 2008, p. 129.

No entanto, a figura 14 também revela o caráter social autoritário e desumanizador da repressão militar ao narrar a violência que os policiais fizeram uso para prender e desmobilizar os estudantes. Aqui se evidencia uma forma de narrar que não esconde uma história hostil marcada pelo modelo de vingança (BORRIES, 2018), própria do estado ditatorial no Brasil em 1968.

No decorrer deste inventário encontrei uma narrativa histórica gráfica que apresenta uma perspectiva de reconciliação histórica com o passado. Ao apresentar personagens históricas que enfrentaram e sofreram a Ditadura Militar Brasileira, a narrativa é uma divulgação didática da luta por reparações das injustiças cometidas no período. Composta pelas estudantes da Universidade Federal Fluminense, Joana D’Arc Fernandes Ferraz, Elaine de Almeida Bortone e Diana Helene (2012), a história autobiográfica em quadrinhos *Brasil: ditadura militar: um livro para os que nasceram bem depois...* é uma rememoração que expressa uma estrutura de sentimentos que busca reconciliar o sofrimento da perda durante o estado de exceção.

Uma das autoras, ao narrar o momento da infância em que perguntou para a sua mãe onde estava o pai, apresenta, nas imagens, sua mãe contando a história de lutas que tiveram contra a ditadura. Rememora os diversos momentos em que ela e seu marido lutaram contra os poderes constituídos.

FIGURA 15 — A MENINA PERGUNTA À MÃE ONDE ESTÁ SEU PAI



Fonte: FERRAZ, BORTONE & HELENE, 2012, p. 4.

Um dos momentos mais marcantes foi quando seu pai e sua mãe se vincularam aos movimentos guerrilheiros de resistência à ditadura, pois optaram pela luta armada ao invés das formas pacíficas de resistência. Foi nesse momento da luta que seu pai desapareceu durante um processo violento de repressão militar.

FIGURA 16—A LUTA ARMADA PELOS MOVIMENTOS DE GUERRILHA



Fonte: FERRAZ, BORTONE & HELENE, 2012, p. 19.

Como forma de resistência, como é evidenciado na figura 17, a filha que narra a história de sua mãe, representa-se lutando em favor da lei dos desaparecidos políticos que tem o objetivo de recuperar informações sobre as pessoas assassinadas pela ditadura militar brasileira.

FIGURA 17 — PROJETO DE LEI DOS DESAPARECIDOS POLÍTICOS (LEI 111/1991)



Fonte: FERRAZ, BORTONE & HELENE, 2012, p. 22.

Essa é, portanto, uma narrativa histórica que persegue os primeiros passos e os passos intermediários de uma reconciliação histórica com o passado de violência e sofrimento (BORRIES, 2018). Isto porque busca abolir as falsificações históricas e os mitos tendenciosos construídos tanto pela esquerda quanto pela direita quando se lembra do período de exceção. A narrativa busca um distanciamento em relação ao passado, mas não seu esquecimento. Mas também foram dados os passos intermediários, pois essa narrativa (auto) biográfica procura uma direção em relação aos outros na busca de um caminhar

juntos ao lutar para que todos os que sofreram com a perda de parentes e amigos durante a ditadura tivessem o direito de saber o que ocorreu naquele passado ainda oculto⁶. Essa narrativa histórica gráfica expressa uma estrutura de sentimento de dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003) por meio de uma busca das condições da geração de sentido histórico para um futuro comum entre os brasileiros.

Considerações Finais

Nessa investigação inventariei dois tipos estruturais nas narrativas históricas gráficas sobre a Ditadura Militar Brasileira. Por um lado, as histórias em quadrinhos que despersonalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira a partir da perspectiva da transposição didática, por outro, as histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira a partir de uma geração de sentido histórico.

É perceptível que as histórias em quadrinhos que despersonalizam as narrativas por meio da transposição didática, seja na forma de livros didáticos de história, seja na dos quadrinhos de divulgação histórica, narram por meio de uma espetacularização da violência contra os guerrilheiros na ditadura militar brasileira. A característica dessa despersonalização está no fato de que as histórias dos personagens históricos são espetacularizadas porque o contexto histórico é esteticamente dimensionado como uma estrutura determinista. A transposição didática de despersonalização e de dessincretização foi a concepção de ensino de história que menos apareceu neste inventário de histórias em quadrinhos sobre a Ditadura Militar Brasileira.

⁶ Essa constatação é muito significativa, pois mesmo em 2023 a maioria absoluta dos documentos produzidos e armazenados pelas Forças Armadas Brasileiras sobre a repressão militar e desaparecimentos políticos ainda não foi divulgada, mesmo sob pressão da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que de 2012 a 2014 investigou o processo de violência política realizado pela repressão da Ditadura Militar Brasileira.

No que diz respeito às histórias em quadrinhos que despersonalizam as formas narrativas das histórias difíceis evidenciei que existem duas estruturas de sentimento predominantes. Uma pautada numa memória de repressão oficial e brutal por meio da violência estatal que, nessas histórias em quadrinhos, aparece seja enquanto aceitação desse estado de coisas seja como denúncia em relação a ele. Outra estrutura de sentimento, esta de caráter social alternativo, é a memória de vitimização dos sujeitos que sofreram essa violência a qual é marcada pelas imagens espetacularizadas das torturas e assassinatos que o Estado cometeu contra seus opositores.

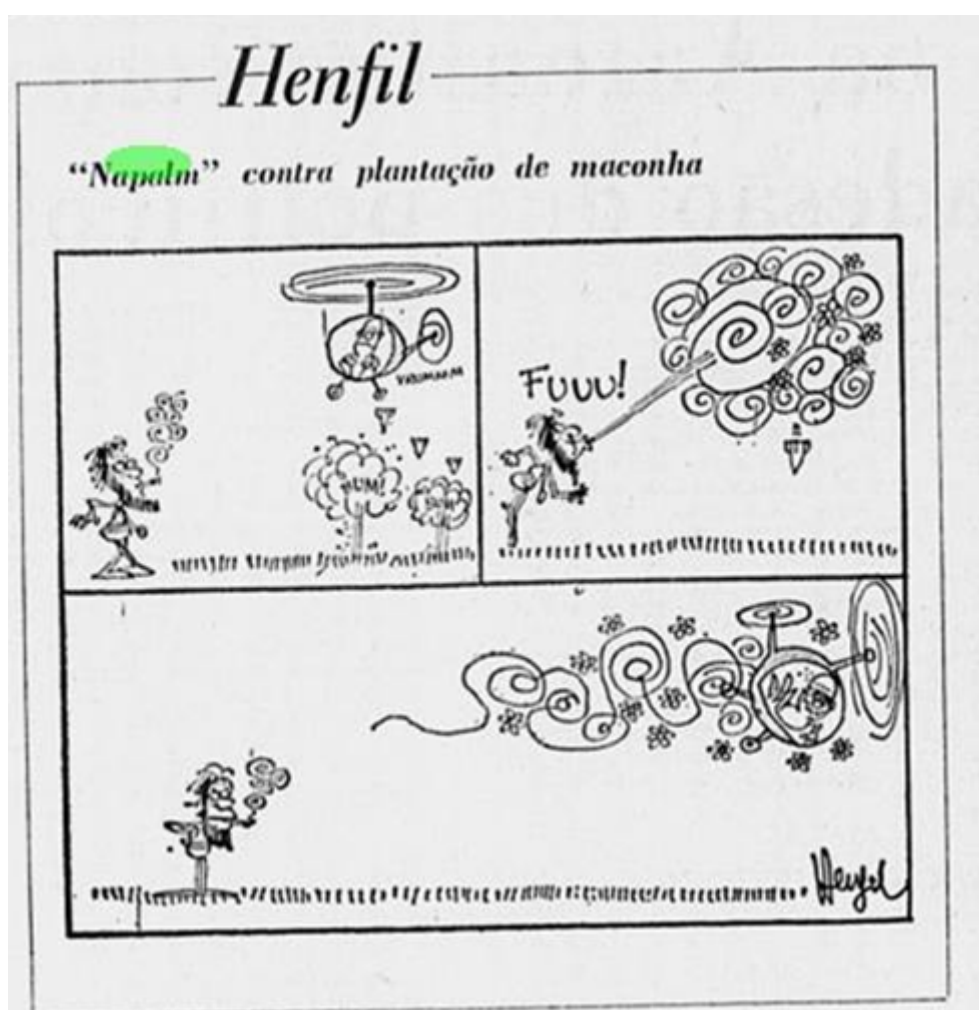
Já as histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira a partir da geração do sentido histórico têm um caráter (auto)biográfico e permitem afirmar que as dimensões estéticas, cognitivas e políticas/éticas da cultura histórica mobilizam a geração do sentido temporal através de histórias de personagens históricos fortes carregados de experiências históricas significativas.

