



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

ÉLTON RIGOTTO GENARI

**REVISIONISMO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA
DITADURA CIVIL-MILITAR – POR UMA PRÁTICA POLITIZANTE**

Campinas

2018

ÉLTON RIGOTTO GENARI

**REVISIONISMO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA
CIVIL-MILITAR – POR UMA PRÁTICA POLITIZANTE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: ALINE VIEIRA DE CARVALHO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO ÉLTON
RIGOTTO GENARI, E ORIENTADA PELA
PROFA. DRA. ALINE VIEIRA DE
CARVALHO

**CAMPINAS
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6263-1962>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Paulo Roberto de Oliveira - CRB 8/6272

G285r Genari, Élton Rigotto, 1989-
Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar - por uma prática politizante / Élton Rigotto Genari. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Aline Vieira de Carvalho.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Narrativas pessoais. 2. Ensino de História. 3. Memória. 4. Ditadura - Brasil. 5. Brasil - História - 1964-1985. I. Carvalho, Aline Vieira de, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Revisionism, memory and history teaching of the civil-military dictatorship - for a politicizing practice

Palavras-chave em inglês:

Teaching history

Personal Narratives

Memory

Dictatorship - Brazil

Brazil - History - 1964-1985

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Aline Vieira de Carvalho [Orientador]

Susel Oliveira da Rosa

Aldair Carlos Rodrigues

Data de defesa: 26-09-2018

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História



**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 26 de setembro de 2018, considerou o candidato Élton Rigotto Genari aprovado.

Profa Dra Aline Vieira de Carvalho

Profa Dra Susel Oliveira da Rosa

Prof Dr Aldair Carlos Rodrigues

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Para Tico, Dadá e Cacá,
sem os quais essa caminhada sequer existiria.*

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai à Unicamp, que me acolhe desde o Cotuca, em 2004, pela qual nutro um carinho que a torna meu segundo lar. No entanto, não é apenas à instituição que me refiro.

Nenhuma infraestrutura seria erguida ou mantida sem o trabalho de um imenso número de trabalhadores nas mais diversas posições. Nenhuma aula fluiria tão bem se as salas não estivessem devidamente limpas e organizadas, se qualquer parte do sistema digital e elétrico não recebessem manutenção, se refeitórios e cantinas e bibliotecas não funcionassem tão bem como funcionam. Meu trabalho só é possível graças ao trabalho de muita gente – o que, dado que a Universidade Pública é mantida pela sociedade civil, inclui um sem-número de cidadãos e cidadãs que nunca pisaram no Campus Zeferino Vaz. Por isso a importância de retribuir através do meu próprio trabalho o privilégio que me foi dado.

Isto posto, também é louvável a mobilização de profissionais que conseguiram, através da CAPES, viabilizar a criação e ampliação do Programa de Pós-Graduação no qual ingressei. Em um contexto de políticas de desmonte sinistras, essa teimosia é farol e caminho na luta pela construção de uma sociedade mais democrática – o que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de uma ciência desencastelada, tal qual a rica produção já publicada através desse Mestrado Profissional. Vida longa ao ProfHistória!

Agradeço também a Sônia Bia, cuja prontidão e prestatividade na Secretaria de Pós-Graduação foram determinantes no pleno cumprimento das atividades, da matrícula ao agendamento das defesas. E, por falar em defesas, também agradeço à disposição e disponibilidade da banca – titulares e suplentes – no processo de conciliar agendas a despeito dos inúmeros imprevistos de sistema.

Uma grande vantagem do Mestrado em Rede e dos eventos conectando sujeitos de regiões distintas é a imensa quantidade de diálogo travados. Meus agradecimentos aos participantes do Simpósio Temático do ProfHistória da ANPUH em 2017, sobretudo aos companheiros da Unifesp, acolhedores tanto em Brasília, quanto em Guarulhos. Porém, meus colegas da primeira turma da Unicamp merecem certo destaque, não apenas por partilharem comigo o desafio de compor a primeira turma de um programa tão incrível quanto o ProfHistória, mas pela enorme troca de experiências e ideias. Da mesma forma, nenhum projeto teria surgido se

não fosse minha experiência com pessoas incríveis nas salas de aula em que atuo. Sem a convivência e companheirismo instigantes com colegas e estudantes esses mais de dois anos não teriam sido tão possíveis.

Minha trajetória ao longo da pesquisa foi engrandecida por professoras e professores muito queridos. José Alves, Susel Oliveira da Rosa e Aldair Rodrigues, em diferentes momentos e de diferentes formas, contribuíram com sugestões, leituras, provocações e inspiração para esse trabalho. No caso dos últimos, bem antes de comporem a banca de qualificação, diga-se de passagem. A Cristina Meneguello, devo não só às suas contribuições como docente, mas também ao incansável trabalho como coordenadora-quase-onipresente – e ao enorme carinho com que sempre me deu (e dá) puxões de orelha. Seu acolhimento naquela primeira tarde de aula em 2016 e na oficina de escrita estão entre as coisas que guardo com mais afeto em toda a minha vivência acadêmica, e não há torta de morango que eu faça que pague todo o carinho que recebi. A minha querida orientadora, Aline Carvalho, minha gratidão vai dos debates enriquecedores das aulas de Teoria às brincadeiras sobre meu jeito dramático de ser geminiano, passando por todo o processo de orientação. Sua criatividade cheia de empolgação e suas correções firmes, mas sempre gentis, foram centrais no desenvolvimento dessa pesquisa e do meu potencial. Além disso, a naturalidade com que lidou com minhas indagações e ideias, e a relação de confiança e parceria que construiu comigo ao longo de nossos trabalhos, são fonte da maior alegria, e estão entre os maiores privilégios que tenho.

Por fim, agradeço a quem está presente desde muito antes de eu imaginar que ingressaria em algum mestrado. Meu amor pela escrita foi estimulado, ao longo dos anos, por muita gente. Destaco aqui minha amiga Helena e meu primo-irmão Igor – ambos há muito tempo me engrandecendo para muito além da escrita. Qualquer qualidade literária que por acaso surgir nas páginas dessa dissertação vem das trocas com eles, e todo exagero é exclusivamente meu.

A meus pais, Carmen e Adairton, cuja batalha diária forjou meu caráter e orientou qualquer determinação que tenho desde os tempos em que eu colocava grãos de feijão no nariz e, por acidente, sentava em abelhas. Também devo a eles qualquer capacidade de realizar autocrítica, bem como a existência do melhor amigo de uma vida inteira: meu irmão, Everton. Além do companheirismo diário, das discussões, reflexões, questionamentos e revisões, foi através do Tico que iniciei a

carreira docente e por ela me apaixonei. De longe, uma das pessoas que mais me inspira e me ajuda a botar os pés no chão

Por último, à pessoa presente nesse processo desde o princípio – porque, afinal de contas, foi ela a me avisar do edital: Patrícia Oliveira. Escrever aqui que essa mulher testemunhou a primeira aula que dei na vida, foi laço com a Universidade enquanto estive distante, me incentivou a prestar o mestrado, comentou praticamente cada linha que escrevi desde o pré-projeto e me deu apoio em cada passo e percalço ao longo desse tempo é pouco. A amizade que construímos vale mais que qualquer título. Por isso tudo, meu orgulho, admiração e gratidão infindáveis.

*Depois de cada guerra
alguém tem que fazer a faxina.
Colocar uma certa ordem
que afinal não se faz sozinha.*

*Alguém tem que jogar o entulho
para o lado da estrada
para que possam passar
os carros carregando os corpos.*

*Alguém tem que se atolar
no lodo e nas cinzas
em molas de sofás
em cacos de vidro
e em trapos ensanguentados.*

*[...] A cena não rende foto
e leva anos.
E todas as câmeras já debandaram
para outra guerra.*

*As pontes têm que ser refeitas,
e também as estações.
De tanto arregança-las,
as mangas ficarão em farrapos.*

*Alguém de vassoura na mão
ainda recorda como foi.
Alguém escuta
meneando a cabeça que se safou.
Mas ao seu redor
já começam a rondar
os que acham tudo muito chato.*

*Às vezes alguém desenterra
de sob um arbusto
velhos argumentos enferrujados
e os arrasta para o lixão.*

*Os que sabiam
o que aqui se passou
devem dar lugar àqueles
que pouco sabem.
Ou menos que pouco.
E por fim nada mais que nada.*

*Na relva que cobriu
as causas e os efeitos
alguém deve se deitar
com um capim entre os dentes
e namorar as nuvens.*

Wisława Szymborska

RESUMO

Essa dissertação investiga o papel do revisionismo conservador e as contradições da atuação da Comissão Nacional da Verdade nas disputas pelo estabelecimento de uma memória coletiva da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985), e o seu lugar nos embates políticos atuais. A pesquisa constatou que a validação do regime ditatorial está ligada a publicações e republicações de uma série de autores conservadores, ganhando mais visibilidade e popularidade ao serem difundidas em segunda mão através da internet. Com auxílio de ferramentas de monitoramento do meio digital e resultados de pesquisas sobre as movimentações nas ruas dos últimos cinco anos, foi perceptível que essa difusão, articulada entre redes sociais, *sites*, *blogs* e *vlogs*, compõe um quadro discursivo mais amplo que sustenta as ideias das chamadas “novas direitas”. Também foi possível constatar que a polarização política e a naturalização de práticas autoritárias são, em parte, reflexos dos vinte e um anos de ditadura, e permanecem como entraves aos debates públicos e ao aprofundamento da democracia. O trabalho conclui que é central tratar de tais disputas envolvendo a ditadura em sala de aula, desenvolvendo nos estudantes um ferramental crítico para o manejo de recursos e informações digitais e também para o exame de narrativas sobre a ditadura. Para isso, oferece uma sequência didática que analisa diferentes fontes relacionadas à memória do período, especialmente três testemunhos presentes no livro *Infância Roubada*. O objetivo principal das atividades é, reconhecendo que as feridas ainda abertas pela ditadura e o caráter limítrofe das ações das Comissões na luta por justiça fragilizam a democracia brasileira, fomentar a análise crítica das ambiguidades desses processos históricos e políticos recentes. O interesse nisso também é estimular o desenvolvimento de uma memória que oriente ações pautadas em uma irredutível defesa dos Direitos Humanos.

Palavras-Chave: Ensino de História, História do tempo presente, Produção e difusão de narrativas históricas, Ditadura Civil-Militar, Memória, Revisionismo

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of conservative revisionism and the contradictions of the Brazilian National Truth Commission in the disputes for the establishment of a collective memory of the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964-1985), and its place in current political disputes. The research found that the narratives validating the dictatorial regime are linked to a series of publications by conservative authors, gaining more visibility and popularity by being spread secondhand through the internet. With the help of digital media monitoring tools and results of researches on street demonstrations over the last five years, it was noticeable that this dissemination, articulated among social networks, websites, blogs and vlogs, forms a broader discursive framework that supports the ideas of the so-called "New rights". It was also possible to see that political polarization and the naturalization of authoritarian practices are, to some degree, reflections of the twenty-one years of dictatorship and remain as obstacles to public debates and to the deepening of democracy. The paper concludes that dealing with such disputes involving the dictatorship is paramount in learning environments, helping students develop critical-thinking skills to not only deal with digital resources and information, but also examine narratives about the dictatorial regime. To do this, it offers a didactic sequence that analyzes different sources related to the memory of the period, especially three testimonies present in the book *Infância Roubada (Stolen Childhood)*. The main objective of the activities is, by acknowledging that the wounds still open by the dictatorship and the shortcoming of the Commissions' in the struggle for justice weaken Brazilian democracy, to foster critical analyses of the ambiguities of these recent historical and political processes. In addition, these activities aim for the development of a memory that guides actions based on an unyielding defense of Human Rights.

Key-Words: Teaching History, History of the present time, Production and diffusion of historical narratives, Civil-Military Dictatorship, Memory, Revisionism

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 – Ditadura, Ensino, Revisionismo	16
Sala de aula: espaço de memória(s)	19
Historiografia da Ditadura e Revisionismo	25
Revisionismo	25
Ditadura Civil-Militar	28
A Ditadura disputada	32
Capítulo 2 – Da Internet às Salas de Aula.....	49
Revisionismo e internet	49
Caracterização das Fontes	93
Capítulo 3 – Um Passado Presente? Proposta de Sequência Didática	100
Proposta de Sequência didática: Memórias, Infância, Juventude e Ditadura Civil-Militar: um passado presente? (3º Ano – Ensino Médio)	101
Pré-Requisitos	102
Objetivos	103
Materiais de Suporte – sugestões	104
Avaliação	105
Execução	105
Resumos dos depoimentos	110
Roteiro de Análise	115
Buscando Referências na Web	117
Considerações Finais	120
Referências.....	122
Fontes digitais	122
Bibliografia	135

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de um evento recorrente na sala de aula do Ensino Médio: o estranhamento expressado por estudantes diante de narrativas conflituosas sobre a ditadura civil-militar (1964-1985) encontradas na internet, boa parte delas buscando validar ou negar as inúmeras violações do regime, seus agentes e apoiadores aos Direitos Humanos. Trabalhamos com a memória em dois eixos distintos. O primeiro está ligado à construção da memória coletiva, sempre polifônica e polissêmica, especialmente em relação ao papel da historiografia e do ensino de história nesse processo. O segundo diz respeito à análise da memória em sua forma narrativa em sala – o uso de relatos como fonte no trabalho pedagógico.

Um problema inicial reside nas ambiguidades entre memória e história, sobretudo pela característica de reconhecimento operada pela memória e ausente da representação histórica. Isso está ligado ao conceito de representância proposto por P. Ricoeur (2007). Compreendendo que qualquer representação traz responsabilidade e, assim, exige uma postura ética, sobretudo no espaço pedagógico, o objetivo principal era refletir sobre métodos e práticas que garantissem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para a compreensão crítica da multiplicidade de interpretações e representações feitas do período.

Desse modo, a primeira etapa do trabalho consistiu em investigar as ambiguidades do processo de constituição da memória sobre a Ditadura a partir de reflexões sobre os impactos da instituição e atuação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil, bem como de Comissões criadas em decorrência desse processo. Como, já de início, era evidente o pouco alcance e acessibilidade dessas produções, julgamos pertinente o desenvolvimento de um material que dialogasse e fizesse uso delas. Disso, veio a decisão de elaborar uma oficina de análise de fontes com os relatos registrados no livro *Infância Roubada* e, a partir dela, desenvolver material formativo voltado para docentes.

As investigações deixaram claro que o principal problema é a insuficiência das práticas e políticas do Estado e sociedade civil em estabelecer e fortalecer uma memória que fomente o compromisso, de um lado, com a defesa de um verdadeiro Estado Democrático de Direito e, de outro, com a condenação de práticas como

censura, perseguição política, tortura e assassinatos. Isto se dá por uma miríade de fatores interconectados, entre os quais ganham destaque: 1) o autoritarismo como um fenômeno de longo prazo nas relações políticas e interpessoais do Brasil; 2) um processo de aprofundamento desse autoritarismo durante a ditadura militar, decorrendo em 3) naturalização de práticas autoritárias nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira; 4) o caráter limítrofe de materiais e metodologias de ensino, oscilando entre uma narrativa “higienizada” da política do período, focando em sucessões presidenciais e eventos pontuais aparentemente desconexos, e narrativas de denúncia das torturas e assassinatos sem, no entanto, deixar espaço para ambiguidades e complexidades; e, por fim, 5) uma forte mobilização de grupos na internet produzindo e difundindo narrativas revisionistas, sobretudo a partir da instauração da Comissão Nacional da Verdade.

Apesar de existirem há décadas, as práticas revisionistas se inserem, hoje, num quadro mais amplo de cerceamento da liberdade de expressão e de cátedra, como o *Projeto Escola Sem Partido*.¹ Isso se articula à ideologia do “politicamente incorreto”, que esgarça o direito à liberdade de expressão em prol de falas intolerantes. Esse movimento ambíguo – ora abusando da liberdade de expressão em ataques aos Direitos Humanos, ora negando essa liberdade a outras pessoas, como grupos em defesa das minorias – está ligado a diferentes interpretações do que é justiça, decorrente de concepções problemáticas de cidadania². Assim, discutir a ditadura e como ela é representada é discutir a cultura autoritária e antidemocrática que a produziu e que ela ajudou a perpetuar. Esse é um passo necessário para a defesa dos direitos humanos no presente, e decorre da percepção de que as Ditaduras não são exceção e de que nenhum direito está nem plenamente conquistado, nem garantido. A escolha de trabalhar com a infância também dialoga com essa premissa, pois repensar a educação passa por pensar a infância e em como as crianças são tratadas na sociedade. A negação da cidadania às crianças e adolescentes³, e o modo com que lidamos com elas são empecilhos sérios para a consolidação da democracia. A construção de uma sociedade mais

¹ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; SILVA, Diana Mendes Machado da. “Escola Sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação”. In: MACHADO, André Roberto de A., TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 261-276.

² Cf. BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

³ BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Título I, Art. 2º.

cidadã e igualitária passa inescapavelmente por uma educação que respeite a condição de sujeito das crianças.

O trabalho com os relatos de Infância Roubada é interessante por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque permite aos estudantes refletir sobre os impactos da Ditadura para além da repressão *strictu sensu*, levando-os a identificar aspectos menos óbvios da violência do regime, bem como perceber as diferentes maneiras pelas quais sujeitos constituem sua própria memória do período, superando leituras dicotômicas ou de mera denúncia da tortura sem, no entanto, validar ou relativizar a sua gravidade. Em segundo lugar, porque o potencial dos relatos em trazer à tona variadas experiências estudantis facilita a identificação de si próprios como sujeitos históricos, abrindo uma brecha na compreensão rasa do cidadão como consumidor dentro de uma sociedade pronta e estática. Isso ajuda a constituir uma visão mais crítica sobre as diferentes representações feitas sobre a ditadura, suas premissas, objetivos e implicações políticas, evidenciando projetos de sociedade em disputa entre essas vozes dissonantes, e produzindo uma memória coletiva capaz de enxergar as marcas da ditadura no presente, colaborando para a formação de identidades mais voltadas para a defesa da cidadania. Qualquer resultado nesse sentido, porém, depende de uma atuação docente sensibilizada para a importância de trazer a realidade dos estudantes para o espaço de reflexão escolar.

Como o ambiente digital é, hoje, o meio privilegiado pelo qual ocorre a disputa em torno da memória da ditadura, sendo muito bem instrumentalizado pelos esforços revisionistas, buscamos conceber algum recurso capaz de ocupá-lo e disputá-lo de alguma maneira. Diante da impossibilidade, por questão de tempo e recursos, de desenvolver um repositório digital de materiais que fosse funcional – a ideia mais ambiciosa aventada a princípio – passamos a buscar alternativas. Os objetivos principais, no entanto, foram mantidos: facilitar o acesso a materiais de qualidade a professores, divulgação e discussão da temática e de práticas pedagógicas e a possibilidade de ampliação constante do material, inclusive com colaboração de outros profissionais. Disso surgiu o inventário atualizável de materiais pedagógicos sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

CAPÍTULO 1 – DITADURA, ENSINO, REVISIONISMO

Neste capítulo, tratamos de questões teóricas ligadas à memória e ao tipo de fonte central no trabalho pedagógico proposto, o testemunho. Também discutimos o quadro de revisionismo que surge a partir de disputas pela memória e pela história, sobretudo na internet. É importante trazer isso, pois o apelo a memórias é recorrente nessas disputas. Isso também justifica, em certo sentido, a escolha por trabalhar com relatos, pois propor a crítica desse tipo de fonte aos alunos é estimular o desenvolvimento de uma habilidade central para que lidem com discursos com que frequentemente são defrontados.

A proposição de reflexões sobre a produção acadêmica de conhecimento em diálogo com a construção do saber histórico escolar constitui um grande desafio, mesmo com os crescentes esforços em aproximar esses campos. Nos últimos anos, chamam a atenção iniciativas em diferentes frentes, como a Olimpíada Nacional em História do Brasil,⁴ a criação de programas de pesquisa e fomento à experiência docente nas Universidades Públicas, como o PIBID e o PROFHISTÓRIA,⁵ e a formação de grupos de pesquisa voltados à investigação teórico-metodológica do ensino de história.

Mesmo num contexto de viradas epistemológicas⁶ que trazem à tona um paradigma de ensino voltado para a valorização e aprofundamento dos valores democráticos⁷, quaisquer mudanças são processuais, marcadas por contradições e permanências. Uma primeira barreira é o abismo entre as concepções de História, do fazer historiográfico e do Ensino de História presentes no universo acadêmico universitário e no universo escolar. Isso não decorre apenas da dificuldade em encontrar meios de aplicar propostas inovadoras: os conteúdos, abordagens, metodologias e a própria concepção de ensino, bem como sua finalidade, fazem com que a Educação constitua um campo de batalha entre projetos de sociedade

⁴ MENEGUELLO, Cristina. "Olimpíada Nacional Em História Do Brasil – Uma Aventura Intelectual?". In: *História Hoje*, v. 5, n. 14, jan 2011. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14. Acesso: 30 jun 2018.

⁵ FICO, Carlos. "A pós-graduação em história: tendências e perspectivas da área". *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, p.1019-1031. Acesso: 30 jun 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n3/0104-5970-hcsm-22-3-1019.pdf>. Acesso: 30 jun 2018.

⁶ SARLO, Beatriz. 2007. "Tempo passado". In *Tempo passado – cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 9-22.

⁷ ABREU, Marcelo, RANGEL, Marcelo. 2015. "Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo". *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, p. 8-9.

distintos. Exemplo disso é a semelhança entre as recentes mudanças no sistema educacional levadas a cabo pelo Estado brasileiro e a reforma curricular feita pelo governo militar em 1971⁸. Esta, por sua vez, se insere num processo de continuidade das disputas envolvendo diferentes grupos sociais, de anarquistas, socialistas e liberais a oligarcas e fascistas, nas primeiras décadas da República⁹.

Podemos notar essa dinâmica, por exemplo, ao analisar os diferentes atores políticos interessados na educação brasileira e suas perspectivas. Para as disputas atuais, destacamos aqui a relação entre documentação produzida pelo Banco Mundial e as recentes alterações feitas na LDB, sobretudo no que diz respeito à fundamentação em torno de um paradigma de educação voltado à formação de força de trabalho em detrimento da formação para a cidadania.¹⁰ Em outras palavras, esse fosso epistemológico possui uma dimensão política. Definir propostas educacionais adequadas passa pela compreensão desse cenário, bem como dos interesses envolvidos nesse jogo de forças.