Como síntese do tipo referente às histórias em quadrinhos que personalizam as narrativas históricas sobre a Ditadura Militar Brasileira por meio da geração de sentido histórico é possível constatar que predomina uma forma de narrar as histórias difíceis desse período por meio da memória histórica dos subalternos (BORRIES, 2018) que constrói uma história de heroísmo da resistência — artística, estudantil e trabalhadora — contra a violência política do autoritarismo brasileiro. Mesmo reconhecendo a existência de uma estrutura de sentimento tradicional pautada num modelo de vingança e brutalidade dos adeptos do Estado ditatorial, essas narrativas (auto)biográficas em quadrinhos expressam uma estrutura de sentimento alternativa fundamentada em modelos de cooperação mútua de um caráter social de dissidência humana radical ligada aos trabalhadores, estudantes e subalternizados (WILLIAMS, 2003).

Por conta disso, novas possibilidades se abrem: a investigação de histórias em quadrinhos sobre a ditadura militar brasileira produzidas por jovens estudantes de escolas públicas no Brasil.

Em 1970, uma história em quadrinhos expressa uma estrutura de sentimento muito marcante. Denominada “*Napalm*” contra *plantação de maconha*, nela, Henfil divulga que bombas *napalm* estavam sendo lançadas contra a resistência guerrilheira à ditadura militar no Vale do Ribeira, e contra os indígenas da região centro-oeste e norte do Brasil, que também resistiam contra o regime de exceção.

FIGURA 18 — “NAPALM” CONTRA PLANTAÇÃO DE MACONHA



Fonte: HENFIL, 1970.

Essas imagens alternativas (SALIBA, 1999) bem-humoradas remetem às informações que eram divulgadas pela imprensa censurada no ano de 1970, pois nela apareciam notícias relativas a ataques militares a plantações ilegais de maconha com esse tipo de bombas quando, na verdade, ocorriam massacres militarizados contra jovens resistentes e indígenas. As histórias em quadrinhos de Henfil são apresentadas, como era o estilo desse quadrinista, enquanto uma forma narrativa voltada a um modelo de vingança direcionado à rememoração das lutas dos subalternizados, no entanto, expressa uma estrutura de sentimento pautada numa dissidência humana radical fundamentada na solidariedade de uma humanidade igualitária.

Referências

BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (orgs). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018, pp. 33-54.

CASTRO, Julierme de Abreu e; COLONNESE, Eugênio; & ZALLA, Rodolfo. Governos Kubitschek a Garrastazu Médici. *História do Brasil: História para a escola moderna*, vol. 2. São Paulo: IBEP, 1970.

DINIZ, A.; LAUDO; VIÑOLE, O. Companheiro Germano. In: DINIZ, A.; LAUDO; VIÑOLE, O. *Subversivos: A luta contra a ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Nona arte, 2001.

FERRAZ, Joana D'Arc Fernandes; BORTONE, Elaine de Almeida; HELENE, Diana. *Brasil: ditadura militar: um livro para os que nasceram bem depois...* Rio de Janeiro: Hama/FAPERJ, 2012.

FERREIRA, Laudo; VIÑOLE, Omar. *Histórias do Clube da Esquina*. São Paulo: Devir, 2011.

FREITAS, Rafael Reinaldo. *Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: Um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica*. 170p. (Dissertação de Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

HENFIL. *A volta da Graúna*. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

HENFIL. “Napalm” contra plantação de maconha. Pública: Agência de reportagem e jornalismo investigativa. 1970. Disponível em: <<http://apublica.org/2014/08/napalm-no-vale-do-ribeira/>> Acesso em: 29 out. 2018.

PILAGALLO, Oscar; ROCHA, Rafael Campos. *Começa a Ditadura. O golpe de 64*. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende (Orgs.). *Contribuição para uma Teoria da Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 53-91.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, pp. 434-452.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009, pp. 21-51.

TORAL, A. O caso dos Xis. In: TORAL, A. *Os Brasileiros*. São Paulo: Conrad, 2009.

URBAN, Teresa; CALDAS, Guilherme. *1968: Ditadura Abaixo*. Curitiba: Arte & Letra, 2008.

VILALBA, Robson. Herói de guerra. In: *Notas de um tempo silenciado*. Porto Alegre: Besouro Box, 2015.

WALSH, W. H. *Introdução à filosofia da história*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CAPÍTULO 16

“A GENTE NÃO VAI AFRONTAR O NEGACIONISMO NO SILÊNCIO DA ACADEMIA”: O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DILEMAS DO TEMPO PRESENTE, ENTREVISTA COM O PROFESSOR DR. DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Ítalo Nelli Borges

Doi: 10.48209/978-65-5417-123-H

Introdução

Entre os anos de 2018 e 2022, o Brasil observou os inúmeros avanços da extrema direita, os quais impactaram nos diferentes campos sociais, dentre eles a educação. Assim, o ensino, principalmente das ciências humanas, e aqui em especial a História, passou a sofrer com visões distorcidas, relativistas e até negacionistas em relação ao passado. Nessa conjuntura, a temática da Ditadura

Militar passou a ser uma das pautas preferidas do negacionismo, a ponto de torturadores e o retorno do A.I-5 ser aclamado em grandes capitais e pequenas cidades do país.

Dessa forma, compreendendo a necessidade de reafirmar a importância da história e de seu ensino, bem como os caminhos que percorremos e temos a percorrer, convidamos o Professor Doutor Durval Muniz de Albuquerque Júnior¹, um dos principais historiadores e intelectuais contemporâneos para uma entrevista. Na oportunidade, ele nos faz refletir sobre a função docente frente aos desafios da contemporaneidade, os caminhos da história, além de apontar os possíveis trajetos e dilemas que temos por diante.

Sobre o entrevistado, Durval Muniz de Albuquerque Junior possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba (1982), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona e em Teoria e Filosofia da História pela Universidade de Coimbra. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor visitante da Universidade Estadual da Paraíba, professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordena o Corpus: grupo de estudos e pesquisas em história dos corpos e das sensibilidades; faz parte do Histor: Núcleo de estudos de teoria da história e história da historiografia e do grupo de pesquisa em História dos Sertões. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero,

¹ A presente entrevista foi concedida gentilmente pelo professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior no final do mês de novembro de 2022. A mesma foi pensada exclusivamente para compor a obra “Ditadura militar e ensino de História: práticas, fontes, experiências e reflexões”.

nordeste, masculinidade, identidade, cultura, biografia histórica, produção de subjetividades e história das sensibilidades.

Entrevista

Ítalo Borges: Professor Durval, aqui no Brasil o senhor é uma das grandes referências acerca do pensamento de Michel Foucault, já escreveu sobre as “Cartografias de Foucault”² dentre outros textos. Tive a oportunidade de ler um texto que está na coletânea “Cartografias na pesquisa em ensino de história”³ e o senhor escreve “De lagarta a borboletas: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para pesquisa no campo de ensino de história”⁴. Nessa perspectiva, em quais aspectos as teorias que Foucault elaborou contribuem para se pensar o ensino de história?

Durval Muniz: Veja, notadamente na área da Educação, quando as pessoas trabalham com Foucault, a escola e a educação eles tendem muito a enfatizar a dimensão disciplinar, aquela associação que Foucault faz, em “Vigiar e punir”, entre escolas, quartéis e hospitais. Quando eu leio esses trabalhos, quando vou para bancas na área da Educação, eu fico me perguntando como é que uma pessoa depois de terminar uma tese com essa visão ela vai para a escola? Porque em grande medida é uma visão profundamente negativa da escola, a escola como um espaço de disciplina, de controle, de regulação dos corpos, de produção de corpos dóceis etc.

2 ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

3 RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

4 ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. De lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do Ensino de História. RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. pp. 43-60

Eu penso que existem outras possibilidades a partir do Foucault de pensar a educação, de pensar o ensino, a partir de uma reflexão que Foucault faz em torno da noção de intelectual específico. Ele faz uma crítica à noção de intelectual universal, que seria aquele intelectual que tem um projeto de transformação universal do mundo, que possui uma visão utópica do que vai ser a história humana, para enfatizar o papel que o intelectual teria em cada lugar onde ele está, ou seja, a ideia de que a transformação de qualquer ordem social, a transformação do mundo começa por onde a gente está. Eu acho que isso é uma forma bem mais generosa da gente pensar o nosso lugar como intelectual e a gente não deixa de ser intelectual quando está na escola. Ou seja, não se é intelectual só quando está na academia, produzindo teses e dissertações, nós somos intelectuais também na escola. O que eu estou dizendo é que a escola é um lugar de pensar e de produzir o novo. Primeiro a gente tem que romper com essa ideia da escola como lugar de repetir, a escola como lugar onde você vai repor um conhecimento já produzido fora dela. Pensar a escola como lugar de produção do conhecimento, pensar o ensino como um momento de produção do conhecimento. Para nós historiadores, mas ainda, porque nós estamos diante de testemunhos da própria história que são os nossos alunos, os nossos alunos são pedaços da própria história. Cada aluno tem uma história, cada aluno ali tem uma trajetória que está conectada com a trajetória maior da sociedade, do local, do espaço em que cada um vive.

Eu sempre digo que o professor de história tem a sua frente um currículo. Quando você entra na sala de aula você tem um currículo só a partir das memórias e das trajetórias de vida e testemunhos que aqueles alunos podem te oferecer. Ainda mais agora que você tem uma escola mais ou menos inclusiva, uma escola na qual distintas camadas sociais e pessoas com trajetórias muito diversas estão convivendo e, portanto, você pode elaborar todo um currículo,

a partir, justamente, de uma interação com seus alunos. É uma coisa que eu gosto sempre de fazer. Na primeira semana de aula me dedico a conhecer meus alunos. Eu não acredito em ensinar para pessoas que eu não sei quem é, que eu só sei o nome. Eu preciso saber minimamente para quem eu estou falando. Que trajetórias são aquelas? Que histórias são aquelas? Nessas entrevistas individuais você descobre, inclusive, pessoas com problemas de saúde: de saúde física e saúde mental.

Assim, quando você entra na sala de aula e faz de seus alunos uma massa indiferenciada, você não vai ter acesso a isso. Minhas reflexões em torno do ensino de história nascem muito da minha prática como professor, como professor de teoria da história, mas também como o professor que fui desde o ensino fundamental. Eu fui professor de sexta série, sétima série, de várias séries do Ensino Fundamental e Médio. É para essa reflexão que Foucault me inspira, de pensar que as transformações começam pelo lugar onde a gente está, e começa pela nossa ação. Você sabe que muitos colegas vão dizer que qualquer mudança na escola é impossível porque existem as normas que proíbem, porque existe o diretor que proíbe, porque existem os pais. E normalmente isso é um bom motivo para você se rotinizar e para você se desmobilizar. Porque quando você se propõe a fazer algo acontece, porque você vai ter inclusive, muitas vezes, de ter que conquistar evidentemente a simpatia dos próprios alunos para aquilo que você quer fazer.

Eu queria, inicialmente, deixar claro que para mim há uma leitura de Foucault feita notadamente na área de educação que eu considero desanimadora, que é essa leitura que reafirma a escola como um lugar disciplinar, com um lugar de controle, como um lugar de funcionamento do projeto neoliberal de educação. Ora, isso é um diagnóstico, em grande medida, presidido pelo lugar comum. Minha atitude diante de qualquer pensador - Foucault é apenas um de-

les-, é a de me perguntar em que sentido eles nos inspiram para a gente criar? Para a gente pensar o novo? Acho que essa discussão de Foucault em torno do conceito de intelectual específico, dessa pessoa que pensa onde está, essa pessoa que questiona o pensamento, que questiona categorias, que questiona formas de ver e pensar, que questiona os discursos, é isso que o professor na área de ciências humanas deve fazer. Para que as ciências humanas estão na escola? Elas estão para formar subjetividades humanas. Essa é a única finalidade a que as nossas disciplinas atendem.

A gente tem que fugir completamente de uma visão tecnicista de que a história está lá para servir ao mercado. A história nunca vai servir ao mercado. O historiador que busca servir ao mercado a gente sabe no que se torna. Então nós estamos lá para produzir seres humanos e produzir seres humanos críticos, essa é a nossa função. Produzir pessoas com subjetividades críticas. E como é que se produz pessoas com subjetividades críticas? É questionando, justamente, os conceitos e os valores que essas pessoas trazem de casa. É questionando o sentido comum, o senso comum. Qual é o papel do historiador? Nós trabalhamos com aspectos sobre os quais todo mundo já possui conceitos, já chega na escola com dados conceitos. O historiador vai trabalhar com a noção de tempo, cada aluno já traz um conceito de tempo. Eles podem até não saber que trazem, mas eles carregam um sentido comum do que é o tempo. Então, qual é a tarefa do historiador/do professor de história? É, a partir dessa concepção de senso comum que os alunos têm de tempo, discutir, problematizar e complexificar a noção de temporalidade. Eles trazem concepções sobre o que é a memória, eles têm noção sobre o que é história, eles têm noção sobre o que é fato histórico ou acontecimento, sobre a noção de verdade, qualquer tema no campo da história os alunos terão algum tipo de opinião ou informação.

Em tempos de negacionismo histórico é fundamental a gente lidar com o currículo que é oferecido pelos próprios alunos em sala de aula, não ficarmos tão aprisionados ao currículo oficial e ao livro didático. Estabelecer um currículo em negociação e em discussão com os próprios alunos, porque as realidades são diferentes. Aquilo que interessa ao aluno da Favela da Maré não é o que interessa ao aluno da Tijuca, não é o que interessa ao aluno de Copacabana. Ou seja, você tem que saber em que lugar você atua. Qual é a realidade em que escola em que trabalhas está inserida. O professor de história é alguém que situa as coisas no tempo e no espaço, portanto, a primeira coisa a fazer é situar a própria escola no tempo e no espaço, situar o bairro, a cidade, que é, basicamente, o que o ensino de história deve realizar no ensino fundamental, ele tem essa função de ir situando o aluno no mundo e situando ele criticamente na sua própria vida.

Então, você tem em uma sala de aula, vinte brancos e um negro, e a pergunta a se fazer é porque tem só um negro? Você pode começar por essa pergunta. Por que que essa turma é majoritariamente branca? Se no entorno, no bairro, a população é majoritariamente negra? Se você vai trabalhar o tema da escravidão, escravidão ganha sentido para os alunos se ela for conectada com o tempo presente, isso é uma coisa fundamental. Nós conectarmos o passado ao presente. Porque é assim que a história ganha sentido e os alunos não vão se perguntar: Professor, para que serve isso? Para que serve essa coisa velha? Porque eles sempre dizem que história é uma coisa velha.