Analogamente, as disputas pelo estabelecimento de regimes de verdade sobre o passado permeiam espaços de debate da sociedade civil e os ambientes pedagógicos, evidenciando que a história engendra embates acirrados. Essas tensões são particularmente grandes quando se trata da história do tempo presente, como no caso dos estudos sobre a ditadura civil-militar¹¹, pois dizem respeito às contradições e limites do processo de redemocratização.

Outro problema que enfrentamos aqui diz respeito aos diferentes sentidos implicados no emprego do termo “democracia”. Em suas reflexões, Boaventura de Sousa Santos identificou, no processo de esfacelamento da regulação social pelo

⁸ Cf. TOLEDO, Maria Rita de Almeida. “O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma”. In MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. (Orgs.). *Op. Cit.*, p. 178-198.

⁹ MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. “Introdução”. In MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. (Orgs.). *Op. Cit.*, p. 7-30.

¹⁰ Cf. BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*. Washington: Banco Mundial, 2012, p. 81-102. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEMENT0achieving0WorldClass0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 26 jun 2017. Um breve estudo mais antigo sobre a relação entre o Banco Mundial e projetos educacionais pode ser encontrado em JIMENEZ, Susana et al. “Educação para Todos e reprodução do Capital”. In *TrabalhoNecessário*, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Ano 7, nº 9, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso: 14 abr 2017.

¹¹ DELGADO, Lucilia de Almeida Neves, FERREIRA, Marieta de Moraes. 2013. “História do tempo presente e ensino de história.” *História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34.

Estado e de sua própria despolitização, um esgotamento das concepções liberais e marxistas:

Em uma primeira análise, nota que a modernidade capitalista causou desigualdade e exclusões, embora mantendo o discurso da universalidade: há desta forma a crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. Este discurso organizou a pertença subordinada de classes e outros grupos sociais pelas vias só aparentemente opostas da integração e da exclusão. Coube ao Estado-Providência a gestão controlada das desigualdades e da exclusão, todavia, este Estado encontra-se em crise, em virtude da erosão dos recursos redistributivos e assimilacionistas.¹²

A partir dessas constatações, o autor sugere o desenvolvimento de uma nova teoria crítica que repense a democracia e os direitos humanos, onde o Estado é entendido como parte de uma ampla organização política, articulando e integrando “um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais”, constituindo “um campo de luta política muito menos codificada e regulada que a luta política convencional”.¹³ Dessa maneira, o horizonte democrático proposto pelo autor vai ao encontro de valores fundamentais a uma educação para a democracia e diversidade, compreendendo que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.¹⁴

Com esse horizonte diante dos olhos, torna-se imprescindível resgatar o caráter político da escola, estrategicamente esquecido ou negado. Não é leviano lembrar que o documento que norteia a prática escolar, o Projeto Político-Pedagógico, é assim chamado em decorrência da indissociabilidade entre educação e política. A construção do currículo escolar é reflexo de uma atitude política¹⁵ e, como tal, nenhuma concepção sobre conteúdos e metodologias reside na neutralidade. Tais concepções, por sua vez, ao determinar escolhas, colaboram para dar visibilidade, naturalizar ou mesmo invisibilizar certos aspectos da realidade, de

¹² SOUSA, Nair Heloisa Bicaró (org.). Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília. Brasília, 28 nov 2011. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Souza_29%20Outubro%202012.pdf. Acesso: 20 jan 2018.

¹³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 2002, p. 59-60.

¹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 316.

¹⁵ DANTAS, Luis Thiago Freire. *Descolonização curricular: a Filosofia Africana no ensino médio*. São Paulo: PerSe, 2015.

modo a transformar ou reproduzir realidades sociais. Portanto, é necessária uma noção de pedagogia capaz de apontar “meios de ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que, ao mesmo tempo, animem a desordem absoluta da descolonização, trazendo uma nova humanidade, como Frantz Fanon apontou”.¹⁶ Entendendo a sala de aula como espaço político voltado para a reflexão e a história como ferramenta de legitimação ou negação de discursos – e, assim, de poder¹⁷ – propomos a análise de depoimentos sobre a infância na Ditadura Civil-Militar como fontes históricas em sala de aula, com o intuito de compreender essas disputas de memória e, através disso, aprofundar uma cultura de debate crítico e respeito à diversidade no contexto escolar¹⁸.

SALA DE AULA: ESPAÇO DE MEMÓRIA(S)

Para estas discussões, partimos do ferramental conceitual de Paul Ricœur e Jacy Seixas, sobretudo no reconhecimento do caráter atualizador da memória¹⁹, da relação circular entre memória e história²⁰, e o conceito de representância, ou seja, a percepção de que a construção do saber histórico, pelo seu caráter narrativo e representativo, exige uma postura ética e, dessa maneira, política²¹, preocupada com a construção de uma sociedade que se pautar nos valores democráticos.

Se, de certa maneira, a história atua para que algo seja lembrado, ela não é análoga à memória. Esta pode ser tanto matriz da história, como também campo de sua recepção e ressignificação²². A história também acaba sendo limitada e

¹⁶ WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 31. Tradução nossa.

¹⁷ Cf. FOUCAULT, “Verdade e Poder”. In *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984, e HARTOG, François. *O século XIX e a história: o caso Fustel de Coulanges*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

¹⁸ ABREU e RANGEL. Op. Cit., p. 10-12.

¹⁹ SEIXAS, J. “Percurso de memórias em Terras de História: problemáticas atuais”. In BRESCIANI, M. S. e M. Naxara (orgs). 2004. *Memória e (Res)sentimento*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 51-52.

²⁰ RICŒUR, P. “Memória, História, Esquecimento”. Comunicação apresentada em *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*, Budapeste, Hungria, 8 de março de 2003.

²¹ Idem, 2007. “A Memória Exercitada: Uso e Abuso” e “A representação historiadora”. In *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. da Unicamp. 2007

²² Idem, 2003. Op. Cit., p. 1-3.

afetada pela memória, ao mesmo tempo em que a instrui e fere²³. De modo geral, os conflitos entre memórias e narrativas históricas, produzidas em diversos espaços por sujeitos de formação profissional variada, envolvem discrepâncias de interpretação do passado. Se, por um lado, a maleabilidade da memória – simultaneamente individual e coletiva, formada ao longo da experiência social da qual narrativas escolares, familiares e midiáticas são apenas parte – é interessante para a elaboração de posturas reflexivas e críticas sobre passado e presente no contato com diferentes narrativas históricas, estas guardam o risco de não atender às exigências da memória de determinados grupos identitários.²⁴ Disso decorrem reações de sujeitos reivindicando um lugar que aparentemente lhes foi negado pelas representações históricas produzidas.

Como afirmamos anteriormente, há uma relação circular entre História e Memória.²⁵ Entretanto, há diferenças significativas na participação dos sujeitos nesse processo, e isso passa necessariamente pelas formas de elaboração e difusão das narrativas. É fundamental compreender que esta é uma relação de poder, e que as tentativas de monopolizar interpretações ou estabelecer narrativas hegemônicas que construam uma memória específica sobre o passado compõem disputas complexas e dinâmicas, ainda que desiguais.²⁶

Ademais, toda narrativa histórica, acadêmica ou não acadêmica, é em certa medida dotada desse efeito de verdade: confere ou nega validade, oficialidade, produz “fatos”. Seu caráter público é pedagógico: sua enunciação e repetição produzem um tipo de memória que orienta os modos de ler o mundo²⁷ e, assim, valida ou invalida atitudes e situações no cotidiano social. A despeito de, no caso da produção historiográfica e da comunidade acadêmica, ser óbvio que qualquer estudo e representação do passado não constituem fatos ou verdades incontestes, essa clareza não está necessariamente presente em outros meios de produção de representações históricas, e nem entre o público em geral. Isso nos traz um imperativo para a reflexão sobre o Ensino de História, que é a tarefa de romper com o paradigma tradicional de ensino e de construir uma noção de história não como compilação de fatos, mas como um processo de construção e de representação de

²³ Ibidem, p. 3-4.

²⁴ SARLO, Beatriz. Op. Cit., p. 9-12

²⁵ RICŒUR, P., 2003. Op. Cit., p. 1-3.

²⁶ Cf. FOUCAULT, Michel. “Verdade e Poder” e “Os Intelectuais e o Poder”. In *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

²⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. 2009. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, p. 103-105.

fatos. O próprio desenvolvimento de diversas habilidades previstas na legislação²⁸ depende disso.²⁹ Isso poderia colaborar, inclusive, para elucidar os emaranhados de interesses envolvidos na criação e estabelecimento de determinados tipos de discurso sobre o passado e, junto disso, os atores que as articulam.

No caso da Ditadura Civil-Militar, o esforço de diversos grupos – de sobreviventes e familiares e amigos dos mortos e desaparecidos a familiares de agentes a serviço da repressão, passando por movimentos pró-intervenção militar e figuras públicas, como deputados – em estabelecer uma visão hegemônica ou um regime de verdade sobre o período diz respeito diretamente a projetos políticos do presente. Tais projetos são igualmente diversos, ora voltados à promoção de mudanças – justiça aos injustiçados, sobretudo aos mortos e desaparecidos – ora à manutenção da ordem política e social vigente – envolvendo o ocultamento dos processos pelos quais essa ordem foi previamente estabelecida. Em todos os casos, aparece também em disputa a memória dos envolvidos e o estatuto a eles atribuído.³⁰ Diante disso, ressaltamos a importância do caráter moral e pedagógico da narrativa histórica, intimamente ligado à ideia de *dever de memória* que, para Ricœur, é a memória em seu nível ético-político, quando reivindicações em relação ao passado são carregadas de um desejo de justiça. Sob esse prisma, é possível entender como um objetivo do trabalho historiográfico e do ensino de história, na luta contra o esquecimento, a preservação, via transmissão, de memórias que nos permitam realizar algum tipo de reconciliação com o passado.

Nesse esforço, a preocupação com a verdade sobre o passado, como afirmou Gagnebin, se liga à exigência de um presente que possa ser verdadeiro – que honre seus mortos não só por deles lembrá-lo, mas também pela exigência que esta lembrança traz: cuidar dos que vivem, para que não morram insepultos sempre

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular - Ensino Médio*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso: 20 mai 2018. As diretrizes estabelecidas na BNCC e suas ambiguidades são discutidas no Capítulo 3.

²⁹ PRATS, Joaquín. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. spe, p. 01-20, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea11.pdf>. Acesso: 20 mai 2018.

³⁰ Essa disputa envolve inclusive o problema das categorizações empregadas oficialmente para as vítimas. Cf. GAGNEBIN, J. M. “Esquecer o passado?”. In: *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 251-263.

e de novo em meio a horrores repetidos.³¹ Em nosso trabalho, isso diz respeito especialmente às pessoas que sobreviveram à perseguição e tortura do regime civil-militar e que seguem interpeladas por esse passado que não passa – não só pela própria natureza do trauma, mas também pela imposição do esquecimento que, por sua vez, está ligada à necessidade de testemunhar a experiência.³²

É importante ponderarmos tanto sobre as dificuldades em narrar tais experiências, quanto sobre os riscos ensejados por processos de rememoração social, a fim de evitar abusos. Os processos que estabelecem a categoria de vítima, ao criar lugares de poder, estão sujeitos a contradições. Sobre o assunto, são caras as reflexões de Hartog ao discutir os riscos ligados à criação do que ele denomina testemunha de substituição.³³ Apesar de não se tratar, no caso, de um conjunto de narrativas de comemoração, processo típico de construção da história oficial³⁴, a organização sistemática de narrativas a partir desse tipo de experiência pode ofuscar outras questões mais amplas, necessárias para a devida compreensão do contexto ditatorial brasileiro. Reduzir a experiência da ditadura civil-militar à memória de sujeitos é ofuscar a dinâmica política e social do período ditatorial e, assim, colaborar de modo paradoxal com esforços de silenciamento e revisionismo. Vemos isso, por exemplo, na medida em que boa parte dos debates sobre a Ditadura na sociedade civil se reduzem a diferentes julgamentos de valor em torno da ação de agentes do Estado ou de membros da luta armada. Isso nos parece particularmente problemático por dificultar a compreensão de outros aspectos da vida social que o regime ditatorial marcou profundamente – em outras palavras, o contexto mais amplo. Portanto, não se pode perder de vista que a memória deve ser articulada historicamente, especialmente num contexto pedagógico onde diversas memórias – as dos testemunhos e as trazidas pelos próprios estudantes – se encontram.

Tratar os testemunhos e a memória como índice da realidade, em vez de fontes, também invisibiliza a complexidade do próprio tema em disputa. Fica fácil

³¹ ROSA, Susel Oliveira da. "Mulheres versus ditadura, latifúndio e misoginia na Paraíba". *Estud. sociol.* Araraquara, v. 20, n. 39, p. 309-324, jul-dez 2015, p. 311. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7537>. Acesso: 20 mai 2018.

³² GAGNEBIN, Jeanne Marie. 2009. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, p. 48.

³³ Cf. HARTOG, François. "A testemunha e o historiador" e "Conjuntura do final do século: a evidência em questão?". In *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 203-251.

³⁴ SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 432-433. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200008#back23. Acesso: 20 set 2017.

perder de vista que mesmo as práticas mais cruéis são perpetradas por sujeitos dotados de experiência. Ainda que envolvam pessoalidade, todas as ações, desde as da repressão, no passado, quanto o reconhecimento ou denúncia dos crimes, no presente, são públicas e, portanto, políticas. Hannah Arendt nos recorda que essa responsabilidade é, também, histórica: responsabilidade por herdar tudo o de bom e ruim que a sociedade, família e ancestrais nos legam e transformar isso também em legado. No entanto, essa responsabilidade é um tanto metafórica quando nos desculpamos por erros passados. A culpa (e a inocência) só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos. Assim, a questão moral deve inescapavelmente ir para a esfera da responsabilidade pessoal.³⁵

Da mesma forma, ainda que não exima a pessoa do crime, é necessário entender o peso que a conjuntura – no caso, uma ditadura – exerce sobre o indivíduo, levando-o a cometer a ação criminosa (ou a não se opor a ela).³⁶ Não podemos, então, perder de vista que estamos lidando com sujeitos, sob o risco de tratarmos suas atitudes como resultado de um mal individualizado e essencial, fazendo desaparecer a dimensão social e política das atrocidades cometidas. Em que pese o caráter sedutor do exercício do poder sobre o outro – e esse exercício não é necessariamente punitivo – ele se insere, nesses casos, em um projeto de sociedade levado a cabo por um governo. E, por governo, lembra-nos Foucault:

“Devemos deixar para este termo [Governo] a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, dos bens, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturas o eventual campo de ação dos outros”.³⁷

As disputas de memória sobre a ditadura envolvem, fundamentalmente, a questão da responsabilidade sobre as atrocidades cometidas e a exigência de algum tipo de reparação – no mínimo, o reconhecimento dessa responsabilidade, das

³⁵ ARENDT, Hannah. 2004. “Responsabilidade pessoal sob a ditadura”. In *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 89-90.

³⁶ Idem, p. 95.

³⁷ FOUCAULT, M. “O sujeito e o Poder”. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 244.

mortes, da perseguição, da corrupção etc e, idealmente, alguma sanção judicial pelos crimes cometidos. Dessa forma, a acepção foucaultiana de governo colabora para uma compreensão da dinâmica Estado-indivíduo fundamental para a responsabilização. Investigar o que impulsiona a ação dos agentes da Ditadura passa por articular as motivações da sua própria trajetória aos desígnios do Estado a que servem – para citar um exemplo já mencionado, é importante lembrar que o autoritarismo na sociedade brasileira não foi inventado em 1964. Esse trabalho deve, por sua vez, ocorrer também com os testemunhos das vítimas para além de sua condição de vítima. Somente assim somos capazes de produzir uma reflexão que ajude a compreender a complexidade das motivações dos indivíduos e do papel do aparelho burocrático. Esse modo de indagar também é importante para desvelarmos uma faceta fundamental, que é a participação civil e militar nos pequenos atos menos atrozes de regimes ditatoriais, mas sem os quais o aparelho repressor não existiria. Isso também pode ajudar a explicar o que impulsiona, hoje, a justificação³⁸ da própria ditadura: por detrás da repressão há uma série de valores, modos de vida e símbolos muito complexos presentes ainda hoje na sociedade civil.

É diante dessa dificuldade que a abordagem historiográfica ganha particular importância, com o papel de balizar criticamente esse enorme volume de produções: “Entre o dever de fidelidade e as exigências da verdade histórica, Ricœur defende uma política da ‘justa memória’. Isso implica a ideia imperativa de um ‘dever de memória’ e de uma ‘dívida’ em relação às vítimas da história, sem deixar de renegar à história sua autonomia e sua ‘função corretiva de verdade’”.³⁹ Desse modo, é fundamental matizar os testemunhos e inseri-los dentro de uma perspectiva mais ampla, em que possamos compreender os sujeitos dentro de relações sociais, políticas, culturais, econômicas. Orientar uma leitura que explicita a limitação dos testemunhos e evite tomá-los como uma “experiência totalizante” nos afasta da dicotomia que estabelece, para um sujeito, o vivido como verdadeiro em oposição ao não vivido como falso. Também nos resguarda contra o maniqueísmo que invisibiliza os sujeitos e sua complexidade e coloca, em seu lugar, estereótipos.

³⁸ Optamos por empregar o termo num sentido bastante específico. Por justificação, aqui, compreendemos as tentativas de legitimar práticas intoleráveis numa sociedade de direitos, através de diversas estratégias, com discursos deliberadamente na contramão de um contrato social que visa a garantir as condições mínimas para a coexistência humana em sua plenitude – os Direitos Humanos. No entanto, apesar de ilegítimas, visto que são discursos políticos que, no limite, negam o próprio direito pleno à política, as justificações precisam ser entendidas criticamente.

³⁹ SILVA, Helenice Rodrigues, Op. Cit., p. 436.

Em lugar de debates em torno da imagem do “torturador sádico” versus “torturador herói” ou “guerrilheiro herói” versus “guerrilheiro terrorista”, a abordagem histórica nos convida a analisar o processo de produção e difusão dessas imagens.⁴⁰

A particularidade do dever de memória está em seu imperativo e, através dele, na forma de lidar com a memória e seu caráter exemplar. Se, de um lado, essa postura parte fundamentalmente da exigência de respeito para com os mortos, ela estabelece uma demanda para com os vivos. A história deve articular fontes diversas, incluindo memórias individuais em seus diversos formatos, bem como as memórias coletivas, criando um ambiente de diálogo entre essas diferentes experiências onde as memórias negadas possam emergir e ser reconhecidas, e permitir a *compreensão* dos diferentes sujeitos envolvidos e suas motivações sem, no entanto, eximi-los da responsabilidade por seus atos e omissões. Isso permite revelar o caráter ilusório da ideia de que há uma moralidade inata ao ser humano, e reforça a ideia de que as atrocidades são cometidas não por monstros, loucos ou sádicos, mas por pessoas respeitáveis⁴¹ que, na maioria das vezes, *acreditam* que estão fazendo a coisa certa. Esse caráter ético-político está no cerne do pacto com o leitor proposto por Ricœur como norte da ação do historiador, capaz ao mesmo tempo de dar um propósito à história e de resgatá-la do relativismo grosseiro e do negacionismo⁴². Nesse sentido, a categorização para a memória e fenômenos a ela relacionados proposta pelo filósofo colabora com a sensibilização para a responsabilidade do professor-historiador. A narrativa histórica no ensino deve, tal qual na operação historiográfica, ocorrer no nível da representância, de modo que a narrativa histórica evite ser eclipsada e, ao mesmo tempo, respeite a memória dos estudantes.⁴³

HISTORIOGRAFIA DA DITADURA E REVISIONISMO

REVISIONISMO

Dado o seu caráter polissêmico, é necessário esclarecer a escolha do termo “revisionismo” e a centralidade de seu uso neste trabalho. Para isso,

⁴⁰ FICO, C. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

⁴¹ ARENDT 2004, Op. Cit., p. 104-105.

⁴² RICŒUR 2007, Op. Cit., p. 288-291.

⁴³ DELGADO e FERREIRA. Op. Cit., p. 26.

recorremos às investigações e reflexões propostas por Demian Bezerra de Melo. Segundo o autor, o conceito remonta a debates entre socialistas no final do século XIX e início do século XX. No entanto, é com os desdobramentos do final da II Guerra Mundial que ele passa a circular na historiografia, “em alguns casos para afirmar o caráter renovador de abordagens, em outros, em tom mais crítico, viradas ético-políticas informadas pela disputa ideológica do presente; na maior parte das vezes uma mistura entre essas duas”.⁴⁴

Apesar de revisões sobre fenômenos históricos poderem significar o surgimento de novas interpretações do passado à luz de novas fontes ou olhares, de forma a enriquecer a reflexão crítica e a produção de conhecimento, o termo está aqui entendido de modo mais delimitado. A acepção que nos parece mais adequada ao termo diz respeito a práticas que buscam interpretar atrocidades históricas, como a Shoah, como um “mal menor”, cujo alicerce parece ser uma condenação geral dos ciclos revolucionários entre as Revoluções Francesa e Russa – e que, no século XX, estão fortemente ligadas ao anticomunismo.⁴⁵ Esse processo de revisionismo histórico é o que marca a famosa “querela dos historiadores” (*Historikerstreit*) iniciada com uma publicação de Ernst Nolte representando o Nazismo como uma simples imitação do Stalinismo, numa aproximação dos dois fenômenos a partir de um olhar estrategicamente impreciso e descontextualizado sobre a violência:

Excêntrico de direita, discípulo do filósofo Martin Heidegger (1889-1976), Nolte já possuía uma influente obra sobre o fascismo quando publicou seu artigo na FAZ nos anos oitenta, de que são exemplo o seu clássico *Der Faschismus in seiner Epoche*, de 1963, e *Theorien über den Faschismus*, de 1972. No livro de 1963 apresentou um conceito do fascismo como um fenômeno *metapolítico* (ou “transpolítico”), que compreendia uma resistência à modernidade, combinada à resistência ao que chama de “transcendência prática”, o comunismo/marxismo. Após 1968, sua obra teve uma inflexão importante, tendo assumido posição central o argumento da precedência do “Terror Vermelho” à Auschwitz. Fazendo eco a esta formulação, em seu artigo de 1986 escreveu: “Não foi o arquipélago Gulag anterior a Auschwitz? Não foi a ‘morte à classe’ dos bolcheviques o antecedente (Prius) lógico e fático da ‘morte à raça’ dos nacional-socialistas?” (NOLTE, op. cit.:

⁴⁴ MELO, Demian Bezerra. “Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas”. In *Marx e o Marxismo* v.1, n.1, jul/dez 2013, p. 50. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/11>. Acesso: 20 mar 2018.