Mas, não é uma coisa velha se partirmos do presente, que era o que Foucault sempre fazia. Foucault fez histórias o tempo todo, grande parte dos seus livros se chama história, mas que história ele fazia, ele fazia uma história de um problema que era levantado pelo próprio presente. Então o que interessava a Foucault era historicizar um problema que estava diante dele. Se ele estava

diante do neoliberalismo aí ele ia fazer uma arqueologia do neoliberalismo, ele ia fazer uma arqueologia do pensamento neoliberal. Como é que o pensamento neoliberal foi possível?

No curso que ministrou, intitulado “Território, segurança e população”, ele passa toda uma sessão discutindo o neoliberalismo, mostrando a origem do liberalismo lá nos anos 30, como uma reação aos regimes totalitários e como é que o neoliberalismo veio se transformar no que se transformou. Portanto, o papel do professor de história é se perguntar: Quais são os problemas que dizem respeito a esses alunos que eu tenho na minha frente? E como é que eu posso oferecer um horizonte histórico para os problemas que esses alunos enfrentam: que é a pobreza, que é o racismo, que é a homofobia, que é a misoginia, que é a desigualdade social, jurídica etc. Ou seja, você vai ter em uma sala de aula uma série de problemas a partir dos quais você pode discutir os eventos tradicionais da história. Você pode, para discutir a noção de Liberdade usar o evento Revolução Francesa. Tomar a história como aquilo que ela é, ou seja, um pré-texto, ou seja, um texto prévio para você discutir o presente. História sempre foi isso. O historiador sempre tomou o passado como pretexto para discutir o seu presente, todo historiador faz isso. Porque ele está situado no presente, ele não pode discutir o passado pelo passado, porque ele não está no passado. Nós só podemos discutir o passado a partir do nosso olhar que é o do presente e os problemas do nosso próprio presente.

Ary Albuquerque: Em seu recente artigo “Surfando à beira da falésia ou como o historiador navega e escreve em tempo de rede mundial computadores”, nos coloca a refletir sobre o terreno imóvel que a produção historiográfica se encontra. Mas, pensando o “historiador surfista”, o qual caracteriza no referido texto, que balanço faz, pensando os usos do passado e o negacionismo histórico para o ensino de História?

Durval Muniz: Veja, se a gente aborda os negacionismos históricos do ponto de vista de uma visão tradicional da Verdade, aquela visão positivista de verdade, vamos dizer que o negacionista histórico é aquele que nega o fato, a verdade do fato. Ora, se você observar, os negacionistas estão nesse registro, eles pensam a questão da verdade nesses termos. O negacionista histórico é aquele que pede a prova da existência do Holocausto porque ele sabe que a prova foi destruída. Então, na verdade, ele opera com a lógica positivista da Verdade, quando exige que “mostrem uma prova”, “mostrem uma prova definitiva de que as câmaras de gás existiram”. Na verdade, ele age de má fé porque sabe que os alemães destruíram as câmaras de gás antes dos aliados chegarem, justamente para não produzirem provas contra si. Porque eles sabiam que eles iam ser julgados por aqueles crimes monstruosos que tinham cometido e eles trataram de destruir a memória, os rastros, as provas do que fizeram. Os nazistas não foram apenas genocidas, eles também foram destruidores do passado. Eles foram destruidores propositais dos traços, evidências e documentos que comprovavam os crimes que cometeram. Então, aí vem um negacionista e diz: “apresente a prova”. É a mesma coisa que se passa com os negacionistas do golpe 64, da tortura, que dizem: “apresente a prova que a tortura existiu”! Como que você vai apresentar a prova de uma coisa que aconteceu no passado, clandestinamente, pretensamente em segredo? Embora existam vários depoimentos de torturadores assumindo que torturaram, além dos vários depoimentos das vítimas da tortura.

A questão não passa por aí. A discussão do negacionismo não pode passar por essa visão ingênua da Verdade. A verdade factual, prova ou não prova. Não é aí que se coloca a questão, porque a construção da Verdade histórica é uma construção política. Então o enfrentamento do negacionismo é um enfrentamento político, é um enfrentamento ético, ou seja, ele é um enfrentamento

no campo das discussões públicas. A gente não vai afrontar o negacionismo no silêncio da academia, a gente não vai afrontar os negacionismo no nosso laboratório de pesquisa, ele tem que ser enfrentado em praça pública, tem que ser enfrentado numa militância pública dos historiadores e das instituições científicas, universitárias e das instituições democráticas de uma forma geral. Porque combater o negacionismo interessa a todas as instituições democráticas. A escola é um lugar de enfrentamento do negacionismo. Eu uso a figura do historiador surfista, justamente porque o historiador Roger Chartier ainda se encontra à beira da falésia⁵, ele ainda tem terra debaixo dos pés, ele ainda está em terra firme, ele está observando o precipício, ele sabe que tem um precipício à sua frente por isso não quer dar um passo e cair na água. A questão é que a gente já está dentro d'água. O historiador está sempre dentro da água, porque o historiador faz história dentro da história, nós não fazemos história olhando-a de fora. Isso é um recurso heurístico-metodológico, a gente pensa que olha para o passado de fora dele, mas a gente não olha para o passado de fora dele, a gente olha para o passado dentro de uma temporalidade onde o passado também está presente. O passado não é passado, o passado está no presente também, está imbricado com o presente. Somos nós historiadores - esse é um dos papéis sociais do historiador – que produzimos demarcações entre presente e passado.

Então, o primeiro gesto do historiador é construir o passado. A primeira coisa que a gente faz é inventar a *passadidade* do passado. Alguma coisa aconteceu ontem, mas eu vou fazer história e digo: é passado! Aconteceu ontem é passado. Porque se a gente não nomeia algo como passado a história não começa. A história começa quando a gente diz que isso é passado. Pode ter acontecido ontem. A gente faz essas demarcações temporais, é um dos nossos papéis. Mas, a gente produz a história surfando-a, na crista da onda, nós estamos lá em cima

⁵ CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*: a história entre certezas e inquietude. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

e a nossa pranchinha é quase sempre muito “débilzinha”, porque são as nossas metodologias. Os nossos conceitos são a cordinha que nos amarra à prancha, ao solo do tempo, que amarrada na perna impede a danada de escapular, de ir embora, e a gente se afogar. Mas, estamos o tempo todo na crista da onda, a gente tem que responder a um tempo cada vez mais presentista, um tempo cada vez mais veloz, o historiador tem que dar respostas quase que imediatas. Porque, agora, com os meios de comunicação, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, os acontecimentos são produzidos imediatamente. O que é um acontecimento? Um acontecimento não se reduz as dimensões materiais e empíricas dele, são as dimensões narrativas e interpretativas que o constituem. Um evento acontece quando ele é narrado, uma coisa só existe como evento, como acontecimento, quando alguém narra. Se acontecer um acidente lá no meio da floresta e todo mundo morrer e ninguém contar ele não existe como evento. Ele não vai chegar até as pessoas, ele não vai ficar registrado em lugar nenhum e não se vai saber. Mata-se alguém e enterra-se em algum lugar, e nunca se encontra o cadáver, e nunca se descobre o crime, ele não existe, ele não existe como acontecimento. Ele vai passar a existir como acontecimento quando se descobrir a ossada, quando começar a investigação, quando uma narrativa sobre ele tiver início, aí ele começa a existir como evento.