⁴⁵ Ibidem, p. 56.

14). Além do mais, argumentou que massacres de massa foram comuns no século XX, de que são exemplos os feitos pelos EUA no Vietnã, por Pol Pot no Camboja e o próprio Gulag soviético. Deste modo, em vez de ficarem com a eterna culpa face ao Holocausto, os alemães (ocidentais) deveriam ficar em “paz consigo mesmos” e deixar o “passado passar”.⁴⁶

A “querela dos historiadores” tem como marco a publicação feita por Habermas criticando o trabalho de Nolte e seus pares, utilizando o termo revisionismo num sentido mais próximo ao que empregamos neste trabalho. Posteriormente, historiadores italianos iriam além de Nolte, a ponto de recusar ou distorcer evidências históricas para negar a existência do Holocausto, o que configura uma prática distinta – o negacionismo. Curiosamente, esse processo parece colaborar com a legitimação de operações revisionistas que buscaram representar o Holocausto como um mal menor – afinal, seriam trabalhos que reconheceriam a atrocidade, apenas fornecendo uma interpretação alternativa dos fatos.⁴⁷ É em grande medida a partir desse debate que Paul Ricoeur elabora suas reflexões sobre a representação historiadora que são referência deste trabalho.

A conotação de “interpretação alternativa” do revisionismo é importante, se pensarmos que o revisionismo da ditadura civil-militar no Brasil se funda no argumento de que há um olhar único difundido sobre o período, decorrente de uma suposta articulação de esquerda que, entre outras coisas, estaria monopolizando as narrativas históricas em salas de aula. Veremos isso mais adiante, mas é sintomático que, em uma nota em seu artigo, Melo chame a atenção para o incômodo de Nolte com a juventude de esquerda e a força do pensamento marxista nas universidades alemãs.⁴⁸ Assim, essas práticas têm relação profunda com discursos ideológicos que se valem de, produzem e aprofundam um sentimento antiesquerda.

Com isso em mente, podemos retomar outra questão, presente nas ponderações da historiadora Luciana Soutelo sobre o revisionismo, que compreende o negacionismo como uma corrente revisionista minoritária e que contribui, no limite, para formar o caráter pejorativo ao termo, associando-o à manipulação ideológica do passado:

⁴⁶ Ibidem, p. 55.

⁴⁷ Ibidem, p. 57.

⁴⁸ Ibidem, p. 55.

“É importante explicitar que em inúmeros casos tampouco a argumentação revisionista é baseada em ‘premissas teóricas e historiográficas legítimas’, já que, apesar de não haver negação dos fatos históricos em si, se desconsideram as especificidades e os contextos históricos de modo a favorecer determinados posicionamentos ideológicos do presente, muitas vezes em total negligência da lógica histórica do período estudado – por exemplo, a relação estabelecida por Ernst Nolte entre o nazismo e sua política de extermínio como reação ao bolchevismo ignora o fato, ressaltado por muitos autores, de que os fundamentos originários desta política são bem anteriores à eclosão da Revolução Russa. Nesse sentido, também muitas interpretações revisionistas violam princípios metodológicos da historiografia em nome de propósito ideológicos – talvez o façam, no entanto, de forma mais sutil do que os negacionistas, através de subterfúgios e confusões interpretativas que acabam por conferir-lhes uma fachada de maior respeitabilidade teórica. Todavia, a distinção entre revisionismo e negacionismo é pertinente e deve ser salientada. É adequado, portanto, considerar o negacionismo como uma variante minoritária do revisionismo histórico.”⁴⁹

Em suma, as operações revisionistas dizem respeito ao resgate problemático de temas que ecoam tensões sociais e políticas no presente. Nesse caso, o que motiva as buscas e elaborações sobre o passado é a antítese do pensamento crítico-científico,

“(...) produzindo sua própria visão do passado a partir de uma “economia política” (...) conservadora e interessada em apresentar a conciliação dos conflitos sociais como o melhor dos mundos possíveis. Neste caso, é tarefa dos historiadores críticos combater tais teses e produzir uma outra história tendo em vista não a conciliação social, mas a emancipação humana”.⁵⁰

DITADURA CIVIL-MILITAR

Entendemos que a Ditadura Civil-Militar brasileira se insere num quadro mais amplo de regimes autoritários na América Latina com projetos de sociedade

⁴⁹ SOUTELO, Luciana de Castro. A memória do 25 de Abril nos anos do cavaquismo: o desenvolvimento do revisionismo histórico através da imprensa (1985-1995). Dissertação de mestrado em História Contemporânea. Universidade do Porto, Porto, setembro de 2009, p. 100. Apud MELO, Demian Bezerra, 2013, Op. Cit., p. 74.

⁵⁰ MELO, Demian Bezerra. “Considerações sobre o revisionismo: notas de pesquisa sobre as tendências atuais da historiografia brasileira”. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 23-25 jul 2009, p. 13. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/79T.pdf>. Acesso: 19 jun 2017.

definidos. O ethos do regime está ligado às escolas de guerra da França e dos EUA, e sua instauração envolve uma miríade de fatores conectados ao contexto geopolítico do período, tanto de Guerra Fria, quanto de descolonização afro-asiática⁵¹.

Isso se dá por meio, em geral, das Doutrinas de Segurança Nacional, contrárias à pluralidade étnica e cultural da América Latina, e inseridas na lógica macarthista, antagonizando qualquer espectro de contestação da ordem política. Portanto, as ditaduras do Cone Sul tinham uma perspectiva fundacional e não de transição, de transformação política, social e cultural das sociedades do Cone Sul, diferentemente do que buscaram afirmar os militares brasileiros⁵². É importante lembrar que o viés anticomunista, central na estratégia de legitimação dos regimes, opera numa lógica muito mais ampla do que contra os supostos “marxistas” ou “esquerdistas”. No Brasil, por exemplo, essa retórica se imbuí de um caráter lombrosiano, determinante no modo como o regime praticou violências contra os filhos de militantes, bem como de grupos marginalizados⁵³.

Em relação aos filhos de opositores, isso fica evidente nos relatos de *Infância Roubada*:

“O absurdo da ditadura produziu, ainda, o absurdo de prender e banir crianças, fichando-as como subversivas, considerado-as ‘perigosas à segurança nacional’. Elas cresceram e se formaram fora do país. É o caso dos meninos criados pela “tia” Tercina Dias de Oliveira, militante do movimento guerrilheiro na área do Vale da Ribeira (SP): Ernesto Carlos Nascimento (nascido em 1968), aos 2 anos de idade foi preso, em 1970, pelos agentes do DOPS, em São Paulo; Zuleide Aparecida do Nascimento (nascida em 1965) estava com 4 anos e 10 meses; Luis Carlos Max do Nascimento, irmão de Zuleide, nascido em 1963, com 6 anos e 7 meses de idade; e Samuel Dias de Oliveira tinha quase 9 anos. Todos foram banidos do Brasil sob alegação de que eram elementos perigosos e inimigos do Estado.

⁵¹ Para um balanço sobre a relação entre as ditaduras do Cone Sul, pensando as particularidades do caso brasileiro, bem como um panorama sobre a instauração do regime e o papel da Doutrina de Segurança Nacional em seu *modus operandi*, cf. GOMES, Victor Leandro Chaves et al. “A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969)”. *OP SIS*, Catalão, jan./jun. 2014, v. 14, n. 1, p. 79-100.

⁵² Cf. FICO, Carlos et al (orgs.). *Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. FGV, 2008. Para as narrativas militares sobre o regime, recomendamos especialmente o texto de Celso Castro para a obra. Para fontes primárias carregando tais olhares, cf. D’ARAÚJO, Maria Celina et al. *Os Anos de Chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. A obra compõe uma tríade de livros. Os outros dois volumes dizem respeito ao golpe e à reabertura política.

⁵³ Cf. BRUM, Eliane. “Aos que defendem a volta da ditadura”. *El País*, 8 Dez. 2014.

Não apenas adultos, mas também crianças foram sequestradas e ficaram nas dependências dos centros de tortura onde seus pais e outros presos eram torturados e seviciados. Como, por exemplo, os irmãos Janaína e Edson Teles, de 5 e 4 anos de idade, que estiveram por vários dias no DOI-CODI/SP e num centro clandestino da repressão, em São Paulo, onde ouviam os gritos de tortura de seus pais e de outros presos que ali se encontravam.”⁵⁴

Quanto a grupos marginalizados, um caso emblemático foi a Operação Camanducaia, ocorrida em 1974. No episódio, noventa e três meninos entre onze e dezessete anos que estavam presos no Departamento de Investigações Criminais da Polícia Civil de São Paulo foram levados do prédio no meio da noite até a beira da Rodovia Fernão Dias no município de Camanducaia (MG). Lá, sob agressões e tiros, os meninos – que haviam sido presos ilegalmente e, durante seu cativeiro, torturados – foram obrigados a se despir e a correr matagal adentro. Entre jovens trabalhadores e moradores de rua, os meninos tinham em comum o estigma social dos pobres e, apesar de chocar e compadecer parte da população da cidade, sua situação não melhorou: os 41 que foram recolhidos acabaram enviados de volta a São Paulo, indo parar em uma unidade da FEBEM.⁵⁵

Articulada por grupos ligados ao delegado Sérgio Fleury, a operação indica duas constantes nas grandes cidades no Brasil republicano: a higiene social e a impunidade – o processo aberto para investigar a operação, além de sofrer diversas obstruções, acabou arquivado.⁵⁶ A publicação feita pela *Folha de São Paulo* à época também evidencia que a detenção de crianças e adolescentes tidos como indesejáveis era lugar-comum.⁵⁷ A observação atenta do *modus operandi* do regime ditatorial para com esses grupos nos permite notar que violações de direitos na atualidade estão ligadas a uma série de práticas e posturas construídas e consolidadas na ditadura. Cecília Coimbra, por exemplo, fez um interessante

⁵⁴ TELES, Maria Amélia de Almeida. “Introdução” em SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. 2014. *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP, p. 14-15.

⁵⁵ Uma reportagem feita pelo *Jornal da Record* em 2014 contém depoimentos de algumas das vítimas. Disponível em <https://noticias.r7.com/jornal-da-record/videos/operacao-camanducaia-vitimas-contam-o-que-viveram-na-tragica-noite-de-1974-26102015>. Acesso: 25 out 2017.

⁵⁶ *Folha de São Paulo*, 08 out. 1975, Primeiro Caderno, p. 15. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=5631&anchor=4377769&pd=47e10cce9bfb267b7838e7d778222fc1>. Acesso: 15 mar 2018.

⁵⁷ *Folha de São Paulo*, 21 out. 1974, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=5279&anchor=4374836>. Acesso: 15 mar 2018.

balanço do período ditatorial, concluindo que o quadro pós-Ditadura traz uma nova Doutrina de Segurança Nacional, dessa vez contra os excluídos sociais.⁵⁸

O autoritarismo do regime também não se constituiu espontaneamente, mas é marca de continuidade em relação a períodos anteriores. Se o principal momento ao qual podemos aproximar esse tipo de prática é a Ditadura Vargas, também devemos recordar que as violações de direitos não são exclusividade de ditaduras. Sob esse olhar, nem mesmo a Doutrina de Segurança Nacional representa uma novidade completa, dado o fato de que mesmo os governos lembrados como os mais democráticos fizeram uso de aparato repressor contra os grupos mais vulneráveis da sociedade.⁵⁹ Assim, as ditaduras não podem ser interpretadas simplesmente como regimes de exceção, e o discurso autoritário de restauração da ordem do período também carrega semelhanças com os de hoje.

Entretanto, essa compreensão não pode ser entendida como uma relativização da brutalidade das ditaduras. Ao contrário, é uma forma de chamar a atenção para os descompassos e ambiguidades das conquistas da democracia no presente, e para o fato de que nenhum dos direitos conquistados está plenamente consolidado, nem sua manutenção está garantida. Nesse sentido, é bastante cara a reflexão de Walter Benjamin em suas considerações sobre a História:

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no séculos XX "ainda" sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável.”⁶⁰

Há de se levar em conta também as leituras particulares que diferentes grupos fazem de valores como justiça e ordem. Ignorar esse aspecto é um entrave

⁵⁸ COIMBRA, Cecília Maria Bouças. “Doutrinas de Segurança Nacional: banalizando a violência”. *Psicologia em Estudo*, 2000. v.5, n.2, p. 1-22.

⁵⁹ FELTRIM, Luciana da Conceição. Perseguição da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/SP): As personalidades políticas no governo JK. *SINAIS - Revista Eletrônica*. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.07, v.1, Junho. 2010, pp. 105-122.

⁶⁰ BENJAMIN, Walter. 2012. “Sobre o conceito de história”. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, p. 245.

para a compreensão das iniciativas revisionistas. Ceder direitos na atualidade seria romper com a ordem, por exemplo? Essa questão é particularmente urgente diante da constatação de que mobilizações em torno de narrativas revisionistas sobre a ditadura civil-militar tem raízes em motivações que originam ações similares contra outras áreas do conhecimento histórico. Os recentes avanços em pautas identitárias, sobretudo ligadas questões étnico-raciais e de gênero têm como contraponto reações organizadas e, ao mesmo tempo, difusas, que buscam solapar as conquistas e os próprios movimentos em busca de cidadania. Os esforços em cercear a ação docente nas mais diversas áreas, sobretudo nas Ciências Humanas, estão diretamente ligados a isso. Em face a esse quadro, compreendemos que tais forças de retrocesso são uma ameaça aos próprios alicerces da democracia, e não apenas ao seu aprofundamento.⁶¹

Isso nos leva de volta à demanda do dever de memória para com a História, ou do caráter ético-político desta: a história e seu ensino são ferramentas na luta contra forças de retrocesso. Sua capacidade de sensibilização dos sujeitos através da narrativa de experiências alheias permite o desenvolvimento de um olhar capaz de desnaturalizar as situações do presente. Isso talvez possibilite o reconhecimento do autoritarismo e do racismo, por exemplo, nas práticas cotidianas, e da construção, idealmente, de um consenso no qual tais práticas sejam intoleráveis.

A DITADURA DISPUTADA

Um complexo quadro político – envolvendo a transição negociada para a democracia, as disputas de narrativa em torno do período e o silenciamento sobre os crimes do Estado – produziu, até o início deste século, um panorama de reconhecimento limitado e contraditório da natureza do regime e das suas práticas hediondas, desde a corrupção à tortura e assassinatos. Nesse processo, ao mesmo tempo em que as violações aos direitos humanos obtiveram visibilidade consideravelmente maior graças à atuação da sociedade civil organizada, os discursos midiáticos colaboraram para enquadrá-las na lógica da “guerra suja”.

⁶¹ Cf. NAPOLITANO, Marcos; RIBEIRO, David. “Crises políticas e o ‘golpismo atávico’ na história recente do Brasil (1954-2016)”; GOMES, Flávio; RODRIGUES, Petrônio. “Liberdade, quilombos e pós-emancipação: caminhos da cidadania e usos do passado no Brasil contemporâneo” e SEFFNER, Fernando. “Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar”. In MACHADO, André R. de A. et al. *Op. Cit.*, pp. 49-74, 156-176 e 199-216.

Apesar de o conceito ser mais frequente em discussões sobre a ditadura argentina, ele também é empregado para o caso brasileiro. Em linhas gerais, ele coloca em pé de igualdade as ações das guerrilhas e do Estado, frequentemente representando a tortura como resposta às práticas ilegais dos guerrilheiros, como se ela não precedesse e transcendesse a existência da luta armada. Assim, a sociedade seria a grande vítima de dois grupos radicais recorrendo a práticas condenáveis em seu intuito de vencer. Essa tese, como veremos a seguir, carrega problemas de ordem analítica e política.

Ligado à reabertura, também não causa espanto que o debate acerca da natureza do golpe, do regime e das resistências anteceda em praticamente uma década o fim formal da ditadura e articule a emergência de memórias “subterrâneas” à luta política do período. Diferentes interpretações em torno do golpe e do regime ditatorial passaram a ser formuladas. Nos setores de oposição, os testemunhos se esforçavam em determinar as razões para a instauração e longevidade da ditadura, ora criticando a luta armada e a esquerda tradicional, ora romantizando a atuação das esquerdas com bandeiras revolucionárias. Entre os militares, a tônica variava entre a reafirmação das pautas do golpe e a constatação de que o regime teria se desvirtuado de seu projeto original. É também esse o momento de início da luta dos familiares de presos, mortos e desaparecidos pelo reconhecimento das atrocidades cometidas pelo Estado brasileiro, iniciativa rotulada de modo unânime como revanchista pelos militares.⁶² Contudo, o quadro passou por uma transformação, particularmente no início da última década, com a instauração da Comissão Nacional da Verdade, em decorrência das pressões de grupos como as Comissões de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos.⁶³

Por um lado, os trabalhos da Comissão da Verdade foram importantíssimos por trazer à tona o reconhecimento de crimes imprescritíveis e a violência contra atores sociais até então invisibilizados,⁶⁴ e produziram uma

⁶² Para uma genealogia do processo até os primeiros anos do século, cf. SCHMIDT, Benito Bisso. “Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o golpe de 1964 quarenta anos depois.” Anos 90, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 127-156, dez. 2007.

⁶³ Para um exemplo da atuação do grupo e da configuração do debate no período, cf. CAPRIGLIONE, Laura. Entidades de direitos humanos rechaçam mudanças em plano. Folha Online, 11 jan. 2010. Disponível em <http://www.desaparecidospoliticos.org.br/pagina.php?id=299>.

⁶⁴ Talvez um dos maiores méritos da CNV tenha sido trazer à tona a violência do regime contra as populações indígenas com amparo em ampla documentação, bem como trazer mais informações sobre as relações promíscuas entre o Estado Brasileiros e as empresas. Também é importante ressaltar a formação de outras comissões a partir da CNV, como as estaduais e universitárias.

quantidade massiva de informação, incluindo material educacional. Por outro lado, o acesso à maior parte dessa informação ainda é precário. Também é sintomático que, em embates pelo direito à justiça e à memória, o esforço revisionista com intento de apagar os crimes cometidos pelo Estado e seus agentes tenha crescido em número e em intensidade. De certa forma, essa política de memória acirrou a disputa em torno de qual seria a narrativa legítima. Duas obras originadas em diferentes momentos desse processo ganharam especial visibilidade: *A Verdade Sufocada* (2007) e *Ditadura à Brasileira* (2014), respectivamente, de Carlos Alberto Brilhante Ustra⁶⁵ e de Marco Antônio Villa⁶⁶. Apesar de não terem concebido os conceitos que mobilizam, elas parecem dar a principal sustentação argumentativa às diferentes mobilizações que contestam as Comissões da Verdade.

Ainda que o termo não apareça nos textos, os dois livros apresentam, de formas distintas, a retórica da “guerra suja”. Exemplo disso é a representação que Ustra faz das esquerdas a partir de um panorama, no mínimo, problemático, da constituição dos movimentos de esquerda no país – os primeiros trechos do livro dedicam-se a construir a imagem será usada *ad nauseam* ao longo da obra, a de terroristas e subversivos. Após essa elaboração, o autor passa a caracterizar as ações da ditadura militar como resposta ao terrorismo, nas linhas do que definimos anteriormente como as teses da “guerra suja”. Para isso, lança mão de um ideólogo muito frequente nas teorias de direita sobre o passado recente:

“Nunca, na história do mundo, uma revolução comunista foi abortada com tão escasso derramamento de sangue como aconteceu no Brasil em 1964. Mesmo o regime autoritário que se seguiu, ao defrontar-se com a resistência armada dos derrotados, conseguiu desarticulá-la com um mínimo de violência: 300 mortos à esquerda, 200 à direita. Eis um placar que não permite em sã consciência fazer de um dos lados um monstro de crueldade, do outro um vítima inerme e angelical, principalmente quando se sabe que a guerrilha não foi um último recurso encontrado por opositores desesperados após o esgotamento das alternativas legais, mas a retomada de uma agressão que, subsidiada e orientada desde Cuba, já havia começado em 1961, em pleno regime democrático.

⁶⁵ USTRA, Carlos Alberto Brilhante. 2010. *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. Brasília, DF: Ser.

⁶⁶ VILLA, Marco Antônio. 2014. *Ditadura à Brasileira, 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita*. Ed. LeYa.

Muito menos é razoável admitir a hipótese mongoloide [sic] – ou mentira pérfida – de que guerrilheiros armados, treinados e financiados pelo governo genocida de Fidel Castro, fossem democratas sinceros em luta contra a tirania, em vez daquilo que de fato eram: agentes revolucionários a serviço da mais sangrenta ditadura do continente que só se opunham a um autoritarismo de direita em nome de um totalitarismo de esquerda.”⁶⁷

Além do esforço em equiparar as ações das guerrilhas ao terrorismo de Estado, podemos perceber que essas narrativas já estão organizadas muitos anos antes da instauração da Comissão da Verdade – o texto de Olavo de Carvalho data de 2001. Vale a pena observarmos, também, uma peculiaridade da caracterização da ditadura feita por Ustra. Se muitos debates, ao longo dos anos, buscaram negar as ações do Estado ou reduzi-las a exceções ilegais, aqui vemos um esforço em explicitar a existência do terrorismo de Estado. Ao mesmo tempo em que equipara as ações das esquerdas às dos agentes da ditadura, Ustra faz questão de colocar a tortura e a repressão como respostas *legítimas* às ameaças vindas da esquerda:

“Alguns criticam os métodos usados para pacificar o País. Alegam que o Estado respondeu com violência excessiva à ação dos terroristas. Afirmam que a vitória poderia ser alcançada usando outra forma de combate.

Até já se declarou que ‘a ação militar naquele período não foi institucional. Alguns militares participaram, não as Forças Armadas. Foi uma ação paralela’.

Não é verdade. Nós fomos designados oficialmente para um órgão oficial, criado por uma diretriz presidencial e estávamos sob as ordens do general comandante da área, o qual prestava contas de suas ações ao ministro do Exército. Dizer que as Forças Armadas não participaram da luta armada e que foi uma ação paralela de alguns militares é, no mínimo, um desrespeito ao comandante militar da área ao qual estávamos subordinados, ao ministro do Exército e até ao presidente da República [sic], que havia assinado a diretriz que criara os DOI. Alguns nos acusam de desrespeitar as normas da Convenção de Genebra.

É fácil criticar quando não se viveu essa época e somente se conhece a versão apresentada por setores da mídia controlados por ex-subversivos.

É fácil criticar quando o governo, por ter, em postos-chaves, ex-subversivos e até ex-terroristas, premia assassinos,

⁶⁷ CARVALHO, Olavo de. “A nova ordem mundial”. O Globo, 25 ago 2001, apud USTRA, Carlos Alberto Brilhante. Op. Cit., p. 319-320.

assaltantes e terroristas com altos salários e indenizações milionárias, como se fossem heróis.⁶⁸

Percebemos, aqui, uma estratégia recorrente no revisionismo: diante de questões inescapáveis, como das violações de tratados sobre Direitos Humanos, como as normas da Convenção de Genebra, um redirecionamento da discussão visando à construção de um culpado, um inimigo perigoso contra o qual não haveria outra saída senão recorrer aos métodos empregados. Esse esforço envolve o uso de conceitos guarda-chuva e também afirmações alarmantes sem o respaldo de fonte alguma – quem seriam, afinal, esses subversivos? Quais setores midiáticos são por eles controlados? Quem recebe esse montante de dinheiro, e quanto seria ele, precisamente? A intenção, é claro, não é mostrar nenhuma dessas informações.

Infelizmente, traçar a gênese dos usos de termos como “terroristas”, “esquerda”, “comunista” e outros dentro do conjunto de jargões desse tipo de produção revisionista foge ao escopo do presente trabalho. De qualquer modo, podemos perceber que esses termos estão consolidados já no início dos anos 2000 e fazem parte de um arsenal retórico revisionista. É possível, inclusive, que a ausência de uma definição conceitual clara colabore com a sua difusão – muito provavelmente remontam a usos polissêmicos de décadas anteriores. Curiosamente, aqui também vislumbramos um olhar conspiratório em relação à mídia, supostamente controlada por “subversivos”. Isso parece ter relação com discursos correntes que olham com desconfiança para a grande mídia e enxergam nela, paradoxalmente, uma defesa de grupos de esquerda e afins. Tal irracionalidade parece frequente dentro do campo de difusão de narrativas revisionistas e negacionistas, a exemplo das teorias conspiratórias propagadas pela *alt-right* nos Estados Unidos.⁶⁹ Dessa forma, percebemos que fontes e acontecimentos verídicos são articulados através de frases de efeito e outros recursos retóricos para sustentar interpretações falaciosas de eventos e processos

⁶⁸ USTRA, Op. Cit., p. 320.

⁶⁹ Uma excelente discussão do fenômeno, abordando o papel de *think tanks*, as origens de uma série dessas teorias e sua relação com o neoliberalismo, pode ser encontrada no podcast *AntiCast #313 – Da onde vêm as ideias da Nova Direita?*. Disponível em: <http://anticast.com.br/2017/11/anticast/anticast-313-da-onde-vem-as-ideias-da-nova-direita/>. Acesso: 18 nov 2017. Recomendamos especialmente a série de apontamentos feitos por um dos participantes da discussão, cuja referência encontra-se no link, sobre as origens históricas de ideias presentes em manifestações de supremacia racial na Polônia. Ela evidencia que as ideias revisionistas em circulação hoje, além de dialogarem de forma contraditória e passarem por apropriações particulares de cada experiência regional, remontam a discursos muito mais antigos.

históricos, validando representações de outro modo inaceitáveis de eventos ligados a tais processos. Ustra continua:

“É fácil criticar quando, mesmo vivendo na época da luta armada, só se tomou conhecimento da situação em gabinetes atapetados e refrigerados, sem ouvir um tiro e jamais ter visto um terrorista, nem mesmo preso.

É fácil criticar quando não se tinha sob sua responsabilidade a vida de subordinados, e não se ouvia o sibilar dos tiros em seus ouvidos.

É fácil criticar quando não se esteve envolvido numa guerra em que o inimigo tinha a iniciativa das ações, escolhendo o alvo, a forma, o local e a hora do ataque.

É fácil criticar quando não se estava sujeito a “justiçamento”, sequestro, sabotagem e atentado.

É fácil criticar quando as famílias estavam seguras e não corriam riscos.

Não queríamos a luta armada, não a desejamos, não a procuramos, nem estávamos preparados para ela. Lamentamos a morte de jovens que foram iludidos, fanatizados e usados por experientes militantes comunistas.

O confronto, que não iniciamos, mas que vencemos, preservou a democracia. Tanto é verdade que, hoje, muitos dos derrotados de ontem, os mesmos militantes das organizações clandestinas, estão no governo, eleitos pelo povo.

Essa guerra, hoje censurada e reescrita por alguns derrotados e revanchistas, permitiu aos governos contra-revolucionários alavancar o desenvolvimento, tornar-se respeitado na comunidade internacional e conduzir o Brasil à condição de 8ª economia do mundo.

Quer queiram ou não, foi com o nosso método de combate a o terrorismo que restabelecemos a paz, com um número reduzidíssimo de vítimas.

Em nome dessa gente que fez a hora, verdadeiramente, na defesa do País e dos princípios democráticos é que me atrevi a escrever, procurando repor a verdade dos fatos, tal como os vivenciei.” [sic]⁷⁰

Isso aparece de forma distinta, mas carregando aspectos semelhantes importantes, na obra de Villa. Segundo ele,

O terrorismo desses pequenos grupos deu munição (sem trocadilho) [sic] para o terrorismo de Estado, e acabou sendo usado pela extrema direita como pretexto para justificar o injustificável: a barbárie repressiva.

⁷⁰ Ustra, Op. Cit., p. 321.

A luta pela democracia foi travada politicamente pelos movimentos populares, pela defesa da anistia, no movimento estudantil e nos sindicatos. Teve em amplos setores da Igreja Católica importantes aliados, assim como entre os intelectuais, que protestavam contra a censura. E o MDB, nada fez? E seus militantes e parlamentares que foram perseguidos? E os cassados?

Os militantes dos grupos de luta armada construíram um discurso eficaz. Quem os questiona é tachado de adepto da ditadura. Assim, ficam protegidos de qualquer crítica e evitam o que tanto temem: o debate, a divergência, a pluralidade, enfim, a democracia. Mais: transformam a discussão política em questão pessoal, como se a discordância fosse uma espécie de desqualificação dos sofrimentos da prisão. Não há relação entre uma coisa e outra: criticar a luta armada não legitima o terrorismo de Estado.

Este livro refuta as versões falaciosas. Deseja romper o círculo de ferro construído, ainda em 1964, pelos adversários da democracia, tanto à esquerda como à direita. Não podemos ser reféns, historicamente falando, daqueles que transformaram o antagonista em inimigo; o espaço da política, em espaço de guerra.⁷¹

Uma distinção evidente do discurso, aqui, é a condenação do terrorismo de Estado, mas ele continua figurando como uma resposta às ações da guerrilha. Partindo de uma crítica à imagem romantizada de uma guerrilha heroica lutando pela democracia em resposta a um governo autoritário – desmistificada há décadas por uma historiografia responsável – o autor afirma-se como um defensor ferrenho da democracia, isento de quaisquer paixões à direita ou à esquerda. Entretanto, a construção que faz ao longo do texto deixa a impressão de que o “extremismo” ou “radicalismo” são características típicas da esquerda, sendo apenas diante dele que surgiriam ações concretas da extrema direita. Isso dialoga em grande medida com a narrativa articulada por Ustra, que sustenta seus argumentos, em grande medida, em artigos da grande imprensa claramente comprometidos com a destruição da imagem do governo petista desde o início dos anos 2000. Uma característica desses discursos, e que também aparece na argumentação de Villa, é a associação entre a redemocratização e a ascensão de um suposto movimento de esquerda tomando

⁷¹ VILLA, Marco Antônio. Ditadura à brasileira: a democracia golpeada à esquerda e à direita. São Paulo: LeYa, 2014, p. 10.

conta de todo o Estado. Isso, segundo Ustra, teria levado ao fracasso da Anistia que, segundo ele, beneficiou apenas às esquerdas.⁷²

Vemos aí uma característica típica do revisionismo que usa como chave explicativa a “guerra suja”: o inimigo é perigoso e, contra seus ardis, resta recorrer a violência, assassinatos e tortura. Nessa narrativa, os agentes da repressão figuram como meros anti-heróis. Aqueles que escolheram um caminho sombrio, moralmente duvidoso, mas o único possível diante da ameaça iminente. A sociedade seria uma infeliz vítima, mas os culpados seriam aqueles tipificados, *a priori*, como criminosos – “a guerrilha”, “a esquerda”, “o terrorista” etc. Os crimes do Estado poderiam ser justificáveis, sob esse olhar, como uma suposta defesa da democracia.

Tal arranjo retórico é particularmente insidioso na atualidade. Muito embora haja marcas profundas das ditaduras na sociedade civil, tal proposição só serve para invisibilizar a responsabilidade de diversos sujeitos na longevidade do regime por mais de duas décadas, assim como seus ganhos com isso. É, dessa forma, uma tentativa de imposição de esquecimento que não reconhece nem os criminosos e nem tampouco as vítimas, colaborando para a manutenção de um quadro de impunidade. No limite, esse arranjo discursivo, mesmo colocando o terrorismo de Estado como prática condenável, como é o caso da obra de Villa,⁷³ acaba por justificá-lo diante dos ataques da luta armada e, assim, responsabiliza os próprios movimentos de esquerda pelas violações de direitos praticadas sistematicamente pelo Estado e seus agentes. Não surpreende, portanto, que narrativas lançando mão dessa chave explicativa façam questão de começar a tratar das mortes do período a partir das ações violentas das guerrilhas, enfatizando mortes de civis em atentados, e destacando depoimentos de líderes civis favoráveis ao golpe como pessoas que foram iludidas, mas que sempre lutaram pela democracia.⁷⁴

Como vimos, o revisionismo da ditadura opera desde o princípio da redemocratização, formando uma rede que muitas vezes se retroalimenta e contribui para a formação de um senso comum que enxerga na defesa de valores como

⁷² Ustra, Op. Cit., p. 445.

⁷³ Sobre o trabalho do autor, é interessante analisar a entrevista feita pela equipe do site *História da Ditadura*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC23UMRXSeC8P51saoOUDVCQ/videos>. Acesso: 03 mar 2018.

⁷⁴ Entre diversas reportagens nesse tom, destacamos uma produzida durante o cinquentenário do golpe. Cf. GARCIA, Euclides Lucas. “Guerra Suja”. *Gazeta do Povo*, 2 abr. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/especiais/50-anos-do-golpe-de-1964/guerra-suja-8hy8q660oyb87vu3br7fojf2>. Acesso: 03 mar 2018.

direitos humanos práticas de esquerda e, conseqüentemente, indesejáveis. Esse olhar se conecta a um conjunto de narrativas mais amplo, ligadas ao que, no senso comum, é denominado politicamente incorreto. Tais produções articulam vasta produção literária e midiática em diversos meios, cujo conjunto confere um status transgressor a diferentes posturas conservadoras. Nesse sentido, podemos entender os trabalhos de Ustra e Villa como parte de uma série mais ampla de teses e atores fundantes da ideologia desses movimentos, denominados como “nova direita”.⁷⁵

Em que pese a gravidade das violações de direitos, sobretudo diante da negação veemente de sua existência por diversos atores da repressão, chega a ser desesperador pensar que a luta pelo reconhecimento da existência do Terrorismo de Estado tenha colaborado para outros ocultamentos. Diante do cinismo negacionista, as iniciativas por justiça foram quase exclusivamente na direção da denúncia das torturas e assassinatos, o que colaborou para ofuscar, em grande medida, os debates em torno de outras ações criminosas da ditadura, sobretudo ligadas a corrupção. Isto, é claro, não foi o objetivo dos movimentos por justiça e memória, mas resultado da configuração que o debate tomou. A negação, relativização e a defesa aberta das violações de direitos deslocaram as discussões para a legitimidade dos atos do aparelho repressor e criaram falsas polêmicas, como indagações acerca da moralidade dos opositores do regime, sobretudo os que pegaram em armas. Isso colaborou com o processo de despolitização dos debates sobre a Ditadura, já em curso desde a reabertura política, cujos resultados sentimos nos últimos anos. Não foi criado nem um esboço de narrativa que relacionasse os crimes e violações da Ditadura à impunidade numa escala maior – irregularidades, corrupção, relações promíscuas entre instituições públicas e privadas. Com a ajuda de um imenso aparelho midiático, o silenciamento sobre o período, quando eventualmente rompido, reduzia todo o problema a tortura e assassinatos. Isso tem duas conseqüências mais graves.

A primeira é a produção de um esquecimento sobre os incontáveis casos de enriquecimento ilícito resultantes da relação entre Estado e iniciativa privada entre 1964 e 1985, bem como, o favorecimento de elites urbanas e ruralistas nas

⁷⁵ Cf. MESSEMBERG, Débora. “A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos manifestantes de direita brasileiros”. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, Set/Dez 2017, p. 621-647. O dossiê da edição nº 234 da *Revista Cult* trata justamente do assunto. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/categoria/edicoes/234/>. Acesso: 08 mai 2018.

políticas de modernização levadas a cabo pelos governos ditatoriais.⁷⁶ Esse esquecimento favorece articulações que, hoje, se valem do discurso anticorrupção para legitimar ações de desmonte de direitos sociais nas mais diversas áreas – sobretudo pela convergência entre as retóricas anticorrupção, antipetismo e antiesquerda.⁷⁷

A segunda, ainda mais preocupante, é a ineficácia de narrativas que meramente denunciam a violência. Se, sob um olhar crítico, é óbvia a diferença entre o terrorismo de Estado e a violência urbana – não só em sua intensidade e consequências diretas, mas também na sua própria natureza, sendo o primeiro parte constituinte de um método para levar a cabo um projeto de sociedade e a segunda uma consequência desse próprio projeto – essa distinção inexiste no senso comum. A despolitização e individualização da violência,⁷⁸ pela qual os noticiários são em grande medida responsáveis, articula a criação de espantalhos: criminosos são desumanizados e, como a violência passa a ser vista como algo inevitável e insolúvel, como a sociedade civil passa a ser vista como vítima de *bandidos* – e vale notar que a oposição entre cidadão e bandido é generalizada, negando, portanto, a condição de cidadão a sujeitos que praticam crimes – ações criminosas como o assassinato passam a ser vistas como respostas legítimas diante de assaltos e assassinatos, com a diferença de que uns são tipificados como assassinos, enquanto outros são tipificados como cidadãos indefesos.

Aqui é necessário retomar o problema da representação dos opositores perseguidos pela ditadura, bem como, de movimentos sociais na atualidade como criminosos. A construção desses lugares simbólicos e sociais é em grande medida fruto da própria ditadura militar, e talvez precise ser mais explorado em salas de aula. Para a presente análise, no entanto, ressaltamos um aspecto específico dele: a naturalização da violência. Diante de ações hediondas do Estado, especialmente quando sustentadas por narrativas midiáticas, boa parte da opinião pública entende

⁷⁶ Cf. CAMPOS, Pedro Henrique Pereira. A Ditadura das Empreiteiras: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial. Tese de Doutorado, UFF. Niterói, 2012, e MOLINA, Rodrigo Sarruge. Ditadura, agricultura e educação: a USP/Esalq e a Modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985). Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 2016.

⁷⁷ TATAGIBA, Luciana et al. “CorruPTos” – Um ensaio sobre protestos à direita no Brasil (2007-2015). *Núcleo de Pesquisa em Participação, Movimentos Sociais e Ação Coletiva* (NEPAC / UNICAMP), 2015. Disponível em: <https://goo.gl/rsWeR1>. Acesso: 15 mar 2018. O artigo é resultado de um projeto mais amplo, “Protestos no Brasil (1989-2016)”, conduzido pelo NEPAC.

⁷⁸ BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 106, p. 205-218, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a02.pdf>. Acesso: 11 jul 2018.

facilmente que há violência e violações. A dificuldade reside em entender a razão de essas ações serem inaceitáveis. Voltando às denúncias da tortura, narrativas compondo apenas compilações descritivas do escatológico facilmente recebem validação por boa parte da sociedade civil, pela naturalização dessas práticas contra determinados grupos – “bandidos”, “criminosos”, “gente indecente” etc.⁷⁹ E a imprecisão dos termos é bastante útil, pois facilita a inserção de quaisquer sujeitos entre os indesejados, merecedores da violência. Isso fica evidente, por exemplo, na própria lógica usada para justificar as torturas: os alvos de torturas eram supostamente terroristas, bandidos. Portanto, a imagem do criminoso – bandido-terrorista-esquerdista, ladrão de galinhas, menor infrator etc – é historicamente construída de modo a legitimar a violência contra o indivíduo assim tipificado. Por isso a simples denúncia das violações de direitos humanos é insuficiente.

Sustentando sua argumentação a partir de pesquisas realizadas por Lucas Patschiki, Gilberto Calil afirmou que há um processo de longo prazo de fortalecimento da organização de movimentos fascistas no Brasil.⁸⁰ Segundo ele, esse processo passara quase inteiramente despercebido até os últimos anos. De fato, o desconforto diante de eventos ligados às Marchas de Junho de 2013 e, principalmente, a escalada da convulsão e polarização política ligada ao processo eleitoral de 2014 parece ter impulsionado o surgimento de trabalhos sobre o problema. Exemplo disso é uma coletânea de textos de Márcia Tiburi, publicada originalmente em 2015. Partindo da compreensão de que a política define-se como experiência de linguagem, a autora define o fascista como um tipo psicopolítico caracterizado pela pobreza política decorrente da perda da dimensão do outro e, conseqüentemente, do diálogo. A partir disso, propõe o estabelecimento do diálogo como um desafio e uma demanda ética a fim de superar a violência que irrompe da ausência da troca de ideias.⁸¹

Se, por um lado, muitas das tentativas de analisar a conjuntura recente publicadas em portais de notícia e blogs a partir de 2013 deixavam em evidência ao que se referiam como fascista, apenas uma minoria se voltou a uma reflexão mais profunda sobre as razões de usar o termo. Outra limitação desses textos foi o

⁷⁹ CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

⁸⁰ CALIL, Gilberto. Como combater o fascismo. Blog JUNHO, 30 set 2017. Disponível em: http://blogjunho.com.br/como-combater-o-fascismo/#_ftnref2. Acesso: 30 out 2017.

⁸¹ Cf. TIBURI, Márcia. Como conversar com um fascista. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 23-28.

escopo – publicados no calor do momento, raramente levando em consideração temporalidades mais longas, a grande maioria dos textos acabava incorrendo em equívocos ao apontar causas ou objetivos das manifestações de rua, ou apenas arranhando a superfície do problema, sintoma de uma desorientação diante dos eventos.

A título de exemplo, em que pese a sensível preocupação com o teor que muitas manifestações políticas tomavam, o texto de Miguel Rosário⁸² sobre a ascensão do fascismo aponta para uma guerra entre a grande mídia aliada a grupos fascistas e a blogosfera que, hoje, parece inverossímil. Isso porque, entre outras coisas, ocorreu uma evidente submissão de grandes meios de comunicação ao formato de blog, bem como pelo fato de que boa parte das ideias de cunho conservador é difundida através da internet há vários anos, sobretudo entre blogs e fóruns, sendo sua presença em redes sociais com páginas de *memes* apenas a ponta do iceberg de uma rede de produção e difusão de discursos já consolidada. Além disso, houve uma reorganização da grande mídia em portais de notícia especialmente a partir das manifestações de 2013, sendo delas as páginas mais acessadas para informações e notícias, tanto nos *sites*, quanto nas redes sociais.⁸³

De modo geral, a complexidade da composição social e política das manifestações que tomaram o país tardou a ser evidenciada em estudos acadêmicos, não só pelo tempo exigido para investigações críticas, mas também pelo próprio caráter de novidade do campo. Diante disso, dois grupos de pesquisa com investigações esclarecedoras sobre as manifestações são o já citado NEPAC e o *Monitor do debate político no meio digital*, cuja produção é também publicada nas redes sociais. Através desses trabalhos, podemos começar a desmistificar o fenômeno. Se, por um lado, eles não nos trazem compreensão sobre como surgem os discursos difundidos nas manifestações, por outro, evidenciam que eles não são aceitos integralmente pela população, havendo uma polifonia que alguns grupos que buscam tomar a frente e a cara das manifestações tentam homogeneizar. É notável, por exemplo, que a pauta pró-militar não tinha apoio generalizado nem dos movimentos que convocavam as manifestações, nem de seus participantes, sendo

⁸² Cf. ROSÁRIO, Miguel. “Reflexões sobre a ascensão do fascismo no Brasil”. O Cafezinho, 28 jun 2015. Disponível em: <https://ocafezinho.com/2015/06/28/reflexoes-sobre-a-ascensao-do-fascismo-no-brasil/>. Acesso: 15 mai 2017.

⁸³ RIDENTI, Marcelo. “Mudanças culturais e simbólicas que abalam o Brasil”. Aula aberta, Unicamp, 10 abr 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GGxQx0ZQso8>. Acesso: 01 mai 2018.

inflada por grupos específicos, de militares e de extrema direita – pesquisas do NEPAC indicaram que 90% das pessoas nas manifestações de direita entre 2011 e 2016 viam na democracia um regime melhor.⁸⁴

Nessas mesmas pesquisas, vemos que o grande motivador das manifestações era o antipetismo: 70% dos entrevistados se voltaram ao tema da crise política, entre 2011 e 2016, contra o governo Dilma, contra o PT, contra Lula e, em muito menor intensidade, o tema da corrupção por si. Os outros 30% traziam o desejo de recondução à ordem e à tradição, como a defesa de valores da família (1º lugar) e do fortalecimento da capacidade repressiva do Estado (2º lugar). As principais pautas eram morais – contra legalização do aborto e da união homoafetiva – e ligadas à segurança, especialmente em torno do incremento do potencial repressivo do Estado. Nesses casos, aparecia uma apreciação e, às vezes, culto à violência do Estado.⁸⁵

O problema reside, portanto, no modelo de sociedade entendido aí como “democracia”. Em que pese o teor alarmista de algumas dessas tentativas de análise de conjuntura, é preocupante o aumento da frequência e articulação entre manifestações com pautas autoritárias, sobretudo em relação à defesa de um Estado vigilante e punitivista. Não são feitas meras defesas genéricas do regime militar baseadas em representações ingênuas do período, mas de um modelo de sociedade violento e autoritário. Em outras palavras, discursos favoráveis à ditadura aparecem ligados, de um lado, à crise de representatividade sofrida pelas instituições na atualidade, e, de outro, à permanência de uma cultura política autoritária. Essa cultura, como já vimos, é, em partes, herança do próprio período ditatorial – a solução pela força, negando a política legítima que atua no campo do diálogo, sustentada por uma retórica da guerra total contra um inimigo interno, o chamamento à ação urgente e, conseqüentemente, a necessidade de medidas de exceção e suspensão dos próprios direitos em nome da segurança. Diante disso, é importante investigar os limites dessas ações e pautas, e por quais grupos de interesse são articuladas.