Qual o problema hoje? A polícia está subindo o morro e a imprensa está atrás, atrás do poste, narrando o acontecimento: está subindo! Atirou! Matou, não sei o que! A gente fica vendo ao vivo a história sendo narrada, o acontecimento sendo narrado, sendo contado imediatamente. Agora, imagine se nós continuarmos seguindo aquela ideia de que o historiador só pode falar de alguma coisa 50 anos depois de ocorrido, quão anacrônicos nós não iríamos ficar. E quão chatos iríamos ficar em sala de aula, como um professor cheio de teias de aranha. Todos os acontecimentos ocorrendo aqui e a gente esperando

50 anos para, pretensamente, sermos neutros, para não termos nenhum compromisso subjetivo com o que aconteceu. Não, nós temos que surfar a onda, temos que ser capazes de nos atualizar, inclusive do ponto de vista da narrativa histórica. É um aspecto que venho debatendo em meus textos. Os historiadores têm que aprender a construir uma nova forma de contar a história, uma forma mais acessível ao público, uma forma que não seja só para especialistas, só para iniciados, senão o negacionismo toma conta, senão os canais no YouTube pretensamente voltados para a história, como o Brasil Paralelo, vão continuar fazendo o maior sucesso e ganhando muito dinheiro e nós vendendo, quando muito, nossos 3.000 livros para os nossos colegas.

Não adianta querer impedir que os jornalistas façam livros de história e façam enorme sucesso. Por que eles fazem enorme sucesso? Porque jornalista está acostumado a escrever para os outros lerem. Essa é a diferença, é que o jornalista tem técnicas narrativas voltadas a prender o leitor e produzem livros que não são chatos, livros que atraem a atenção dos leitores. Nós, historiadores, não conseguimos produzir um livro que vá para a loja do aeroporto, os jornalistas conseguem, não é? Por que? Por que os nossos livros os fregueses não compram? Porque nós ficamos preocupados em discutir com o nosso colega do departamento, com a banca, e não em falar para o público. Isso se torna ainda mais grave se você vai ser professor, vai falar para garotos e garotas formadas pela linguagem do computador, pela linguagem do celular, pela linguagem da TV, e você chega lá e vai usar uma linguagem de não sei quantos anos atrás. Como é que você vai encantar esses alunos? Como é que vai seduzi-los para se interessarem pela disciplina? Por que a Olimpíada de História do Brasil é um sucesso? Normalmente se diz que os alunos não se interessam por história. Sabe quantas mil pessoas estiverem envolvidas na última OBH? 45 mil alunos do Brasil inteiro. Todas as etapas das Olimpíadas de História do Brasil envol-

veram 45 mil alunos. Então, quem disse que os alunos não se interessam por história? Mais de 120 equipes chegaram à etapa final, realizada, em Campinas, na qual o Nordeste saiu majoritariamente vencedor: o Ceará teve 17 equipes premiadas, Pernambuco teve 16 equipes premiadas. Portanto, alguma coisa está acontecendo de interessante no ensino de história, em alguns lugares do Brasil. Há interesse pela história! A questão é: a interesse pela história tal como ela é trabalhada em sala de aula? Há interesse nessa história do livro didático?

Os professores são muito cobrados e ficam muito preocupados em passar o conteúdo. O objetivo de uma aula não pode ser apenas repassar um conteúdo, o objetivo de uma aula é discutir um problema. Cada aula tem que discutir um problema, uma questão, da mesma forma que se faz em um texto, que se faz em uma tese. Você vai dar uma aula, qual o problema que você vai abordar? Você vai trabalhar a Revolução Francesa, mas a partir de que problema? Que problema é do interesse dos alunos que você tem na sua frente, naquela escola, naquele contexto? Qual a questão que você pode levantar a partir da Revolução Francesa que é do interesse de seus alunos? Ou a partir do estudo do Egito Antigo?. É preciso se ter uma questão que conecte aquele conteúdo ao mundo contemporâneo, ao mundo dos nossos alunos, porque senão fica uma coisa completamente desconectada e os alunos sem ver qual a finalidade daquilo. Desse modo começam a pressionar, inclusive, pelo fim da história nos currículos. Os alunos não estão nem aí com a redução da carga horária de história no ensino médio, nós perdemos aliados dado que a história parece um fardo para muitos alunos.

Nós já não ensinamos história como se ensinava no século XIX, para formar o cidadão, cívico e patriótico. Nem acreditamos mais que a história prepara para a Revolução, forma quadros para a guerrilha que fará a revolução. Então qual é o sentido de se ensinar história, hoje? Temos que dar um sentido a

tudo que fazemos na vida, tudo tem que ter um sentido, até viver. Se não tiver um sentido para a vida está ruim, você está boiando no tempo. Qual o sentido do ensino da história, hoje? Isso é o que tem que ser discutido com os próprios alunos. Os alunos se interessam pelo passado, mas não por todo o passado, não por qualquer passado. Os alunos se interessam por passados que tenham a ver com eles, que tem a ver com a sua história, que, justamente, torne mais claro para eles como eles vieram ser o que são, isso é fundamental. Por que é que os negros ocupam a posição que ocupam na sociedade brasileira? Aí você pode fazer com que os alunos se interessem pelo estudo da escravização, em estudar as relações escravistas, as relações pós-escravidão, o processo de integração do negro na sociedade de classe brasileira.

As mulheres vão se interessar toda vez que você tratar do porquê de elas ocuparem na sociedade o lugar que ocupam. Eu estou sugerindo a próxima diretoria da ANPUH, que aproveite que nós estamos em um novo governo, e discuta seriamente a mudança do currículo de história, o currículo mínimo de nossos cursos de graduação. Nós temos que sair da história da civilização, da história da nação, nós já fizemos essa crítica, e é isso ainda que organiza o currículo de história, até na universidade. É história da nação, História do Brasil, e história da civilização, história antiga, medieval, moderna, que ainda organizam nossos currículos. E aí o que você faz? Vai colocando penduricalhos, história da África, história da América, história indígena, você vai somando penduricalhos a uma história que continua sendo eurocêntrica, eurocentrada, colonial. Ou seja, então é preciso que a gente enfrente como organização, como entidade, agora que somos uma profissão reconhecida, agora que temos uma instituição como a ANPUH que pode dialogar com o Estado brasileiro, com um Estado que vai estar aberto para o diálogo, para ouvir as demandas, essa questão da mudança do currículo dos cursos de graduação. Nós precisamos não só reverter

a reforma do ensino médio, porque temos que reverter essa reforma, mas temos que rediscutir o ensino de história no Brasil. Nós temos que rediscutir o currículo, e aí precisamos nos entender, porque toda vez que a gente propõe essa discussão, lá vem os professores de antiga dizer que não pode retirar essa área do currículo, cada um fica defendendo a sua área de forma corporativa, e aí a gente não avança.

Ary Albuquerque: Temáticas como Ditadura Militar vem sendo constantemente negadas por ondas conservadoras, relativizando o período, algo que nos últimos anos passou a gerar um certo incomodo de docentes em trabalhar com o período em sala de aula, vide o receio e o medo. Como vê o debate no âmbito escolar e os medos que cercam professoras/professores no trabalho com o tema?

Durval Muniz: Acho que esse tema envolve uma coisa bem mais ampla, porque envolve, na verdade, uma luta mais geral pela democratização da sociedade brasileira. Nós não vamos ter a escola como um ambiente democrático numa sociedade não democrática. Nós estávamos vivendo num país não democrático, nós estávamos vivendo em um estado de exceção. O estado de exceção chega em todos os lugares, da mesma forma que as relações autoritárias no cotidiano chegam até o Estado, a recíproca é verdadeira. Então um Estado autoritário promove relações autoritárias no corpo inteiro da sociedade. Então nós vamos passar um tempo difícil, vamos passar um tempo difícil, porque nós vamos ter que reverter todo um trabalho que foi feito de fascistização das relações sociais, teremos que democratizar as várias relações na sociedade brasileira, a começar inclusive das relações professor-aluno, pais-direção nas escolas. Isso tudo vai ter que ser renegociado, vai ter que ser repactuado porque você vai mudar as relações de forças, porque você vai estar numa escola que por trás vai ter um Estado que vai te dar suporte para, por exemplo, se for

o caso, enfrentar até judicialmente o pai de um aluno que quer te obstar um direito que é o seu direito de liberdade de cátedra, que é um direito previsto na Constituição⁶. O professor tem liberdade de cátedra, e entre outras coisas o professor tem o direito de pedir para os alunos desligarem todos os celulares, isso é um direito. Celular pode ser deixado inclusive fora da sala de aula, assim como por exemplo, nós pedimos que os militares deixem suas armas, seus revólveres fora da sala de aula, não venham com elas para universidade, e se vier deixarem no seu carro, deixarem em algum lugar e não entrarem em sala de aula com elas. Quantas vezes eu fiz isso. O aluno queria entrar armado e eu pedia que, por favor, deixasse a arma em algum lugar seguro. Não é seguro você estar numa sala de aula armado, porque você pode causar um acidente. Você pode causar um acidente que vai prejudicar você, a mim e prejudicar aos seus colegas. Então, a mesma coisa vai ter que ser pactuado sobre o uso dos celulares, porque os celulares estão sendo usados justamente como essa ameaça mais generalizada à liberdade de cátedra dos professores. Claro que, nesse caso, você tem que contar com o apoio da direção, das escolas e você tem que ter um poder de negociação, inclusive, com os pais, isso é fundamental. Não sejamos ingênuos, nós estamos em uma sociedade de bolsonaristas delirantes que não vão desaparecer da noite para o dia, eles vão estar aí. Eles são dados da realidade e a gente vai ter que lidar com eles.

Nós não podemos voltar atrás, recuar, porque se a gente recuar eles avançam. A gente tem que enfrentar, usando evidentemente os recursos legais que nos amparam, quer dizer, a liberdade de cátedra é um direito, e ninguém pode interferir naquilo que um professor ministra em sala de aula, a não ser que ele

⁶ A liberdade de cátedra é assegurada pelo artigo 206 da Constituição Federal (1988), bem como pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destacando a primeira em seu segundo princípio, “a liberdade “de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 08 fev. 2023.

esteja cometendo crime. Discutir a ditadura militar, claro que era muito difícil nesses últimos quatro anos porque a gente tinha um governo militar. A gente tinha um governo do Partido Militar, de militares que sempre foram negociacionistas, que sempre negaram o golpe de 1964, que promoveram o golpe contra Dilma porque nunca a perdoaram pelo fato dela criar a Comissão da Verdade, pelo fato dela ser uma ex-guerrilheira, torturada por eles mesmos. Então eles não suportavam ter uma mulher como Dilma como comandante-em-chefe das Forças Armadas. Aquele bando de machos não aguentava ter que bater continência para uma mulher como Dilma Rousseff.

O que nós temos é um governo militar e os militares estão estrilando de todo jeito, eles estão tentando dificultar e negociar espaço na próxima gestão. Eles estão tentando criar todas as formas de dificuldades para negociar espaços, inclusive no próprio governo. Ou seja, Lula vai ter quatro anos para colocar eles de volta na caixinha, não vai ser fácil, vão ser quatro anos empurrando-os de volta para dentro dos quartéis. Porque eles saíram com gosto, eles saíram para não voltar, eles saíram para comer muita picanha, leite condensado, comprar prótese peniana, Viagra, ocupar milhares de cargos, perceber altíssimos salários. Então eles não querem voltar, não querem voltar para dentro das suas funções constitucionais. Ou seja, eles vão ter que ser novamente domesticados, eles são dobermanns que você precisa domesticar, botar novamente a focinheira, botar eles de volta para o seu lugar. Por que? Porque eles têm que obedecer a Constituição. Numa sociedade republicana e democrática de direitos, os militares têm um papel, tem um lugar que é definido pela Constituição. E eles devem voltar para esse papel. Não é papel deles militarizar o ensino, ensino militar é ensino particular específico, específico para quem vai seguir a carreira militar. Existe o projeto de generalizar o ensino militar, militarizar o ensino, que era um projeto do governo Bolsonaro, que tem que ser desmantelado, tem que ser desmantelado pelo próximo governo.

O professor de história é visado, porque nós temos elites, não só militares, temos uma classe dominante que sabe muito bem o que ela fez no dia de ontem. Então a elite brasileira detesta a história, odeia a história, odeia historiadores. Por que fomos a última profissão da área das Ciências Humanas a ser reconhecida como profissão pelo Estado? Porque a história é perigosa para essa gente. Porque nós sabemos o que é a história do Brasil. É uma história de genocídios, matanças, derramamentos de sangue, injustiças sociais, violências, torturas. Evidentemente que essas pessoas não gostam que isso seja dito. Essa é uma sociedade que mata mais de 60 mil pessoas por ano, é um extermínio permanente dos jovens negros da periferia, extermínio dos indígenas, desde a chegada dos portugueses, uma história terrível de 400 anos de escravização, de tortura, de assassinatos legais.

Ítalo Nelli: Eu queria que o senhor fizesse uma análise das relações entre política e justiça nesse período de transição, porque que nós não tivemos essa transição em 1985? E como é que o senhor vê hoje as relações entre política e justiça? Pensando inclusive os tribunais superiores como eles estão tratando isso. Qual foi a diferença, se que é houve diferença entre a de 1985 e a de 2022?

Durval Muniz: Na verdade, a abertura política foi mais um episódio dos acordos por cima feitos na sociedade brasileira. Em vários momentos da história do Brasil se realizou acordos por cima, acordos onde não se leva até as últimas consequências, não dá consequências mais radicais ao que aconteceu no período anterior. Então, o Brasil é o único país do mundo a anistiar torturadores. Isso diz muito sobre o que é o Brasil.

Se tem uma Lei de Anistia que anistia o torturado e o torturadores, é como se fossem a mesma coisa. Como se anistiar o torturador fosse anistiar o Estado. Era, portanto, o Estado dando Anistia a ele mesmo, isso é até juridicamente imoral e veja, essa lei de anistia já foi referendada pelo STF duas vezes. Em

duas oportunidades os nossos magistrados não tiveram coragem de enfrentar as Forças Armadas, mesmo o Brasil sendo signatário de tratados internacionais de Direitos Humanos, no entanto os nossos magistrados por duas vezes consideraram constitucional uma Lei de Anistia que anistia tortura, que é definida internacionalmente como crime inafiançável, imprescritível, um crime contra a humanidade. Então como é que a tal da Constituição cidadã pode ter recepcionado uma Lei de anistia que anistia torturador? Isso é um absurdo do ponto de vista jurídico. Isso é uma capivara jurídica como várias que acontecem no Brasil, por que não tem pessoas com coragem para desafiar certos consensos feitos por cima. Em 2018, um Twitter do Vilas Boas foi suficiente para chantagear todo o Supremo Tribunal Federal, todos os ministros tremeram nas bases com um Twitter do General Vilas Boas.

Então, virá um outro momento decisivo na sociedade brasileira. Será que vamos mais uma vez anistiar todos os crimes cometidos por Bolsonaro e companhia? O Bolsonaro e os militares que estavam em volta dele? Mais uma vez vamos fazer uma transição pelo alto? Nós estamos vendo essa frente amplíssima em que parece que vai entrar todo mundo. Já entrou até a Arthur Lira, um dos grandes cúmplices de tudo o que Bolsonaro fez e de todos os crimes que cometeu, agora já está sendo apoiado para ser presidente da Câmara pelo partido vencedor das eleições. Esse é um problema da sociedade brasileira, quer dizer, não radicalizar os processos. É claro que em política temos que ser absolutamente pragmáticos e realistas. O Lula ganhou a eleição, mas a esquerda perdeu a eleição no Congresso Nacional. E perdeu feio, e aí ele não tem base, ele não tem suporte parlamentar para fazer um governo de ruptura, um governo com uma certa radicalidade. Ele vai ter que exercitar toda a sua habilidade política e é isso que ele tá fazendo, para minimamente conter os danos. Agora, o quê que a gente espera, espera que o Poder Judiciário e que o Ministério Público

cumpra pelo menos a sua função de retirar da vida pública essa extrema direita e seus criminosos. Porque não é possível que a sociedade brasileira vá conviver com pessoas que cometem crimes cotidianamente e que não sofrem nenhuma punição. Pessoas que vão as redes sociais convocar atiradores para matar o futuro Presidente da República no dia da sua diplomação. Não é possível que a justiça brasileira não tome minimamente as rédeas disso.