Em seu texto, Calil defende uma categorização de fascismo na qual ele acaba por enquadrar o próprio *Movimento Brasil Livre* – sobretudo em face das ações que o movimento encabeçou recentemente, ligadas a pautas de cunho

⁸⁴ TATAGIBA, Luciana. “As direitas em movimento (2011-2016)”. Aula aberta, Unicamp, 7 abr 2018.

⁸⁵ Idem.

conservador e de censura. A partir de sua definição, ele nos permite pensar nas particularidades de movimentos fascistas no Brasil atual e inseri-los num processo histórico mais longo, relacionado às próprias peculiaridades da Ação Integralista Brasileira nos anos 30, sobretudo a aparente contradição entre o discurso ufanista e a ausência de propostas econômicas efetivamente nacionalistas.⁸⁶ Como forma de combater o ímpeto fascista, Calil propõe dois eixos de reflexão ligados, respectivamente, ao avanço ideológico da direita e ao descrédito da política e dos políticos. O autor argumenta que a *onda conservadora* – conceito emprestado de Felipe Demier e Rejane Hoveler⁸⁷ – é um fenômeno de longo prazo, mas que, ao longo da década de 2000 e até o presente momento, ganhou força graças à formação de uma rede sólida de propagação de valores conservadores, garantindo hegemonia ideológica e, paralelamente a isso, à política de conciliação de classes promovida pelo governo petista, fugindo dos embates ideológicos e cedendo espaços na política institucional a lideranças reacionárias que, posteriormente, articularam a derrubada do próprio governo.

O primeiro aspecto é interessante, dado o caráter internacional do fenômeno. Boa parte dos aparelhos privados de hegemonia ideológica mencionados por Calil possui relação com uma rede ampla que se conecta direta ou indiretamente a grupos internacionais, com destaque para a *Atlas Network*.⁸⁸ E aí também reside a conexão com o seu segundo eixo, que é da crise política. Isso porque boa parte dos meios de comunicação e da rede de *think tanks*,⁸⁹ ao atuar no sentido de forjar as bases para, de acordo com o autor, formar uma democracia blindada, tomou ações e alimentou um caldo no qual o que ele denomina como fascismo se desenvolve, sobretudo ao aprofundar a crise de representatividade em que as instituições republicanas se encontram. Sem medir esforços para abalar a imagem de um governo e galvanizar forças em prol de seus interesses, esses grupos lançam mão

⁸⁶ Cf. CALIL, G. Op. Cit., s/ p.

⁸⁷ DEMIER, Felipe & HOVELER, Rejane. *A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

⁸⁸ Sobre a construção dessas redes, Cf. AMARAL, Marina. “A nova roupa da direita”. Agência Pública, 23 jun 2015. Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>. Acesso: 19 out 2017; MELO, Demian. O MBL e sua rede. Blog JUNHO, 17 out 2017. Disponível em: http://blogjunho.com.br/o-mbl-e-sua-rede/#_ftn9. Acesso: 30 out 2017.

⁸⁹ Outro trabalho de jornalismo investigativo sobre a relação entre *think tanks* de grupos de extrema direita nos Estados Unidos interessados em construir agendas e conjunturas políticas na América Latina foi feito pelo *The Intercept*. Cf. LEE, Fang. “Sphere of Influence: how American libertarians are remaking Latin American politics”. *The Intercept*, 9 ago 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/>. Acesso: 03 fev 2018.

de ações propagandísticas que não hesitam em, por exemplo, difundir notícias falsas⁹⁰ e utilizar de perfis falsos (os chamados “robôs”). Também é perceptível o ecossistema formado por uma série de páginas e grupos relacionados como, por exemplo, os associados ao *MBL*. No grafo a seguir podemos perceber o papel de páginas políticas engajadas na difusão de informações de sites. Algumas páginas dedicam-se a divulgar sites específicos que tem nelas as suas principais difusoras. Na imagem, os nós verdes e rosas representam páginas e sites, respectivamente, e as arestas correspondem a compartilhamentos entre janeiro e março de 2018. A espessura das arestas e a proximidade dos nós representa a quantidade de compartilhamentos.⁹¹



Grafo representando o ecossistema de sites e páginas do MBL. Fonte: Monitor do Debate Político no Meio Digital, 24 mar 2018. Disponível em: <https://goo.gl/KW7SR4>. Acesso: 24 mar 2018.

Essa capacidade de retroalimentação das páginas desses grupos, somada à construção de uma imagem de si como portadores da verdade contra um

⁹⁰ Há diversos casos recentes desse tipo de ação por movimentos e páginas ligadas ao conservadorismo, como o MBL e o Jornalivre. A título de exemplo, no dia 29 de outubro 2017, Pablo Ortellado, professor de Gestão de Políticas Públicas da USP, comentou como ambas difundiram uma notícia falsa para ganhar força dentro de um contexto de campanha contra a palestra da filósofa Judith Butler no Brasil. Foram seguidas por outras páginas de viés conservador e, apesar de denúncias, o Facebook, rede onde a mentira se espalhou, não tomou uma ação sequer. Disponível em: <https://www.facebook.com/ortelladopablo/posts/1645378168861083>. Acesso: 30 out 2017. Uma resposta interessante ao problema foi feita pelo grupo militante *Somos 99%*, que criou um *ranking* de sites de baixa qualidade. Apesar de algumas limitações, a proposta é transparente e a metodologia utilizada para a elaboração constam no próprio site do grupo: <https://somos99.org/2018/04/01/ranking-dos-sites-de-baixa-qualidade-noticias-falsas/>. É notável como as classificações convergem com os resultados das pesquisas do *Monitor do debate político no meio digital*.

⁹¹ MONITOR DO DEBATE POLÍTICO NO MEIO DIGITAL. Ecossistema de sites e páginas do MBL. 24 mar 2018. Disponível em: <https://goo.gl/KW7SR4>. Acesso: 24 mar 2018.

sistema mentiroso garante não só a eficácia da dispersão de notícias falsas, como também os reveste de uma aparência *anti-establishment*:

“Mas, passados 50 anos, apesar do capitalismo continuar sendo o sistema vigente incontestado, várias das reivindicações emancipatórias da geração de 1968 foram incorporadas como elementos normativos das instituições que cuidam da reprodução social. Nas escolas e nas universidades, nos museus e nas instituições artísticas, assim como nos meios de comunicação, o respeito à diversidade e aos direitos humanos, a igualdade de gênero, a condenação do racismo e o estímulo à participação foram incorporados como os valores dominantes. Isso não quer dizer que esses valores sejam efetivamente respeitados, mas que se formou um certo consenso de que esses são os valores que deveriam orientar as instituições que nos educam, que nos informam, que nos entretêm e por meio das quais nos expressamos. Com essa incorporação de valores da geração de 1968 pelo establishment, a nova direita pode agora se ver como rebelde. Hoje, jovens estudantes, entusiastas de Jair Bolsonaro questionam em sala de aula os professores que defendem os direitos humanos, da mesma maneira como, noutros tempos, os jovens questionavam o ensino da história oficial da ditadura; roqueiros e humoristas provocam o mainstream com arte e humor politicamente incorretos com a mesma verve e irreverência que víamos nos artistas da contracultura; a direita agora faz passeata, protesto e boicote; ela é contra a Globo e a Folha, ela é contra o Masp, ela é contra a USP; ela é contra o sistema”.⁹²

Em seu texto, Calil afirma que os discursos de direita venceram nos campos da moral, artes, cultura, segurança e educação, levando à ascensão do fascismo. Desse modo, a única maneira de construir uma resistência contra esse processo seria a partir da defesa, numa perspectiva anticapitalista, dos direitos sociais e trabalhistas. Contudo, vemos aí um duplo problema. É justamente o caráter polissêmico das ações e motivações conservadoras que leva a tais vitórias, sendo necessário um embate de ideias em todos esses campos. Do mesmo modo, qualquer defesa de direitos sociais e trabalhistas, independentemente de seu viés ideológico, passa necessariamente por aspectos morais, culturais e pela educação,

⁹² Cf. ORTELLADO, Pablo. “A direita agora é contra o sistema”. Folha de S.Paulo, 31 out 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/10/1931733-a-direita-agora-e-contra-o-sistema.shtml>. Acesso: 31 out 2017.

assim como os modos como a formação de crianças e jovens tem correlações com propostas sobre segurança e seguridade social.

Ainda que movimentos de direita busquem retomar espaços perdidos nas últimas décadas de “guerras culturais”, a leitura feita por Calil parece exacerbar a efetividade desses avanços, como se este não fosse um processo em andamento. Se é possível perceber uma disputa acirrada em torno do tripé gênero, raça e classe, também fica clara a inexistência de um discurso hegemônico, ainda que algumas leituras possam predominar em determinados contextos. Portanto, parece mais vantajoso compreender esse fenômeno como uma reação de grupos conservadores muito diversos entre si, reivindicando não apenas a validação de sua visão de mundo que perdeu espaço nas últimas décadas, mas as formas de organização da sociedade que essa visão enseja. Tachar esses discursos e grupos de pessoas de fascistas ou antidemocráticos, por mais autoritários que sejam, é negar-se ao diálogo. É alienar novamente grupos que, já privados de diferentes experiências ao longo da vida, não se veem defendidos nem representados dentro do sistema político atual. É permitir que esses sujeitos tenham como única alternativa para seus anseios e frustrações o caminho do autoritarismo – e, dessa maneira, permitir sua cooptação por setores cujos projetos estão, de fato, dentro do espectro fascista.

Por fim, imaginar os avanços de conservadorismos sobre campos como o da educação como vitórias irreversíveis é colaborar para o esvaziamento desses espaços e, assim, para a consolidação de projetos de sociedade excludentes. Sendo assim, propomos a atuação docente, voltada à reflexão crítica, como *prática de resistência* e como *afirmação política da própria finalidade da educação*, para além de mera formação de força de trabalho, como peça fundamental no desenvolvimento da cidadania e, assim, na construção de uma sociedade democrática. As recentes batalhas em torno do espaço escolar são prova de sua importância na própria defesa e construção da democracia, uma vez que “o exercício da liberdade de expressão é próprio da sala de aula, e é um antídoto para as estratégias de pensamento único e restrição do debate. Quem vai à escola vai para ser influenciado, para abertura de horizontes, para escutar o que não escutou na família, na tradição religiosa, no grupo de amigos, no bairro onde mora (...)”.⁹³

⁹³ SEFFNER, Fernando. Op. Cit., p. 215.

CAPÍTULO 2 – DA INTERNET ÀS SALAS DE AULA

Revisionismo e internet

Apesar da enorme diversidade de campos de atuação e produção de discursos, o espaço privilegiado de práticas revisionistas, na atualidade, é o meio virtual. É através dele que esse complexo emaranhado de ideias e discursos mantém o alicerce ideológico do autoritarismo, entre eles o componente que aqui nos interessa de modo central – as leituras que negam, validam ou justificam a ditadura militar e o terrorismo de Estado. As razões para isso estão ligadas a aspectos da internet até poucos anos majoritariamente exaltados como prometeicos, sobretudo a promessa da democratização do conhecimento. Por um lado, o ambiente digital de fato abriu espaço a vozes e atores sociais antes invisibilizados, ampliou de modo nunca antes visto o acesso a informação e permitiu a pessoas comuns difundir suas ideias e trabalhos nas mais diversas áreas, sobretudo relacionados às artes. Nesse sentido, muitos apontaram as mídias digitais e as gerações de “nativos digitais” como revolucionárias nas formas de aprender e de ensinar.

Por outro, o acesso a informação não é totalmente livre, muito menos ao conhecimento. É frequentemente difícil aferir de que forma certo conjunto de dados foi produzido, sua origem e fontes que sustentam as conclusões apontadas. Além disso, corremos o risco constante de cair na ilusão de que nosso contato com tais informações não é feito de forma mediada, como se fossem simples e puros “achados” digitais sem interferências e filtros externos. Se essa sensibilidade costuma ser mais apurada para os casos da televisão e do rádio e ainda assim boa parte das notícias veiculadas é tomada como índice da verdade, esse fator é potencializado na internet. Isso se deve, inclusive, ao fato de boa parte desse conteúdo chegar até os usuários através de pessoas próximas, ou mesmo pela impressão de proximidade que as redes podem trazer em relação a figuras públicas em suas *fan pages*. Uma recente pesquisa conduzida pelo Monitor do Debate

Político no Meio Digital apontou, por exemplo, que a difusão de notícias falsas no *WhatsApp* ocorre principalmente através dos grupos de família.⁹⁴

Não é o caso, entretanto, de imaginar um cenário diametralmente oposto ao das visões mais otimistas sobre o assunto, muito menos negar o potencial pedagógico de ferramentas digitais e do ambiente por elas criado. A questão central é refletir sobre como estabelecer uma conjuntura em que a leitura desses conteúdos por usuários seja feita criticamente. Isso, é claro, depende do desenvolvimento de uma série de habilidades que só ocorre quando uma conjuntura viável é construída. O próprio ensino de história pode contribuir com isso enquanto se beneficia do próprio ferramental digital, como no projeto desenvolvido por Cristiano Gomes Lopes em sua pesquisa de mestrado. Em artigo sobre o trabalho desenvolvido, Lopes ressalta que

“Muitos são os cuidados a serem tomados antes de se fazer o uso pedagógico das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação], em especial as redes sociais on-line. Não se pode pensar que esses recursos sejam a salvação para todas as mazelas que assolam a educação, pois muitos consideram que incorporar as TDIC no contexto escolar, mesmo sem a devida formação e competências para o manuseio consciente dessas ferramentas, consistiria em revolucionar a forma de se ensinar e aprender.”⁹⁵

Eduardo Murguia e Raimundo Ribeiro também chamam a atenção para a necessidade de contextualização da informação recebida e para as armadilhas ligadas às transformações epistemológicas geradas pelas TDIC, especialmente em torno das mudanças ligadas ao conceito de verdade.⁹⁶ Apesar de a análise dos autores parecer excessivamente determinista quanto ao impacto dessas tecnologias nos sujeitos, como se os leitores fossem incapazes de operar balizamentos críticos da informação recebida a partir de suas experiências, tais questões são de extrema importância se desejamos refletir sobre a complexidade do meio virtual.

⁹⁴ GRAGNANI, Juliana. “Pesquisa inédita identifica grupos de família como principal vetor de notícias falsas no WhatsApp”. *BBC*, 20 abr. 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43797257>. Acesso: 20 abr. 2018.

⁹⁵ LOPES, Cristiano Gomes, VAS, Braz Batista. “O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão”. *História Hoje*, v. 5, n. 10, 2016, p. 161. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291/207>. Acesso: 23 out 2017.

⁹⁶ MURGUIA, Eduardo Ismael; RIBEIRO, Raimundo Donato do Prado. Memória, História e Novas Tecnologias. *Impulso*, Piracicaba, v.12, n.28, p. 175-183, 2001.

Também é importante levar em conta a dificuldade em lidar com as informações na internet, ao ponto de noções de verdade e evidência estarem fragilizadas, frustrando a expectativa de que o sujeito da internet levaria inexoravelmente à ampliação do conhecimento⁹⁷. Ademais, esse acesso ao meio digital ainda é precário e, assim, elitizado. Tudo indica que a exclusão digital esteja agravando a desigualdade social.⁹⁸ A inserção dos sujeitos se dá sob a égide do indivíduo-consumidor em detrimento do cidadão, e tem relação, entre outras coisas, com o fato muitas vezes ignorado de que a internet existe e funciona dentro de uma lógica de mercado. Essa fragilização da cidadania não é efeito da internet, mas resultado de um amplo processo de implementação do modelo neoliberal no quadro pós-Guerra Fria, que envolve o desenvolvimento de mecanismos paralelamente à sua validação ideológica:

“Um dos efeitos desta falta de cidadania é a “culpabilização da vítima”. Ou seja, além da forma como são produzidos os “bandidos”, os “marginais”, os “criminosos” de todos os tipos, eles são ainda construídos para se responsabilizam por sua miséria, marginalidade e criminalidade. No capitalismo, uma das mais competentes produções prende-se à individualização das responsabilidades – seja colocando na natureza humana, em sua história de vida ou em seu meio ambiente certos dons ou defeitos. O indivíduo passa a ser a medida de todas as coisas e o único responsável por suas vitórias ou fracassos.”⁹⁹

A subversão do lugar do conhecimento fortaleceu em diversos países movimentos antimodernos. A crescente popularidade de teses criacionistas, antivacina e terraplanistas é um sintoma disso.¹⁰⁰ O arranjo argumentativo é bastante semelhante nesses casos, e está conectado aos problemas identificados no conceito de pós-verdade.

De acordo com o Nexô, o termo foi cunhado pelo dramaturgo Steve Tesich em 1992, e sua conotação diz respeito à paulatina diminuição da importância

⁹⁷ KOUTROPOULOS, Apostolos. Digital Natives: Ten Years After. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching* Vol. 7, No. 4, Dez. 2011.

⁹⁸ Cf. GROSSI, Márcia G. R. et al. A exclusão digital o reflexo da desigualdade social. *Nuances* - v. 24, n. 2, 2013, p. 68-85.

⁹⁹ COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Op. Cit., p. 18.

¹⁰⁰ Um interessante perfil do caso terraplanista pode ser visto em ALVIM, Maria. “Quem são e o que pensam os brasileiros que acreditam que a Terra é plana”. *BBC Brasil*, 16 set 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>. Acesso: 14 dez 2017.

de fontes confiáveis diante de boatos e, assim, da verdade em debates políticos.¹⁰¹ Na reportagem, o jornalista André Cabette Fábio destaca o crescimento do uso do termo com a escalada da propagação de notícias falsas em torno da eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e do referendo pela saída da Grã-Bretanha da União Europeia. Embora o emprego de mentiras esteja longe de ser novidade no jogo político, essa prática tem se tornado cada vez mais sistemática através das novas mídias:

“Plataformas como Facebook, Twitter e Whatsapp favorecem a replicação de boatos e mentiras. Grande parte dos factóides são compartilhados por conhecidos nos quais os usuários têm confiança, o que aumenta a aparência de legitimidade das histórias. Os algoritmos utilizados pelo Facebook fazem com que usuários tendam a receber informações que corroboram seu ponto de vista, formando bolhas que isolam as narrativas às quais aderem de questionamentos à esquerda ou à direita”.¹⁰²

Ainda segundo a matéria,

“A imprensa, que é tradicionalmente responsável por checar os fatos e construir narrativas baseadas na realidade, tem tido obstáculos para disputar espaço nas redes sociais. Em junho, o Facebook alterou seu algoritmo de forma a diminuir o alcance de postagens de sites noticiosos e privilegiar o de amigos e familiares. Em paralelo, a imprensa que checa fatos antes de publicá-los compete por espaço com uma ampla gama de veículos de informações falsas. Um site com um bom design pode bastar para convencer um leitor da veracidade de uma informação”.¹⁰³

Talvez seja tentador tratar da difusão de notícias falsas e a pós-verdade como se ambas fossem uma coisa só. Se levarmos em conta a proximidade de ambos e a dificuldade em estabelecer claramente o próprio conceito de pós-verdade e suas implicações – visto que o fenômeno e reflexões sobre ele são bastante recentes – isso não chega a surpreender. O uso sistemático das chamadas *fake news* enfraquece a noção de verdade, sobretudo num ambiente virtual que potencializa uma visão individualizada de mundo – no entanto, esse fenômeno não é completamente novo, nem o impacto das redes sociais em sua escalada é tão

¹⁰¹ FÁBIO, André Cabette. “O que é ‘pós-verdade’, a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford”. *Nexo*, 16 nov 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-é-‘pós-verdade’-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acesso: 24 mar 2018.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem.

determinante quanto pode parecer a princípio.¹⁰⁴ Além disso, a pós-verdade diz respeito ao uso dessa visão autocentrada para a relativização do que é válido nos discursos, de modo a produzir afetos – apoio e rejeição, por exemplo – mais ligados a aparência do que a conteúdo, desse modo prescindindo de fontes verificáveis ao cingir-se de um efeito ou impressão de verdade.¹⁰⁵ Nesse sentido, as *fake news* são um instrumento entre outros dentro de um conjunto de estratégia mais amplo relacionado ao que vem sendo chamado de pós-verdade. Em resposta às reflexões de Peters, a contribuição de Tracy Bowell para tais discussões nos ajuda a compreender precisamente onde reside o problema:

“Quanto mais a mídia social se torna uma fonte principal de informações sobre questões sócio-políticas e assuntos atuais, mais nossa habilidade de reconhecer a verdade, em vez da impressão de verdade [truthiness], é potencialmente minada. E, no entanto (...) mais precisamos ser capazes de reconhecer a verdade em vez da impressão de verdade. De todas as intervenções que podemos fazer como educadores, uma das mais importantes é assegurar que a familiar retórica da política institucional sobre a importância de educar alunos, graduados e cidadãos que possam pensar criticamente seja transformada em ação. Essa ação precisa envolver uma pedagogia que enfatize hábitos de responsabilidade intelectual que moderem e orientem o uso das habilidades de bom raciocínio e argumentação, que reconheçam e acomodem o papel da emoção em nossas respostas e decisões sobre o mundo e nossos modos de ser dentro dele e permitam espaço para narrativas que expressem alternativas aos nossos modos reais de ser. Talvez, mais importante ainda, como educadores e intelectuais, agora seja a hora de lembrarmos que o ensino e a pesquisa intelectual são sempre atos políticos e morais.”¹⁰⁶

¹⁰⁴ FLAXMAN, Seth; GOEL, Sharad; RAO, Justin. “Filter Bubbles, Echo Chambers, And Online News Consumption”. *Public Opinion Quarterly*, v. 80, Special Issue, 2016, p. 298-320. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2363701>. BAKSHY, Eytan; MESSING, Solomon; ADAMIC, Lada A. “Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook”. *Science* v 348, n 6239, 2015, p. 1130-1131. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/348/6239/1130>. Acesso: 20 mar 2018.