A luta que passa pela sala de aula, que termina desaguando na sala de aula, ela é uma luta bem maior, é uma luta pela democratização das relações na sociedade brasileira. E nós professores temos uma luta no sentido de reconquistar o lugar e o respeito profissional que perdemos. Nós não somos mais respeitados, nós, em grande medida, não temos mais autoridade. Qualquer fedelho nos desautoriza porque o papai mandou desautorizar, nos chama de mentiroso. Então é preciso restabelecer a autoridade do professor, sem autoritarismo, autoridade que é conferida pelo saber, a autoridade do conhecimento. Quer dizer, você ser ouvido porque você estudou para isso. E eu não tenho dúvida que nós temos que ter em relação à ditadura uma abordagem muito clara, levar para a sala de aula a documentação que materializa e torna palpável o que foi a ditadura. Chega de transformar a Ditadura e a tortura em conceitos vagos.

Alunos a partir da sétima, oitava série já têm condições de terem diante deles um documento de uma pessoa narrando como é que foi torturado, como é que se deu a tortura. O professor precisa trabalhar com documentos. Nessa sociedade da *fake News* um dos papéis dos historiadores é justamente educar os nossos alunos para só acreditar naquilo que é pesquisado e que se baseia em evidências documentais. Isso é um papel fundamental que o professor de história vai ter agora, que é justamente ensinar os nossos alunos a não acreditar na primeira imagem que chega, na primeira coisa que se diz no Zap, no Instagram, quer dizer, isso é desenvolver o espírito crítico. Quando chegar uma

mensagem, uma imagem, você desconfiar, você ir pesquisar, ir atrás de fontes idôneas, vocês ir checar a informação, que é o trabalho que o historiador faz. O trabalho de checagem documental. Nunca vamos chegar à unanimidade acerca de um evento, mas você tem que apresentar os vários pontos de vista.

Quanto à ditadura, você tem que trabalhar com os alunos até depoimentos de torturadores, contando como era, como faziam, como é que torturavam. Existem livros escritos por torturadores que assumem o que fizeram com muito orgulho. Então você tem depoimentos de todos os lados, para não dizer que você está levando versões só de um lado. Se tem a documentação secreta do governo Geisel, que hoje não é mais secreta, está todo disponibilizada lá nos Estados Unidos. Fazer uma tradução dos documentos e levar para sala de aula. Muitos alunos hoje falam inglês, ler esses documentos pode ser um bom exercício nas aulas de inglês. Vamos ler os documentos do Departamento de Estado Norte-Americano, acerca do governo Geisel e de sua participação na tortura, sobre a Operação CONDOR⁷. O que não falta é documento para o professor de história trabalhar. Acho que temos que materializar para os alunos o que foi a ditadura, eles não fazem ideia do que é viver numa ditadura, isso tem que ficar muito claro. Isso evitaria esse monte de “descerebrados” pedindo a volta da ditadura, pois não tem a mínima ideia do que é viver sob uma ditadura. Eles têm uma imagem edulcorada da ditadura porque, possivelmente, muitos de seus pais foram beneficiados por ela.

Ítalo Nelli: Consegue perceber a esperança de uma perspectiva institucional de uma discussão de conhecimento histórico que seja ao mesmo tempo acessível e ao mesmo tempo qualificado? E a gente possa competir pelo menos institucionalmente com o Brasil Paralelo?

⁷ Ver: QUADRAT, Samantha Viz. Operação Condor: o “Mercosul” do terror. *Estudos Ibero-Americanos*, v. 28, n. 1, p. 167-182, 2002.

Durval Muniz: Eu acho que é uma coisa com que os nossos órgãos de representação, inclusive as universidades, que possuem toda uma rede de rádios e televisões, a rede de comunicação universitária, tem que se preocuparem. É necessária uma reestruturação da comunicação pública, porque eles destruíram a EBC, destruíram toda a rede de comunicação pública. E aí a gente tem que participar desse debate. Eu acho que está na hora de tanto via Ministério da Educação como via Ministério da Ciência e Tecnologia, os historiadores discutam a necessidade de a história ser um conteúdo que faça parte de uma nova rede fortalecida de comunicação pública. É fundamental que os historiadores contem com o suporte público para a produção, seja via universidade, seja via institutos de pesquisa, seja via fundações, de conteúdos para a gente se contrapor a essas organizações que têm financiamento privado, que na verdade tem financiamento da extrema-direita internacional, pois existe um internacional da extrema direita hoje.

Está na hora de nós nos organizarmos internacionalmente, inclusive para o enfrentamento do negacionismo histórico, que faz um enorme mau, que é uma das principais armas do crescimento da extrema direita no mundo, do neonazismo. Não é possível convivermos com a existência de cerca de 530 grupos neonazistas no país e nada ser feito. Nós professores temos que trazer essas temáticas para a sala de aula, estas temáticas sensíveis para a sala de aula, mas também para o que chamamos de história pública. Eu acho que a gente tem que estar cada vez mais presentes nas redes sociais, na internet e não apenas em iniciativas isoladas, mas institucionalmente. Eu acho que dentro do novo desenho da comunicação pública seria fundamental a presença de conteúdos de história, que comunique com as pessoas, porque, muitas vezes, o historiador simplesmente abre a câmara e fala, e aí não interessa a ninguém.

Diante de uma coisa tão elaborada, tão sofisticada como o Brasil Paralelo você perde feio. Eu já fui várias vezes chamado para ministrar conteúdos na internet, mas o que eu disse é que eu não faço enquanto não seja uma coisa que possa ser diferente. Simplesmente abrir uma câmera e ficar falando só vai atrair o público já interessado. O público a que a gente precisa conquistar não vai ser através disso.

Ary Albuquerque: Qual mensagem deixa para as professoras e os professores de história que estarão em sala nos próximos anos?

Durval Muniz: Primeiro a gente tem que se organizar, está na hora dos professores voltarem a ser organizar politicamente, com a construção de instituições que, inclusive, nos defenda juridicamente contra as ameaças que estamos sofrendo. Nós não podemos cair na lógica neoliberal, na lógica individualista, isolacionista. É preciso que a gente volte a funcionar como categoria. É preciso que a gente demande as nossas instituições e a gente demande o próprio governo federal, o Estado no sentido de dar suporte para que a gente tenha condições de atuar na sala de aula criticamente, produzindo subjetividades críticas, capazes de fazer uma análise. Porque é muito preocupante o que a gente vê no Brasil, muito preocupante o que a gente vê no mundo. Essas pessoas que vivem em mundos paralelos, essas pessoas que vivem em bolhas produzidas pelas redes sociais e que tem uma relação completamente delirante com o mundo, isso é muito preocupante, extremamente preocupante. Mas, as redes sociais são uma realidade que veio para ficar e é muito preocupante a capacidade de alienação que elas têm, a capacidade de produção de narrativas absolutamente não amparadas em dados da realidade. Então, nós professores temos ainda essa tarefa fundamental de concorrer com os celulares e, minimamente, fornecer aos alunos narrativas sobre a realidade, não apenas sobre o passado, mas narrativas

sobre a realidade do presente, que é a nossa função. É a construção de narrativas críticas e problematizadoras do mundo em que a gente vive. E claro, para isso a gente tem que também se problematizar, não se alienar, não entrar numa bolha concorrente. Se a gente também vai para uma bolha concorrente, a gente não vai saber o que está se passando inclusive do outro lado. E eu acho que uma boa forma de começar é olhar para os próprios alunos que você tem na frente e a realidade que você tem em volta da própria escola em que você dá aula.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro da Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia: panorama de pesquisa, diálogos e intercâmbio (REPAMFEH); do Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI/UFGD) CÁTEDRA UNESCO; do grupo de estudos e pesquisa em História e Memória Geracional e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE/UESB); do grupo de pesquisa Trilhas: migrações, fronteiras e gênero (UFMS) e do grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo/UFPA). Coordenador do projeto de pesquisa: “Ditadura militar no Brasil: representações, sociedade e ensino de história” (UFMT) e do projeto de extensão: “Cine & Ensino de História: a ditadura militar brasileira pelas lentes do cinema” (UFMT). E-mail: ary.junior@ufmt.br