¹⁰⁵ PETERS, Michael A. “Education in a post-truth world”. *Educational Philosophy and Theory*, jan 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1264114>. Acesso: 20 mar 2018.

¹⁰⁶ BOWELL, Tracy. Response to the editorial ‘Education in a post-truth world’. *Educational Philosophy and Theory* 49:6, 2017, p. 582-585. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1288805>. Acesso: 20 mar 2018. Tradução nossa.

Há reflexões feitas nos últimos anos, como a feita por Andrew Calcutt,¹⁰⁷ que atribuem à esquerda liberal o problema da pós-verdade. Isso ocorreria na medida em que as notícias falsas são instrumentalizadas para validar posicionamentos individuais, sustentando-se na negação da objetividade e em um discurso da primazia da experiência individual. Em outras palavras, o esfacelamento da noção de verdade teria sua origem na pós-modernidade. Entretanto, tal leitura parece frágil se observarmos que essa percepção individualizada de mundo tem como cerne um conjunto de características ligadas ao que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) denominaram *subjetividade neoliberal*. Para os autores, um aspecto importante que constitui esse tipo de subjetividade é a naturalização da sociedade como um espaço de competição desenfreada do capital e do mercado, bem como a percepção do indivíduo autocentrado como referencial para a apreensão do mundo. Além disso, essa subjetividade é atravessada pela própria racionalidade neoliberal, produzindo sujeitos que compreendem-se como “empresa de si”, o que levaria ao estabelecimento de laços e atitudes pautadas numa lógica de competitividade até mesmo nas relações interpessoais e políticas cotidianas.¹⁰⁸

É interessante pensar em como a primazia do desejo individual pode favorecer discursos falaciosos que, através de uma produção midiática digital, dá ares de verdade a crenças sem qualquer respaldo lógico ou empírico. Essas crenças, por sua vez, passam a validar posicionamentos políticos e a blindá-los contra quaisquer críticas, uma vez que contrapontos são vistos como ataques “ideológicos” e censura. Consequentemente, dados e fontes são descreditados como panfletagem política, e a própria produção acadêmica é tratada como produto de elites encastelados em departamentos universitários que monopolizam o pensamento e impedem a pluralidade.

Afirmações desse tipo carregam um grande perigo, que é a sobreposição de informações verificáveis, distorcidas, exageradas, descontextualizadas e absolutamente falsas. Apesar dos problemas e ambivalências existentes entre o universo acadêmico e a comunidade, o ambiente universitário é, como todo meio social, profundamente complexo e não consegue ser explicado por meio de

¹⁰⁷ CALCUTT, Andrew. “The surprising origins of ‘post-truth’ – and how it was spawned by the liberal left”. *The Conversation*, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://theconversation.com/the-surprising-origins-of-post-truth-and-how-it-was-spawned-by-the-liberal-left-68929>. Acesso: 20 abr 2018.

¹⁰⁸ DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. “A grande virada” e “A fábrica do sujeito neoliberal”. In: *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 189-243 e 321-376.

chavões. A tese de que as universidades são espaços tomados de modo conspiratório por grupos liberais/de esquerda, por exemplo, faz parte do universo do revisionismo ultraconservador mencionado anteriormente.¹⁰⁹ Essa é a retórica usada entre os autores revisionistas e os grupos difusores do revisionismo da ditadura para desvalidar críticas. Essa matriz explicativa tem sido usada até na defesa do uso de notícias falsas nas redes sociais. A observação dessa recente situação-limite poderá nos ajudar nessas ponderações.

Após um escândalo envolvendo a venda de dados de usuários para a construção de estratégias de marketing político,¹¹⁰ o *Facebook* passou a tomar medidas emergenciais para evitar usos inapropriados de informações e, especialmente, propagação de notícias falsas. Isso porque um dos principais recursos empregados na internet é a construção de páginas dedicadas à produção e circulação de conteúdo que, embora não seja verdadeiro, é capaz de mobilizar determinados públicos em torno de pautas desejadas. Desse modo, a articulação entre mentiras, usos de dados pessoais para refinamento da definição de públicos-alvo e o marketing eleitoral permitem criar uma conjuntura política em que a apresentação de fontes verificáveis se torna algo descartável e até mesmo indesejável. Não é por acaso que, diante das medidas tomadas pela empresa de Mark Zuckerberg, tenha surgido uma espécie de levante em defesa da difusão de notícias falsas:

Articulistas e ativistas de diversas correntes da direita se uniram para atacar a nova iniciativa do Facebook que pretende reduzir o alcance na plataforma de matérias contendo notícias verificadas, consideradas falsas.

Os ativistas argumentam que as agências que vão fazer a verificação das notícias para o Facebook são compostas quase exclusivamente por jornalistas de "extrema esquerda". Argumentam também que esses jornalistas, com a alegação de combater notícias falsas, estariam tentando reduzir o alcance da direita no Facebook, impondo uma espécie de censura.

¹⁰⁹ Essa ideia é fortemente propagada a partir dos Estados Unidos e, nesse contexto de difusão, muitas vezes os termos "liberal" e "left/leftist" são usados como intercambiáveis.

¹¹⁰ Há um breve resumo do caso na página da *Folha*. Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/1596027585556187-entenda-o-escandalo-envolvendo-o-facebook#foto-1596028879098313>. Acesso: 02 abr. 2018. Para uma discussão interessante sobre a instrumentalização dos dados pessoais e do chamado *big data*, cf. AntiCast 309 – Big Data e Marketing Político. Disponível em: <http://anticast.com.br/2017/10/anticast/anticast-309-big-data-e-marketing-politico/>. Acesso: 09 jan 2018.

O argumento se baseia num grande dossiê que circula nos meios de direita com o perfil ideológico dos 36 jornalistas vinculados a essas agências e que conta com informações pessoais e um apanhado das suas publicações nas redes sociais. Vários dos jornalistas identificados no dossiê sofreram agressões verbais e ameaças na última semana.¹¹¹

Como podemos perceber, a própria lógica que sustenta esse movimento é a mencionada anteriormente – pautada na afirmação de que há uma conspiração de esquerda controlando a difusão de notícias e censurando ideias divergentes. Numa curiosa deturpação da defesa da liberdade de expressão, esses grupos atuam no sentido de constranger, chantagear e, no limite, censurar os profissionais interessados nas checagens de fatos. Esse é, justamente, um método empregado por uma série de grupos de interesse que disputam espaços da sociedade atualmente. No ambiente escolar, por exemplo, vemos a atuação do movimento Escola Sem Partido como um caso análogo.

Portanto, não é por acaso o surgimento de páginas na internet destinadas a supostamente desvelar uma verdade oculta, que os tradicionais donos do conhecimento – intelectuais em geral e, no que diz respeito a este trabalho, profissionais da história – guardam a sete chaves a fim de preservar seus privilégios. Esse tom panfletário permeia o processo de estabelecimento da chamada “nova direita” anteriormente discutido, e se integra a outros aspectos, como o tom de indignação raivosa e anti-*establishment*, como podemos ver em canais mais populares de algumas dessas figuras.¹¹² A popularidade dessas ideias está ligada ao processo histórico das últimas décadas, com as questões e desafios das sociedades ao fim da Guerra Fria e, na esfera local, da ditadura. As tensões decorrentes das contradições sociais do período passaram a emergir a partir das crises econômicas da virada do século, o que ocorreu com força crescente após a crise financeira de 2008, e se aglutinam em manifestações de frustração e desconfiança com a ordem social estabelecida. Outro fator importante no caso

¹¹¹ ORTELLADO, Pablo. “Direita se une pelo direito de difundir notícias falsas”. *Folha Online*, 22 mai 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2018/05/direita-se-une-pelo-direito-de-difundir-noticias-falsas.shtml>. Acesso: 22 mai 2018.

¹¹² Alguns canais que podemos ter como exemplo são “Nando Moura,” e “Mamãe, falei”. Para um pequeno panorama do tipo de conteúdo e interlocuções, sugerimos a lista feita pelo portal de notícias de direita Olhar Atual – cujo material, por sinal, exemplifica as relações entre difusão de ideias neoliberais, pensamento conservador e revisionismo nos termos trabalhados nessa dissertação. Disponível em: <https://olharatual.com.br/top-10-dos-melhores-canais-do-youtube-sobre-politica/>. Acesso: 20 mar 2018.

brasileiro é a coincidência entre esse quadro de desgaste e a implementação de tímidas, ainda que importantes, políticas de combate à desigualdade e ao preconceito – não à toa boa parte das pautas conservadoras envolve ataques às políticas de cotas e questões de gênero. E esse descontentamento é instrumentalizado por interesses políticos, sobretudo eleitorais. É aí, reforçamos, que as disputas em torno da memória da ditadura aparecem com mais força, sempre articuladas a esses interesses¹¹³.

O poder de mobilização de tais estratégias nos mostra de forma contundente que essa guinada autoritária está ligada às contradições do processo de reabertura política. A frustração, segundo Rosana Pinheiro-Machado e Tatiana Vargas Maia, produz impulsos nostálgicos e melancólicos nas subjetividades políticas. Segundo as autoras,

“Contemporaneamente, os países desenvolvidos em crise são o melhor exemplo da forma como a nostalgia, a melancolia, o conservadorismo e um nacionalismo revisionista estão imbricados. Não é coincidência que, desde 2012, ainda na ressaca da crise econômica de 2007, as campanhas para os executivos nacionais de países como a Rússia, a China e os Estados Unidos tenham sido marcadas pela ascensão de um nacionalismo nostálgico, simultaneamente romântico e ansioso de um passado glorioso [...] Todas essas manifestações são unidas por uma similaridade nacional contida num passado agora abandonado, e a convicção de que os problemas presentes se originam nesse abandono e podem ser resolvidos por meio de uma retomada radical desse passado.”¹¹⁴

Diante de um quadro de precarização das condições materiais e de crescente incerteza e temor em relação ao futuro, é compreensível que os grupos mais sujeitos a impactos de crises econômicas e políticas – que também são, em grande medida, os grupos que menos se beneficiaram durante os períodos de bonança – busquem no passado um conjunto de elementos capaz de estabilizar e

¹¹³ É no contexto da votação do impeachment de Dilma Rousseff, por exemplo, que páginas de conteúdo revisionista, como os sites *Terrorismo Nunca Mais* (<http://www.ternuma.com.br>) e *A Verdade Sufocada* (<http://www.averdadesufocada.com>), ganharam mais visibilidade, bem como figuras autoritárias como o torturador Carlos Alberto Brilhante Ustra e Jair Bolsonaro. É a partir disso, também, que a obra de Marco Antonio Villa passa a ser usada estrategicamente, de modo a sustentar teses que buscam validar violações do regime ou pautas autoritárias. Para um vislumbre do poder de mobilização e sua relação com projetos eleitorais, Cf. FAGUNDEZ, Ingrid. “Como exército de voluntários se organiza nas redes para bombar campanha de Bolsonaro a 2018”. Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39837332>. Acesso: 16 out 2017.

¹¹⁴ PINHEIRO-MACHADO, Rosana; MAIA, Tatiana Vargas. “As múltiplas faces do conservadorismo brasileiro”. *Cult*, nº 234, ano 21, mai 2018, p. 26-27.

orientar a produção de sentidos. Aí reside o enorme apelo às narrativas de uma era de ouro perdida, e a força política da retórica que produz sujeitos responsáveis pela perda desse paraíso, fortalecendo “um reacionarismo entre a própria classe trabalhadora que, vivendo em um presente instável e depreciado, passa a interpretar esse passado como um lugar seguro e estável”.¹¹⁵ Essa idealização do passado é justamente um dos problemas que surge do processo de explosão da memória investigado por intelectuais como Ricoeur, Todorov, Guillebaud e Nora, cujas raízes estão na falência das grandes narrativas e na descrença em relação ao futuro¹¹⁶.

Na medida em que há maior rigidez da história, pelo seu caráter metodológico enquanto ciência humana, a memória é mais maleável a interpretações em busca de afirmações identitárias e, por isso, enquanto objeto de manipulação, deve ser entendida a partir da questão da identidade.¹¹⁷ Num contexto de virada subjetiva, em que a própria ciência histórica passa a tratar com mais frequência de sujeitos e identidades mais particulares, a distinção entre memória e história parece nublar-se e, com isso, a validação de discursos sob a perspectiva do sujeito cada vez mais individualizados no debate público. E esse processo é potencializado de modo inédito com as redes sociais, especialmente pela lógica de consumo nas quais elas operam. Com isso, a produção de discursos que articulam falácias plenas a testemunhos individuais, mobilizando as frustrações difusas de diversas parcelas da sociedade, é uma ferramenta política poderosa, mobilizando setores sociais a partir da oferta de um futuro que traga de volta a segurança de um passado ilusório.

Desmontar esses discursos não é tarefa fácil. A fragilização da noção de verdade histórica, como se qualquer narrativa histórica fosse mera opinião individual, leva a uma desvalorização do trabalho pautado por crivo metodológico e pesquisa com fontes, que passa a ser postulado como um discurso de autoridade oco – e esse tipo de autoridade intelectual, associado ao *status quo*, é visto como mais um elemento decadente e indesejável dentro da sociedade. Nisso reside a imensa desconfiança com o ambiente universitário e, assim, a popularidade de figuras que se colocam como alternativas aos intelectuais tradicionais.

¹¹⁵ Ibidem, p. 27.

¹¹⁶ MATTAR, Rita. A Memória Como Forma de Justiça no Pensamento de Paul Ricoeur e Tzvetan Todorov. *Humanidades em Diálogo*, vol. IV, n. 2, 2012, p. 109-110. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106209>. Acesso: 03 mar 2018.

¹¹⁷ RICŒUR, P. Op. Cit., 2007, p. 93-99.

Esse também é um ponto de convergência entre o ambiente digital e o espaço escolar, tanto pelo questionamento da figura do professor como autoridade do conhecimento, quanto pelos esforços em controlar as narrativas e discussões com as quais os estudantes entram em contato em sala de aula. Tais questionamentos não surgem acompanhados de propostas realmente emancipatórias do ensino, meramente desqualificando docentes de modo análogo ao que ocorre nos movimentos comumente denominados “anticiência”.¹¹⁸ Nesse aspecto, o *Movimento Escola Sem Partido* tornou-se ícone de grande projeção nacional, mobilizando ações na internet, nas ruas e também nos espaços institucionais, sobretudo ligados ao Legislativo e ao Judiciário. A forma como esse embate é travado chama a atenção, em primeiro lugar, para o caráter difuso da educação, extrapolando o ambiente escolar, e para a importância de enxergarmos de que modo se articulam diferentes processos formativos em diferentes espaços. Apesar das interconexões, é difícil mensurar de que forma se relacionam diferentes motivações e pautas nas redes sociais. Sobre o assunto, o *Monitor do debate político no meio digital* possui uma publicação interessante acerca da composição das páginas de direita no *Facebook*. O resultado indica uma estruturação das direitas em torno das páginas ligadas às figuras da família Bolsonaro e do MBL, que servem como uma espécie de porta de entrada para o debate político desse campo, ligada a outros três grandes agrupamentos com diferentes matrizes discursivas – militarismo, envolvendo pautas masculinistas e da defesa do porte de armas; patriotismo, que inclui em alguma medida a anticorrupção; e o liberalismo/conservadorismo, cuja comunidade é bastante próxima.¹¹⁹ Além do tom alarmista e da difusão de informações distorcidas ou absolutamente falsas, outra estratégia comum utilizada é o escracho – há uma quantidade imensa de material na internet buscando desqualificar de grupos e pautas rivais por meio da ridicularização, sobretudo através de *memes*, com canais e páginas dedicados

¹¹⁸ Tais movimentos não buscam deslegitimar as ciências como campos de saberes válidos, muito pelo contrário – querem ocupá-lo. Nesse sentido, disputam o modelo e os referenciais científicos e buscam afirmar noções de ciências que, embora joguem com percepções equivocadas sobre o mundo – de notícias falsas e ausência de fontes a terraplanismo e geocentrismo – também abraçam percepções e teses que foram, em outros contextos históricos, hegemônicas. Cf. PINHEIRO-MACHADO, Rosana. “A nova direita conservadora não despreza o conhecimento”. *IHU Online*, 11 out 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/572565-a-nova-direita-conservadora-nao-despreza-o-conhecimento>. Acesso: 20 mar 2018.

¹¹⁹ Cf. MONITOR DO DEBATE POLÍTICO NO MEIO DIGITAL. “Análise Estrutural das Páginas de Direita no Facebook”. 12 set 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/monitordodebatepolitico/posts/1536960373032087>. Acesso: 13 out 2017.

exclusivamente à execração. É o que vem sendo chamado de “cultura da lacração”,¹²⁰ que consiste fundamentalmente num processo de infantilização ou despolitização da política.

Esse quadro, portanto, colabora com o fortalecimento de certo messianismo político que frequentemente entendido como fascismo¹²¹. Como afirmamos anteriormente, ainda que boa parte desses movimentos difunda, ressignifique e se valha de teses antigas envolvendo ideias tais como supremacia racial e anticomunismo, como é o caso dos militantes da intitulada *alt-Right*, essa categorização não dá conta de explicar o problema. Segundo Angela Nagle, esse fenômeno emerge nos Estados Unidos conectado às guerras culturais na internet, sobretudo a partir de 2008. Em seu livro, a autora analisa a constituição da retórica do escracho nas redes digitais à esquerda e à direita, e sua relação com o crescimento da adesão de adolescentes a ideias de extrema-direita.¹²² Outro fator agravante que aparece tangencialmente na obra de Nagle é a fragmentação dos setores de esquerda nos Estados Unidos, sobretudo a polarização entre grupos identitários, mais jovens e ligados a concepções liberais de mundo, e materialistas, que estariam dentro de concepções mais tradicionais de esquerda. Os efeitos políticos da fragmentação e desafios por ela impostos são objeto de preocupação dentro de setores da esquerda também no Brasil, tanto no ambiente acadêmico, quanto na militância.¹²³

Qualquer uso da obra de Nagle para refletir sobre o caso brasileiro é limitado e problemático; afinal, a autora tratou do fenômeno nos Estados Unidos. Além disso, a análise empreendida no livro parece frágil em uma série de questões, como a falta de clareza quanto às categorias teóricas e às fontes utilizadas. Porém, é interessante aqui por chamar a atenção para um denominador-comum desses debates digitais: a estratégia de ridicularização e a relação entre esses atritos e processos eleitorais, não apenas nas campanhas, como também após os resultados das urnas. Parece que, em alguma medida, na dinâmica das guerras culturais, dos avanços de pautas de minorias sociais e da subsequente emergência de reações

¹²⁰ Cf. GOMES, Wilson. “O bolsomito e a geração lacrador”. *Cult*, nº 234, ano 21, mai 2018, p. 12-13.

¹²¹ Cf. TIBURI, Marcia. Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo. *Cult*, 12 out. 2016.

¹²² Cf. NAGLE, Angela. “Chapter Five: From Tumblr to the campus wars: creating scarcity in an online economy of virtue”. In *Kill All Normies: Online Culture Wars From 4Chan And Tumblr To Trump And The Alt-Right*. Alresford: Zero Books, 2017, p. 68-83.

¹²³ Cf. FERNANDES, Sabrina. *Crisis of Praxis: Depoliticization and Leftist Fragmentation in Brazil*. Tese de Doutorado, Carleton University. Ontario, 2017. Disponível em: <https://curve.carleton.ca/1a4b760a-db03-49c0-8096-6254d98bb4e4>. Acesso: 25 jan 2018.

preconceituosas a esse avanço, os setores progressistas fizeram um erro de cálculo no modo de defender suas pautas – não raro o escracho contra racismo e homofobia é visivelmente carregado de preconceito de classe. Com isso, parcelas numerosas da juventude – parte delas, inclusive, carente de oportunidades que possibilitem o contato com experiências potencialmente transformadoras – podem ter se sentido ainda mais excluídas e acuadas, encontrando abrigo, sentido e orientação em ideias reacionárias. Isso nos remete novamente ao problema da melancolia e da nostalgia: a insegurança se dá no campo material e no simbólico, e a existência de um fantasioso tempo mais simples, onde certas atitudes, como contar piadas, não eram alvo de escrutínio. Boa parte da lógica da direita “politicamente incorreta” ganhou espaço midiático após piadas de humor rasteiro serem rechaçadas por setores progressistas.¹²⁴

Essas ponderações, é claro, não podem ser feitas de modo a questionar a legitimidade das pautas progressistas, do teor das críticas feitas, das conquistas sociais recentes. Qualquer crítica ética a esses aspectos deve ser feita no sentido da ampliação e aprofundamento de direitos historicamente negados e na desconstrução de preconceitos de classe, raça e gênero numa perspectiva interseccional. O problema aqui levantado é de ordem estratégica, e jamais de modo a atribuir à organização e conquistas de sujeitos historicamente perseguidos qualquer culpa pela emergência de movimentos reacionários. Nem mesmo o escracho e o humor em si devem ser interpretados *a priori* como condenáveis ou benéficos; pelo contrário, como toda ação que envolve o mundo público e, assim, é política, seu emprego deve ser estratégico e, desse modo, depende necessariamente de uma avaliação crítica do contexto. O que se pretende é evitar as inversões discursivas típicas do revisionismo conservador, e não a criação de um manual de bom comportamento nas redes sociais. Nesse sentido, é valiosa a breve reflexão feita por Luis Felipe Miguel ao propor o que chamou de uma “ética do escracho”:

“O objetivo do escracho é denunciar e disputar a construção de sentidos no espaço público (...). Se é assim, ele não se justifica como mera manifestação de ressentimentos e de mágoas ou como punição “pelas próprias mãos” a determinados indivíduos. É uma arma política, não uma válvula de escape (e muito menos um instrumento de autopromoção dos

¹²⁴ Cf. COELHO, Marcelo. “Politicamente fascista”. *Folha Ilustrada*, 18 mai 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1805201124.htm>. Acesso: 20 ago 2018.