Ítalo Nelli Borges

Professor Substituto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus V); professor do Instituto Professora Eulina Piaggio e Maria Cristina (IPEMAC); Integrante do projeto de pesquisa “Ditadura militar no Brasil: representações, sociedade e ensino de história; integrante do projeto de extensão “História política no cinema e na literatura”; doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGH-UFU). E-mail: italo.nborges@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus V). Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve estudos sobre a ditadura militar no Brasil e seus diferentes desdobramentos na sociedade, partindo das diversas formas de resistência e também o impacto no ensino de história no período e suas representações na contemporaneidade.

Alcides Freire Ramos

Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia e Pesquisador CNPq. É editor da Fênix - Revista de História e Estudos Culturais. Participa do Comitê Científico do GT Nacional de História Cultural (da ANPUH Nacional) e da Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas Contemporâneas. Publicou: Canibalismo dos Fracos (São Paulo: Edusc, 2002), bem como capítulos de livros e artigos em periódicos científicos.

Davi Elias Rangel Santos

Possui graduação em História - Centro Educacional São Camilo em Cachoeiro de Itapemirim-ES. É professor efetivo da rede pública estadual de ensino e atualmente exerce a função de diretor escolar. É mestre e doutorando em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Laboratório de estudos em História do Tempo Presente (LabTempo-UFES).

E-mail: davirangel28@gmail.com

Esdras Carlos de Lima Oliveira

Doutorado em História realizado na Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialista em História das Artes e das Religiões pela mesma instituição e licenciado em História pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professor do Instituto Federal da Bahia - Campus Euclides da Cunha. Possui interesse pelos seguintes temas: História e Cinema, História e Música, Ensino de História e Cena Manguêbeat.

E-mail: esdras.oliveira@ifba.edu.br

Ítalo Nelli Borges

Professor Substituto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus V); professor do Instituto Professora Eulina Piaggio e Maria Cristina (IPEMAC); Integrante do projeto de pesquisa “Ditadura militar no Brasil: representações, sociedade e ensino de história”; integrante do projeto de extensão “História política no cinema e na literatura”; doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGH-UFU). E-mail: italo.nborges@gmail.com

Ingrid da Silva Linhares

Professora Substituta do Colégio Pedro II e docente do Colégio Cruzeiro. Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF), sendo licenciada e bacharel em História pela UFF. Além disso, é especialista em Ensino de História pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Conta ainda com experiência na área de História Oral, tendo desenvolvido projetos no Centro de Memória Institucional (CDDI/GEBS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro vinculado à Secretaria Municipal de Cultura. Participa dos laboratórios de pesquisa Geoagrária e Grupo de Trabalho e Orientação (GTO). E-mail: dsl.ingrid@gmail.com

Isabela Barbosa Rodrigues

Graduanda do curso de Licenciatura em História, membro do Grupo de Estudos de Política Internacional (GEPI-UFMS) e coautora do livro: Pandemia e Desigualdade: representação histórica e política da pandemia do coronavírus. (No Prelo. E-mail: isabela.rodri.ufms@gmail.com

Jairo Paranhos da Silva

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Divinópolis; licenciado e mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Email: jairo.silva@uemg.br

Janailson Macêdo Luiz

Professor da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifespa), em Marabá-PA. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (PPGHS/USP). E-mail: janailson@unifessp.edu.br

Karina Oliveira Brito

Doutoranda em Comunicação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá, Cel. Octayde Jorge Filho. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais (LEHDI) da UFMT.

E-mail: karinaoliveirabrito@gmail.com

Marcelo Fronza

Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Coordenador do Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT, Brasil). Investigador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR, Brasil). Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná; Mestre em História, Universidade Federal do Paraná; Licenciado e bacharel em História, Universidade Federal do Paraná. E-mail: fronzam08@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4512-7027>

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Nashla Dahás

Professora colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e editora do portal História da Ditadura: novas perspectivas.

Osvaldo Rodrigues Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá. Coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais (LEHDI) da UFMT. Email: osvaldo.junior@ufmt.br.

Paulo César Gomes

Pós-doutorando do PPG em História da Universidade Federal de Fluminense (UFF) e editor do portal História da Ditadura: novas perspectivas.

Rosangela Patriota

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pesquisadora do CNPq. Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Uberlândia. É editora da Fênix - Revista de História e Estudos Culturais. É coordenadora do GT Nacional de História Cultural da ANPUH e da Rede Internacional de Pesquisa em História e Culturas Contemporâneas. Publicou Vianinha - um dramaturgo no coração de seu tempo (São Paulo: Hucitec, 1999); A Crítica de um Teatro Crítico (São Paulo: Perspectiva, 2007), Teatro Brasileiro: ideias de uma história (em coautoria com J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012); História e Teatro: discussões para o tempo presente (São Paulo: Edições Verona, 2013) e Antonio Fagundes no Palco da História: um ator (São Paulo: Perspectiva, 2018). É organizadora com Jacó Guinsburg de A Cena em Aula - itinerários de um Professor em devir (EDUSP, 2009), entre outras publicações.

Renato Jales Silva Junior

Professor Adjunto III na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia.

Email: renato.junior@ufms.br

Sara Oliveira Farias

Professora Titular da graduação e pós-graduação em História (UNEB). Licenciatura e Mestrado em História (UFBA) e Doutora em História (UFPE)

E-mail: sarafarias@uol.com.br / sfarias@uneb.br

Samuel de Jesus

Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e coordenador do Grupo de Estudos de Política Internacional (GEPI-UFMS), autor do livro: Ecos do Autoritarismo. A Ditadura Revisitada, publicado pela Editora Oeste em 2019 e também o livro A projeção Estratégica e Militar do Brasil entre 2003 e 2016 pela Editora UFMS, entre outros.

Email: samuel.jesus@ufms.br / samueldj36@yahoo.com.br

Thaís Patrícia Mancilio da Silva

Mestra em História das Ciências e da Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (COC/Fiocruz), possui bacharel e licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de História, pesquisadora e divulgadora científica, atuou em diferentes instituições, museus e centros de ciência, desenvolvendo ações de pesquisa, exposições e atividades educativas. Atua como historiadora no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), desenvolvendo pesquisas no campo da História das Ciências e também como pesquisadora do museu Espaço Memorial Carlos Chagas Filho (EMCCF/IBCCF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui experiência nas áreas de História Contemporânea, com ênfase em: História do Brasil, História Pública, História das Ciências e Divulgação Científica.

Email: thais.mancilio@gmail.com.

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato

Licenciada em História e Bacharel em Direito, Mestre e Doutora em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e professora de História no Departamento de História da UDESC.

E-mail: yoliveirafagionato@gmail.com



DITADURA MILITAR E ENSINO DE HISTÓRIA:

práticas, fontes, experiências e reflexões

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●