“denunciadores”). Por isso, é importante que não se banalize, mantendo seu impacto quando ocorre. É importante que, diante do público, a seriedade dos malfeitos de seu alvo fique bem evidenciada. É importante que seu resultado seja um desmascaramento, não a produção de uma “vítima”.

[...] Condenar qualquer forma mais ofensiva de ação política, a priori, apenas por sê-lo, é ingênuo e paralisante. Aplaudi-la também a priori, por demonstrar uma indignação que vale por si mesma, sem pensar em seus efeitos, é igualmente inócuo. Entre os dois extremos simplificadores está o caminho mais difícil, mas imprescindível, que é fazer política.¹²⁵

Mesmo com todas essas ressalvas, a análise que a perspectiva de Nagle oferece parece relevante para as questões do Brasil, por carregar semelhanças na dinâmica das redes sociais: os sujeitos mais articulados, “esclarecidos”, fazendo piada com seus pares de ideias mais retrógradas ou reduzindo-os a categorias essencializadas – “cozinha”, “fascista”, “burro” etc. Ao invés de disputar a materialidade, de politizar as discussões nas redes, as oportunidades de debate adquirem ares de competição por popularidade e, como ocorre no próprio ambiente escolar, uma forma comum e fácil de chamar a atenção e delimitar território é ridicularizar aquele que é diferente.

Há nisso um duplo problema. Há de modo generalizado dificuldade em compreender as mídias sociais – blogs, wikis, sites e, especialmente, redes sociais – como meio público de convivência e, assim, como espaço político. Da mesma forma, o contexto atual traz uma nova dinâmica a antigos desafios às diversas formas de atuação política, entre elas o debate. O entendimento de que postagens feitas por um perfil possuem absoluto direito sobre o conteúdo veiculado se sustenta em pressupostos e na subjetividade neoliberal discutida por Dardot e Laval (2016). Isso diz respeito a uma das novidades trazidas pelas recentes inovações nos meios de comunicação, que é uma sobreposição complexa entre a esfera pública e *diferentes esferas privadas*. Se, por um lado, o equipamento de acesso – computadores, tablets, celulares – geralmente é propriedade de uso pessoal, a estrutura que viabiliza a conexão, bem como a própria estrutura digital não o são, e estão condicionadas à lógica de mercado numa relação ambígua com o Estado.¹²⁶ Tal

¹²⁵ MIGUEL, Luis Felipe. “Uma ética do escracho”. *Justificando*, 19 jun 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/06/19/uma-etica-do-escracho/>. Acesso: 21 ago 2018.

¹²⁶ Comparada à velocidade das transformações da estrutura da internet vis-à-vis lógica de mercado, a resposta estatal e análises desse processo podem ficar rapidamente desatualizadas. Apesar disso, para um interessante panorama do assunto, Cf. SEGURADO, Rosemary et al. “Regulamentação da

qual as transformações técnicas de séculos anteriores, é fundamental que a constituição da internet seja analisada dentro do contexto histórico e das relações de produção em que ela surge. Sem enxergar as condições materiais em que o meio digital se funda e desdobra, as inflexões dos modos de uso impostas por modelos de negócio seguirão naturalizadas, como se a modernização digital fosse processo inexorável e sua lógica, a-histórica.

A segunda faceta do problema, o desenrolar pueril do debate político, se manifesta de modo diferente, talvez mais visível, dentro dessa dinâmica das redes. Porém, a deficiência em uma série de habilidades, desde argumentação lógica e empatia à capacidade de análise em diferentes escalas não é novidade. A constituição do campo da educação também só pode ocorrer historicamente, e as condições materiais para isso muitas vezes são análogas àquelas nas quais as tecnologias digitais foram desenvolvidas – não é coincidência que haja, nessa frágil formação política, uma primazia da esfera individual. O que conecta o caso da educação massificada, existente desde meados do século dezenove,¹²⁷ ao surgimento da internet, é o fenômeno da industrialização e da dinâmica do capitalismo. Essa dinâmica, por sua vez, é constituída historicamente ao longo de séculos, sobretudo através da mercantilização das relações humanas no formato de *contratualização*, formando “o cerne do que se convencionou chamar “individualismo” moderno”.¹²⁸

A valorização das experiências dos sujeitos a partir da segunda metade do século 20, transformando modos de organização e reivindicação, modelos teóricos e trazendo à tona novas pautas e objetos de pesquisa, ocorre num contexto de disputas sociais entre grupos marginalizados e a estrutura do capital. Porém, isso ocorre numa conjuntura de Guerra Fria e de formação ou consolidação de sistemas escolares pautados na formação da força de trabalho em detrimento da politização dos cidadãos. É sempre importante ressaltar que todos os sujeitos históricos estão condicionados por circunstâncias preexistentes, a partir, através e contra as quais

internet: perspectiva comparada entre Brasil, Chile, Espanha, EUA e França”. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*. 2015, vol.22, suppl., pp.1551-1571. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/2014nahead/0104-5970-hcsm-S0104-59702014005000015.pdf>.

Acesso: 25 jan 2018.

¹²⁷ FABIANO, Luiz Hermenegildo; SILVA, Franciele Alves da. “Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social”. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-84, set./dez. 2012, p. 1068-71. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4900>. Acesso: 20 mar 2018.

¹²⁸ DARDOT, P; LAVAL, C. *Op. Cit.*, p. 324.

eles agem¹²⁹ – concepção muitas vezes ignorada, talvez até por um certo consenso e sua aparente obviedade. Entender as pessoas como sujeitos históricos é entender que sujeitos são históricos. Suas condições, demandas, objetivos e estratégias não têm origem metafísica, mas constituem-se dentro de sua experiência histórica.

Além disso, sujeitos não são apenas aqueles que buscam transformar a realidade rumo a um horizonte revolucionário. A manutenção de uma ordem social não ocorre por mera inércia, mas pela ação organizada de setores da sociedade em disputa contra outros. Seria ingênuo pensar que, numa sociedade organizada a partir de uma lógica de produção em que tudo é mercadoria em potencial, as transformações ocorressem sem ambiguidades. Isso ajuda a explicar como, especialmente através das guerras culturais, a lógica neoliberal passou a permear muitas das pautas sociais e dos costumes. Especialmente se levarmos em conta a hegemonia do neoliberalismo ligada ao fim da Guerra Fria, cristalizando um modelo de democracia que Boaventura de Sousa Santos denomina como de baixa intensidade, e que Flávia Biroli resume bem:

“(...) é a democracia restrita, desidratada, que se tornou referência no século XX, como peça ideológica na Guerra Fria, recauchutada nas disputas pelo controle de países do Oriente Médio mais recentemente. Corresponde a procedimentos que garantiriam a livre escolha, por eleitoras e eleitores, de pessoas e partidos que as governarão legitimamente, em geral conectada à ideia de um sistema político eleitoral que expresse diferentes posições e interesses existentes na sociedade, ao livre acesso a informações e a garantias iguais de liberdade para os indivíduos.

Assim concebidos, os regimes democráticos têm sido campos de luta. Em alguns momentos, essas lutas permitiram que avançassem concepções reformistas orientadas por mais inclusão e amparo do Estado aos mais vulneráveis, como no caso do Estado de bem-estar social, em especial na Europa, a partir de meados do século XX. Levadas em conta as devidas diferenças, é o que se deu também em décadas recentes no Brasil, quando os padrões de seletividade se alteram, ainda que levemente, permitindo políticas distributivas e maior inclusão.

Mas essa forma mais restrita de institucionalização e gestão do poder e dos conflitos, que se tornou hegemônica por esforços políticos e teóricos após a Segunda Guerra Mundial, traz em si

¹²⁹ MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 25.

a recusa do sentido fundamental da democracia, que é o da soberania popular.”¹³⁰

Portanto, não devemos ficar surpresos diante dos usos e apropriações feitas desses avanços – afinal, o *ethos* do capital está fundado na valorização do interesse privado sobre o interesse coletivo, e o processo histórico de disputas e conquistas é o mesmo em que se consolida a ordem neoliberal que de certo modo rege a conjuntura social contemporânea (DARDOT; LAVAL, 2016). Reconhecer o caráter dialético das transformações decorrentes de processos políticos, lutas e conquistas sociais das últimas décadas talvez nos ajude a entender como se dão essas apropriações pelas forças estabelecidas e evidenciar os problemas que tais apropriações engendram.

Assim, explicar os desafios atuais como resultado de uma combinação de ignorância, ingenuidade e notícias falsas não colabora com a produção de nenhum conhecimento que oriente ações para a desconstrução do problema; apenas mostra como ainda estamos presos ao conceito de *verdade* do paradigma moderno. O conceito de pós-verdade, portanto, não nos parece suficiente para investigar a articulação de falácias e informações falsas na elaboração de interpretações de fenômenos atuais. Uma alternativa mais eficaz, até mesmo por operar categorias capazes de distinguir *verdadeiro* e *falso*, é o conceito de *mentira organizada*, sugerido por Hannah Arendt em suas reflexões sobre a mentira na política.¹³¹

Ele também complementa as ideias desenvolvidas por Paul Ricœur sobre a representação histórica e a responsabilidade que cabe a profissionais da área. Se, por um lado, toda compreensão dos acontecimentos ocorre por intermédio da interpretação e, por sua relação com a imaginação, ela pode articular inverdades, por outro, a análise crítica da interpretação em sua forma externalizada – sempre narrativa, discursiva – a partir da verificação da materialidade e das estratégias de construção dessa interpretação é o que nos permite avaliar que é e o que não é falacioso.¹³² Compreendendo as mentiras como estratégias discursivas, podemos

¹³⁰ BIROLI, Flávia. “A difícil democracia de Boaventura de Sousa Santos”. In: *Blog da Boitempo*, 8 ago 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/08/a-dificil-democracia-de-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso: 25 jan 2018.

¹³¹ ARENDT, Hannah. Lying in Politics. Reflections on the Pentagon Papers. *The New York Review of Papers*. 18 nov 1971. Disponível em: <http://www.nybooks.com/articles/1971/11/18/lying-in-politics-reflections-on-the-pentagon-pape/>. Acesso: 20 mar 2018.

¹³² DAMASCENO, Meire Daiana Morais. Redes Sociais Digitais: o Ecosistema Comunicacional do Facebook e suas Possibilidades Comunicativas. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da

analisá-las também dessa maneira, de modo a compreender sua materialidade – seu processo de construção, os efeitos práticos causados por elas, tal como os sujeitos que as articulam, seus objetivos e seu posicionamento dentro de uma conjuntura histórica.

De modo similar, as teses de que a internet e a difusão de notícias falsas tem colaborado para o fortalecimento do fascismo não lança muita luz ao fenômeno de organização dos movimentos das “novas direitas” no mundo. Quando muito, parece mais um empecilho a análises sérias. De fato, refletir sobre a atualidade de algumas das reflexões de Adorno sobre o *potencial fascista* de uma sociedade pode contribuir na produção de algum tipo de conhecimento. Porém, o termo costuma ser peça decorativa em textos que constroem o adversário político como um sujeito odioso, maligno, perigoso e, portanto, odiável. Talvez valha mais a pena observar a origem desse desconforto – a força de notícias falsas e do apelo a soluções autoritárias.

Analisar o alcance de informações na internet é uma tarefa árdua. A partir de mecanismos como a *hashtags*, é possível verificar quais temas ganham maior destaque público. A capilaridade das informações é imensa, entre outras coisas, pela coexistência de um imenso e complexo ecossistema¹³³ formado por redes interligadas. Isso torna difícil mensurar de modo mais abrangente a relevância de determinados conteúdos. O alcance de postagens em uma rede não necessariamente corresponde a grande popularidade em outras redes. Ou seja: mesmo que interligadas, há diferentes padrões de uso em diferentes plataformas, como YouTube, Facebook, Twitter e Instagram. Além disso, muitas vezes a veiculação de dados é feita através de sistemas criptografados, como o WhatsApp. Como a precariedade de acesso à internet no Brasil, reflexo da já mencionada exclusão digital, muitos usuários também sequer chegam a acessar na íntegra o conteúdo externo a aplicativos como *WhatsApp* e *Telegram*, o que também impossibilita a checagem de informações.

No caso de compartilhamentos de *links*, isso nubla os percursos e processos de interação que levam determinados usuários ao conteúdo que acessam. Com a possibilidade de anexar arquivos a postagens dos mais variados

Comunicação. Rio de Janeiro, RJ, 2015, p. 3-4. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1660-1.pdf>. Acesso: 15 jun 2018.

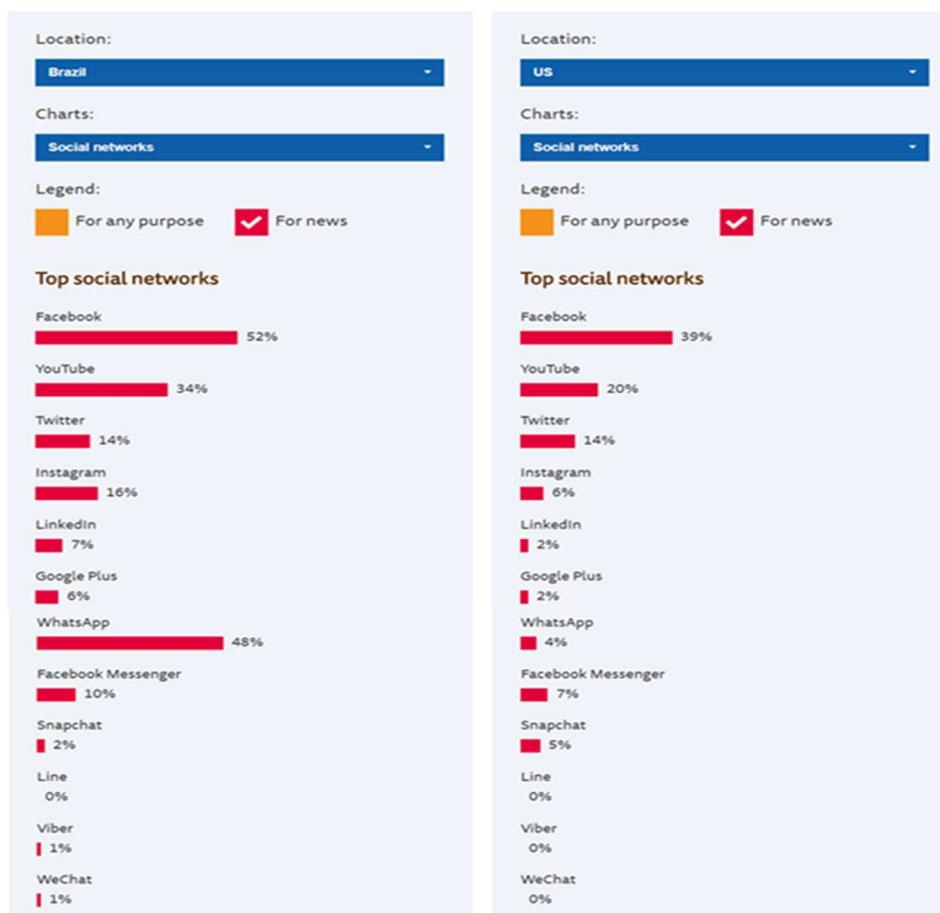
¹³³ RICŒUR. P. *A memória, a história, o esquecimento*, p. 261-273.

tipos, bem como salvar suas cópias e reproduzi-las em outras plataformas sem a conexão com o compartilhamento original, a variedade de meios pelos quais se pode chegar a uma informação é acachapante. Assim, embora a popularidade de certos temas e notícias específicas seja mensurável e existam recursos para dar conta de um escopo maior de consumo de informações – como é o caso do *machine learning*,¹³⁴ que cruza grandes volumes de dados a combinações de algoritmos para gerar, identificar e alcançar perfis de usuários e, com isso, produzir conteúdo direcionado – traçar os percursos que as informações percorrem para chegar aos usuários é uma tarefa bastante complexa. Outro fator é o uso estratégico das próprias hashtags, que podem impulsionar postagens e conteúdos não necessariamente ligados ao que elas se referem. Por último, devemos levar em conta o processo de formação da cultura digital no contexto analisado. Sobre isso, os dados apresentados em recente pesquisa feita pelo Instituto Reuters em parceria com a Universidade de Oxford são bastante interessantes. Eles revelam que há um crescimento da preocupação do público com a difusão de notícias falsas e que a desconfiança em relação ao trabalho jornalístico é proporcional ao nível de letramento.¹³⁵

Esses estudos também ajudam a evidenciar a desigualdade de acesso às tecnologias digitais, seja em relação aos aparelhos, seja em relação aos serviços de internet. Isso é visível ao analisarmos os dados sobre intensidade e tipo de uso das redes sociais em diferentes países. Podemos notar, inclusive, que os maiores índices de uso do WhatsApp para acesso a notícias está em países identificados como periféricos na economia global.

¹³⁴ Cf. MOHRI, Mehryar; ROSTAMIZADEH, Afshin; TALWALKAR, Ameet. *Foundations of Machine Learning*. Cambridge: MIT Press, 2012, e BLUM, Avrim L; LANGLEY, Pat. "Selection of relevant features and examples in machine learning". *Artificial Intelligence* 97, dez 1997, p. 245-271. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0004370297000635>. Acesso: 20 mar 2018.

¹³⁵ FLETCHER, Richard. "Misinformation and Disinformation Unpacked". In REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. *Reuters Institute Digital News Report*. 2018. Disponível em: <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2018/misinformation-and-disinformation-unpacked/>. Acesso: 10 jun 2018.



Uso de diferentes redes sociais pelo público geral no acesso a notícias no Brasil e nos Estados Unidos. Reuters Institute Digital News Report. 2018. Disponível em: <http://www.digitalnewsreport.org/interactive/>. Acesso: 10 jun 2018.

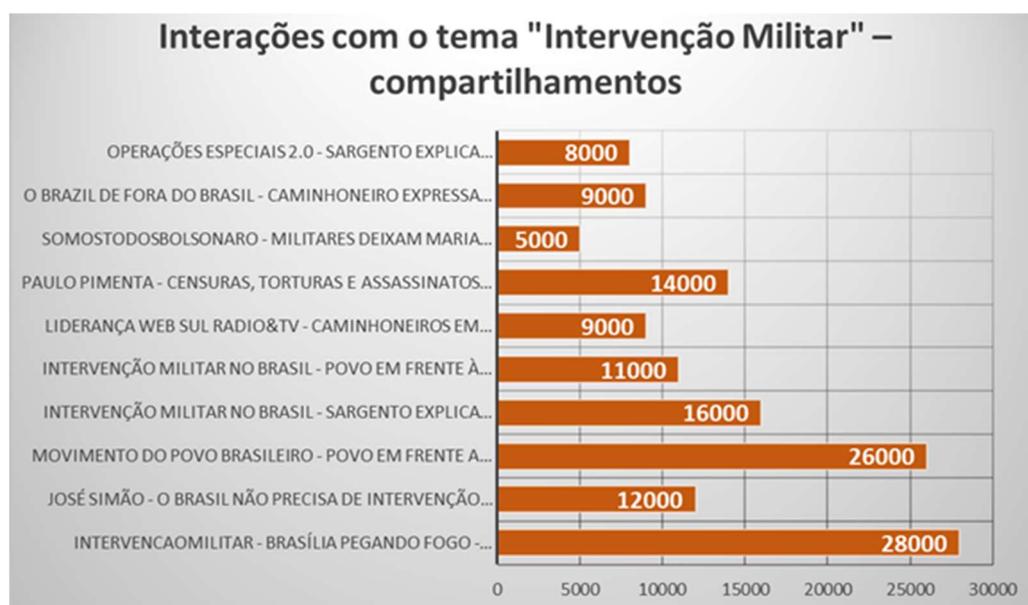
Também é constatável a hegemonia de plataformas como o Facebook como meio de informação entre as redes sociais através de todos os países. Portanto, o desenvolvimento e ampliação das redes digitais, embora tenha pulverizado a produção de conteúdos, levou à concentração dos dados em grandes corporações, cujas plataformas são o meio pelo qual o conteúdo chega ao público. Vale lembrar também que esses sistemas são constantemente moldados a partir dos próprios dados de usuários – fornecidos, na maioria dos casos, sem muita preocupação em troca de acesso ao conteúdo – dentro de uma lógica de mercado.

O modo como determinados assuntos ganham destaque em períodos específicos por conta de alguma notícia polêmica ou em decorrência de datas comemorativas parece especialmente visível nas redes sociais, em comparação a outras mídias. Dado o imenso fluxo de informações, costuma-se mensurar a relevância de um assunto em períodos diários. Este foi o caso, por exemplo, de postagens sobre intervenção militar durante o período crítico da recente greve de caminhoneiros. Um monitoramento nas 24 horas entre os dias 28 e 29 de maio de

2018 evidencia o uso das redes para produzir e mobilizar públicos em torno de determinadas pautas, e também como a produção desses discursos envolve combinações de informações falsas e interpretações sobre intervenção militar que tem em sua origem uma disputa em torno do caráter do regime ditatorial:



Fonte: Monitor do Debate Político no Meio Digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/monitordepolitico/posts/1794258587302263>. Acesso: 29 mai 2018. Dados trabalhados pelo autor.¹³⁶



Fonte: Monitor do Debate Político no Meio Digital. Disponível em: <https://www.facebook.com/monitordepolitico/posts/1794258587302263>. Acesso: 29 mai 2018. Dados trabalhados pelo autor.

¹³⁶ O valor na penúltima linha aparece como zero pois trata-se de um texto, e a contagem de visualizações funciona apenas para vídeos.

Nesse sentido, leituras que legitimam o golpe civil-militar, representando-o como uma intervenção legítima ou recorrendo à retórica da guerra suja e da ação emergencial, que justificariam a suspensão da normalidade, dão sustentação para discursos que apelam ao autoritarismo e à violência. Há, assim, um conjunto de símbolos construídos a partir dessas representações sobre o passado que, por sua vez, contribui para o estabelecimento dessas representações no imaginário coletivo, forjando uma percepção sobre a história recente do país que, orientando a criação/reprodução de uma visão de mundo, orienta a ação – a mobilização política. Não é à toa que boa parte das notícias veiculadas e das palavras de ordem envolve termos como “intervenção” e “constitucional”, em clara oposição às conotações negativas nos termos “golpe” e “ditadura”. O potencial político-eleitoral desse tipo de ação também ajuda a explicar a discrepância já mencionada entre a popularidade desses debates e interpretações e a ação concreta em defesa de uma intervenção militar.

Podemos entender que há grupos realmente investidos nessas causas, e que buscam cooptar apoio e pessoas a partir de uma série de estratégias, como a propagação de notícias falsas ou alarmantes, e que favorecem o quadro atual de ultrapolítica. O conceito, desenvolvido originalmente por Slavoj Žižek, é empregado por Sabrina Fernandes para caracterizar uma lógica de despolarização da política, esvaziando antagonismos estruturais em favor de uma política de inimigos morais através da construção laboriosa da dicotomia Eu X Outro, transformando debates concretos num espetáculo de guerra de símbolos.¹³⁷ Soma-se a isso a naturalização de práticas autoritárias – e isso inclui professores usando argumento de autoridade em sala – que constitui um cenário com pouco espaço para discordância real, em que as tensões são silenciadas em nome de uma artificial “boa convivência”, em que raramente há o confronto crítico de ideias. Disso, temos uma deficiência tanto na educação para a diferença, quanto na educação para o embate e, assim, independentemente do espectro político com o qual nos identificamos, somos presas fáceis da polarização da ultrapolítica, como afirmou Fernandes.

¹³⁷ FERNANDES, Sabrina. The Ultra-Political Game: Depoliticization and False Polarization in Brazil. *The Bullet*, 10 abr 2015. Disponível em: <https://socialistproject.ca/2015/04/b1104/>. Acesso: 20 mai 2018.

Numa sociedade marcada por autoritarismo¹³⁸ ao ponto de naturalizar práticas e lógicas autoritárias, onde pouco se faz para colocar em diálogo ideias diferentes, não deveria surpreender que a diversidade seja ameaçadora. Afinal, entre outras coisas, a diversidade desestabiliza os sentidos que orientam uma visão de mundo, e a resposta para as inseguranças passa ser *conservar* as coisas e *restabelecer* algum tipo de ordem – a ordem já conhecida. E, dentro de uma disputa pelo estabelecimento de regimes de verdade¹³⁹ onde são poucas as falas públicas que desmistificam preconceitos e equívocos – consequência do silenciamento de debates – não há alternativa fora do espectro autoritário/messiânico que apresente solução às angústias.

Isso nos leva a uma pista importante: a ausência de projetos alternativos e de referenciais que orientem práticas sob diferentes perspectivas. Há um vácuo imenso de narrativa e projeto de sociedade progressista ligado, em grande medida, à profunda crise das esquerdas.¹⁴⁰ Não é raro que setores progressistas se refugiem no conforto de estar “do lado justo da história”. Isso não deixa de operar numa lógica discursiva de autoridade – no caso, moral – esvaziando e deixando de disputar espaços políticos importantes, e que acaba por caracterizá-los como um *establishment* elitista. Se a ideia é garantir a existência e aprofundamento de ideais democráticos, é preciso desenvolver trabalho pedagógico, formativo, que ocupe os esses locais e, através do fomento à crítica, ajude a estabelecer o caráter politizante do debate público.

Há, de fato, um vácuo na internet em relação à produção de conteúdo dentro de parâmetros das ciências – com transparência sobre métodos do manejo das fontes, metodologias utilizadas e, nesse sentido, linha argumentativa que sustenta uma tese.¹⁴¹ Em que pesem iniciativas recentes, especialmente com aulas online,¹⁴² a internet ainda é um espaço muito pouco utilizado por profissionais para

¹³⁸ MACHADO e TOLEDO, Op. Cit., p. 7-25.

¹³⁹ PINHEIRO-MACHADO, Rosana, 2017, Op. Cit.

¹⁴⁰ Cf. FERNANDES, Sabrina. Op. Cit. 2017, p. 295-296.

¹⁴¹ Cf. LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

¹⁴² Talvez seja benéfico um estudo desse conteúdo em termos qualitativos e quantitativos. Para isso é importante refletir sobre a trajetória dos canais, número prévio de inscritos, formas de divulgação para além das postagens, se a visibilidade é impulsionada por ferramentas digitais pagas, entre diversos outros aspectos. Destacamos aqui páginas interessantes por proporem divulgação científica e formação de pensamento crítico: o site *História da Ditadura*, referência para o desenvolvimento do produto final da presente pesquisa, e o canal *Tese Onze*, concebido pela socióloga e economista Sabrina Fernandes. Esse último caso, politicamente engajado à esquerda, é interessante pelos

formação crítica. Vemos maiores iniciativas ligadas a páginas e grupos de *think tanks*, especialmente à direita, que articulam material de divulgação, formação de opinião e de arcabouço conceitual que, diante da ausência de contrapontos coerentes, constroem uma imagem distorcida do conhecimento histórico e de uma série de fenômenos políticos, sociais e históricos, sobretudo ligados à disputa polarizada entre direita e esquerda, como mencionamos anteriormente.

Somada à questão do caráter difuso da educação, podemos constatar a importância de ocupar esses espaços como meio de contrapor concepções de educação, democracia e de história problemáticas, e que também serve de ponte entre o espaço educacional e o ambiente acadêmico tradicional, dado que o ambiente digital constitui ao mesmo tempo um campo a ser investigado enquanto fonte e um lugar de pesquisa. É fundamental fazer uso do meio digital para difusão de informações e caminhos para aprofundamentos, de modo a descentralizar o lugar do saber – ou, antes, reconhecer que qualquer centralidade é produzida e, no limite, ilusória – e a colaborar com reflexões sobre a própria forma como o ensino está organizado na atualidade.

Apesar das particularidades do revisionismo histórico em torno da Ditadura militar, ele está ligado a outras iniciativas de cunho semelhante que disputam o estabelecimento de um regime de verdade em torno de outras temáticas. Desse modo, o ensino de História é alvo de ataques em diversas frentes que se aglutinam em discursos mais abrangentes em iniciativas como o Projeto Escola Sem Partido (ESP),¹⁴³ cujas concepções sobre educação evidenciam um baixo apreço por uma sociedade mais democrática e seus esforços em abolir o próprio caráter educacional da escola. Portanto, se o revisionismo da ditadura é apenas um entre vários outros que certos grupos tem buscado estabelecer como leitura hegemônica de diversos fenômenos históricos, os movimentos semelhantes em outras áreas – como o esforço em colocar evolucionismo e criacionismo como duas correntes teóricas de igual validade e impacto no mundo científico – estão também ligados às práticas revisionistas porque todas residem e se sustentam numa concepção de

fundamentos que a levaram a criar a iniciativa – seus estudos no doutorado envolveram a fragmentação das esquerdas e a hipótese de que criar canais ocupando o espaço digital para fortalecer debates e difusão de ideias seria uma contribuição importante no enfrentamento de diversos problemas identificados em seus estudos.

¹⁴³ PENNA, Fernando de Araújo. “‘Escola Sem Partido’ como ameaça à educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola.” In: *Golpes na História e Na Escola*, p. 247-260.

ensino como instrução dos sujeitos enquanto força de trabalho. Uma concepção, portanto, que nega o caráter político não apenas da escola, mas da vida humana a partir de um viés, como analisamos anteriormente, neoliberal.

No caso do ensino de história, podemos identificar três eixos principais onde ele se manifesta: gênero, raça e Democracia / Direitos Humanos.¹⁴⁴ E o diálogo direto entre os dois primeiros eixos com o terceiro reside no fato de que eles são conquistas, em certos aspectos, da redemocratização.¹⁴⁵ A título de exemplo, a construção da categoria-espantalho “ideologia de gênero”¹⁴⁶ envolveu candentes enfrentamentos recentemente, levando ao fechamento de exposições, aberturas de processos contra iniciativas de debates sobre direitos das mulheres em escolas estaduais e até a petições *online* contra a presença de Judith Butler numa série de eventos promovidos pelo Sesc Pompeia. O caso não representa um ponto fora da curva, mas está em consonância com ações organizadas por diferentes grupos há vários anos, onde a *internet* constitui um canal poderoso e também um escudo aos autores de tais ataques:

“Um dos casos mais emblemáticos é de Lola Aronovich, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) e autora do blog *Escreva, Lola, escreva*. Ela já sofreu diversas ameaças de morte e de estupro simplesmente por ser feminista. Em cinco anos, já registrou 11 boletins de ocorrência, o último, em abril deste ano. “As ameaças saem de uma quadrilha organizada”, diz ela. “Eles perseguem não só a mim, mas a minhas leitoras e até as minhas advogadas”, conta. No ano passado, (...) o reitor da universidade onde ela trabalha recebeu um e-mail com uma ameaça: se não a exonerasse, haveria um atentado na UFC. “No texto diziam que ou ele despedia esta ‘porca imunda’, se referindo a mim, ou passaria uma semana recolhendo corpos de 300 cadáveres”, conta ela.

¹⁴⁴ Sob esse olhar, é chamativo que questões de classe não apareçam com tanta força, o que parece corroborar, dentro das “guerras culturais”, a tese de que o ideário neoliberal logrou sucesso em estabelecer um novo paradigma de sujeito, dada a ênfase no indivíduo que existe hoje inclusive entre setores da militância feminista, LGBT e negra. Cf. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo* – ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹⁴⁵ Cf. SOUZA, Claudia Moraes de. “Todo direito é um Direito Humano!” Da luta pela redemocratização à construção da cidadania pelos direitos: a história do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Osasco”. In MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. (Orgs.). Op. Cit., p. 150-155.

¹⁴⁶ Essa polêmica não está delimitada ao espaço público brasileiro. Cf. PRADA, Nancy Prada. “Ideología de género: semblanza de um debate pospuesto”. In MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. Op. Cit., p. 217-232.

A Polícia Federal entrou na jogada. Até o momento nada foi descoberto.”¹⁴⁷

Por trás da polêmica, ressaltamos que o interesse diz respeito às conquistas de movimentos comumente chamado de identitários, sobretudo nas últimas décadas, e que isso só mostra como não há hegemonia conservadora em relação a essas pautas – no caso de Butler, se o protesto teve algum efeito, foi o de dar mais visibilidade à palestra, cujos ingressos esgotaram em menos de duas horas.¹⁴⁸ Daí a retórica desses grupos se fundar num conservadorismo difuso que lança mão, por vezes de formas contraditórias, de discursos do conservadorismo político, do conservadorismo religioso e de aspectos específicos do liberalismo econômico. Esse tecido heterogêneo consegue adesão de diversos públicos entre os quais ecoam alguns valores sociais e culturais conservadores e, assim, ganha força para fazer avançar pautas retrógradas ou autoritárias. Exemplo disso é que boa parte das discussões busca relativizar ou desqualificar valores ligados à defesa dos Direitos Humanos e da Democracia – como a recente decisão judicial sobre os critérios de correção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio¹⁴⁹.

Sobre esse caso, vale notar que o frágil argumento da Ministra Carmen Lúcia, de caráter liberal, foi de que “não se combate intolerância social com mais intolerância estatal” ou “com mordça”. Interpretações semelhantes, que valorizam o direito à liberdade de expressão em detrimento dos Direitos Humanos, foram o alicerce discursivo da ação judicial que levou à mudança do critério de correção. Ironicamente, os mesmos grupos organizados que fizeram esse tipo de reivindicação buscam cercear a liberdade de ensino nas escolas – daí a importância em entendermos o caráter reacionário do discurso neoliberal.¹⁵⁰ Também não podemos perder de vista que esse movimento é mais amplo. Não é apenas a conquista desses direitos que está em cheque, nem mesmo apenas a noção de História. É a própria noção de ciência que está em disputa. As mesmas iniciativas

¹⁴⁷ Cf. ROSSI, Marina. Da novela da Globo a Judith Butler, a ofensiva feminista e a contraofensiva conservadora. *El País*, 2 nov 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/31/politica/1509477769_318576.html. Acesso: 2 nov 2017.

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Cf. FERREIRA, Afonso et al. “MEC acata decisão e diz que desrespeitar direitos humanos não zera redação do Enem”. *Uol Educação*, 04 nov 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/04/redacao-do-enem-que-desrespeitar-direitos-humanos-nao-sera-zerada-definem-inep-e-mec.htm>. Acesso: 04 nov 2017.

¹⁵⁰ Cf. AUGUSTO, André Guimarães. “O Neoliberalismo Religioso e Aristocrático de Von Mises.” In *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política* nº 44, jun-set 2016, p. 85-110. Disponível em: <http://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/issue/view/15>. Acesso: 18 out 2017.

que demonizam os professores das áreas de Humanas e tentam monopolizar e censurar debates através de uma demagógica defesa da liberdade de expressão, educação, escolha e opinião também envolvem outras áreas, equiparando os fundamentos da Física Moderna a teorias geocêntricas e terraplanistas, ou o evolucionismo ao criacionismo, como já discutimos. São iniciativas que jogam de modo complexo com a retórica liberal e o ultraconservadorismo moral, perseguindo exposições de arte, esvaziando questões sérias através da descontextualização e até mesmo difusão de notícias falsas,¹⁵¹ lançando os debates para o campo da ultrapolítica e sobrepondo a esfera privada à pública. Parte da força desses argumentos reside na prevalência da experiência individual sobre a perspectiva do outro – quando esta não valida aquela, ela é tomada por apócrifa. Esse problema talvez exija uma postura que facilite esse contato com a diferença. Para isso, uma ferramenta importante da historiografia é o trabalho com fontes.

Élie Wiesel afirmou que, assim como outras culturas inventaram as tragédias, o intercâmbio de mensagens e os sonetos, a cultura dita ocidental inventou o testemunho como gênero literário. Partindo dessa constatação, François Hartog explorou o papel dos testemunhos e das testemunhas na história, evidenciando nas experiências das guerras – sobretudo da 2ª Guerra Mundial – o surgimento dessa tendência ao testemunho¹⁵². Para ele, existem os testemunhos, mas também o ato de testemunhar. Essa categorização parece aproximar sua noção de testemunho do já citado caráter narrativo da ação na filosofia de Hannah Arendt, essencialmente político. O problema da transmissão aparece especialmente no ponto onde o testemunho em primeira mão dá lugar a análises sobre o ato de testemunhar. Segundo ele, a questão gira toda em torno da testemunha de substituição evidenciada na situação inusitada dos julgamentos dos crimes de guerra, que tinham historiadores como testemunhas. Isso denota uma aparente aporia na relação entre historiador e testemunha. No entanto, nesses casos o historiador é também a testemunha de substituição e, tendo vivido ou não os

¹⁵¹ Cf. NETO, Antônio S. de A.; SILVA, Diana M. M. “Escolha Sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação”. In MACHADO, André R. de A.; TOLEDO, Maria R. de A. (Orgs.). Op. Cit., p. 261-276. Uma breve reflexão sobre o uso de *fake News* pode ser encontrada em ORTELLADO, Pablo. “Manipulando o debate público no meio digital”. *Folha Digital*, 5 set 2017. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/05/1882254-manipulando-o-debate-publico-no-meio-digital.shtml>. Acesso: 28 set 2017.

¹⁵² HARTOG, François. 2013. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 203-217.

horrores que narra, ainda assim precisa narrá-los.¹⁵³ Ecoando Ricœur em suas investigações sobre a natureza da narrativa histórica, Hartog propôs entender a narrativa como metafórica em relação ao passado narrado: simultaneamente análoga ao acontecimento passado ao trazer um *ser como* desse acontecimento e dependente de seu *ter sido* efetivo.¹⁵⁴ Como entendemos, o historiador-professor tem o dever de ter cuidado com o que e com como narra, além de ter o próprio dever narrar. Sendo assim, o questionamento de Michel de Certeau – o que eu estou fazendo quando faço história? – é fundamental não só ao historiador,¹⁵⁵ mas também ao professor.

O dever de memória é um ponto crucial para que as transformações em torno da valorização dos testemunhos e da própria função da história, ocorridas nas décadas posteriores a Auschwitz e às ditaduras da Guerra Fria, sejam compreendidas. São os traumas das trincheiras que levam Benjamin a refletir sobre a perda da experiência e o fim das narrativas tradicionais, traumas intensificados com a 2ª Guerra Mundial. Diferentemente de Ulisses, que posterga seu retorno a Ítaca para chegar com mais histórias a contar¹⁵⁶, esses sobreviventes voltam calados e permanecem em exílio forçado por lembranças inenarráveis. Isso, no entanto, não decorre só do silêncio, mas também do silenciamento: não ser escutado é desesperador. Esse ponto, da dificuldade em narrar o trauma e da necessidade de ser escutado, é onde muitas das ideias em torno dos testemunhos convergem. Essa dificuldade pode ser percebida também na sociedade civil brasileira, tanto nas esferas individuais, quanto na construção da memória coletiva, onde os silenciamentos, a tentativa de imposição do esquecimento e as disputas pelo controle da narrativa histórica exercem abusos de memória.¹⁵⁷

Assim, existe uma memória altamente disputada e um anseio de que seja possível produzir algum grau de justiça, abalado pela percepção, nos últimos anos, de que nenhum direito está plenamente assegurado. O contexto de recrudescimento dos direitos e das pautas dentro do qual o revisionismo se encontra mostra que não há solução simples para o problema, e que a justiça – e a interpretação do que é a justiça – constitui campo de disputa e, de forma recorrente, é dominada por grupos

¹⁵³ Ibidem, p. 207, 225-227.

¹⁵⁴ HARTOG, F. "A Arte da Narrativa Histórica". In BOUTIER, Jean, JULIA, Dominique (orgs.). 1998. Passados Recompostos: campos e canteiros da História; Rio de Janeiro: UFRJ / FGV.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 201.

¹⁵⁶ GAGNEBIN, 2009, Op. Cit., p. 25-27.

¹⁵⁷ RICŒUR, P. 2007, Op. Cit., p. 71-104.

específicos. Nesse quadro, a historiografia e o ensino de história, até mesmo por sua fluidez e pela abertura a diferentes perspectivas, são atacados por grupos políticos interessados em monopolizar as narrativas em prol da manutenção do status quo.¹⁵⁸

Benjamin, como apontou Jeanne Marie Gagnebin, propôs o trabalho de rememoração, onde a atividade historiadora abre-se aos silêncios e ao recalco para dizer aquilo que não teve direito à lembrança¹⁵⁹. Como solução, a autora propõe a ampliação da categoria de testemunha similarmente a Hartog, de forma a permitir uma "retomada reflexiva do passado" e "nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente"¹⁶⁰. O ato de construir a narrativa histórica, sob essa luz, pode ser interpretado como um esforço em manter vivas as testemunhas para que elas atestem a importância de determinados valores e habilidades, como a empatia, a capacidade crítica e a coragem de enfrentar, através do diálogo, visões de mundo que, levadas às últimas consequências, são uma ameaça para esse mundo¹⁶¹.

É perceptível, assim, que a ditadura civil-militar compõe um passado-presente que rememora narrativas, operando e evidenciando batalhas pela história. A dificuldade em produzir consenso entre os diversos atores sociais decorre também do enfrentamento entre diferentes memórias – por seu caráter moldável, nunca monolítico, e por serem dotadas simultaneamente de dimensão individual e coletiva. Esse enfrentamento em torno de qual é a legítima visão do passado permeia o ambiente escolar, tornando fundamental a discussão sobre essas diferentes visões, sobretudo diante do uso de leitura revisionistas para validar projetos políticos autoritários. Essa é uma forma de compreender os desafios da sociedade contemporânea e desmontar arranjos discursivos que relativizam ou legitimam a tortura e o terrorismo de Estado tanto do passado quanto do presente.

“[Hannah] Arendt propõe que o sentido da política deve ser a liberdade de ação e a política. É o “*entre homens*”, este espaço entre um e outro, que permite a ação, a palavra, a pluralidade. Contudo, essa não é uma condição dada. A política, como tal, está em constante risco e (...) Num momento de crise a descrença na política, a busca de uma identidade no passado,

¹⁵⁸ FREITAS NETO, José Alves de. Aula de Livre Docência. Campinas, Unicamp, 6 jun. 2017.

¹⁵⁹ GAGNEBIN, 2009, Op. Cit., p. 54-56.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 57.

¹⁶¹ ARENDT, Hannah. 2007. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

a melancolia e o medo se conjugam na construção das saídas que negam a política.

[...] O conservadorismo, melancólico, romântico e também medroso, às vezes travestido de prudente, também dá suas caras na esquerda, mas, aí, geralmente nasce não da incapacidade de lidar com as mudanças, mas da desesperança. Se estivemos melhor no passado, há nove anos, então o melhor é unirmos forças para reconstruir, no presente, o passado. Ora, existe sentimento mais conservador do que esse?

Quero frisar que pensar o conservadorismo no horizonte da melancolia não implica em uma defesa de uma postura “vanguardista” ou “novidadesca”, que para manter o campo semântico, poderíamos chamar de “euforia política”, a ânsia desmedida, apaixonada por produzir novidades, descartando as trajetórias, a história e o que foi pensado e construído até o presente. Contudo, e este é provavelmente o mais importante nessa conjuntura política, é preciso resgatar a imaginação como tarefa política. Precisamos, emergencialmente, imaginar uma saída, um mundo, uma utopia. Só existe, talvez, um sentimento capaz de mobilizar as pessoas contra o próprio medo, e é a esperança.”¹⁶²

Sendo assim, o trabalho com relatos como fonte histórica em sala de aula serve a duas tarefas. De um lado, proporcionar aos estudantes a reflexão crítica em relação às fontes, à construção de discursos e à memória da ditadura militar, evidenciando os usos e abusos do passado. De outro, como trabalho de cura, visando à produção de novas identidades¹⁶³, de modo a “despertar no passado as centelhas da esperança”¹⁶⁴ e, com isso, resgatar um investimento no mundo que oriente a ação. Ação com caráter político, ao mesmo tempo a serviço do passado – às memórias dos esquecidos, dos apagados, dos injustiçados – e do presente: para trazer à tona as imagens recalcadas do próprio cotidiano e fazer lembrar dos esquecidos e dos injustiçados na contemporaneidade. Assim, a preocupação com a verdade histórica vem da exigência de um presente verdadeiro, em que a condição humana não seja ameaçada pelas violências da guerra, da tortura, do preconceito e do apagamento.

¹⁶² VIEIRA, Helena. “Melancolia e conservadorismo: o brilho do Sol Negro”. *Cult*, 18 jan 2018, disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/helena-vieira-melancolia-conservadorismo/>. Acesso: 20 mar 2018.

¹⁶³ LUCINI, Marizete. 2014. “A memória como patrimônio ou a História como prática social. Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra”. *História Hoje*, v. 3, nº 6, p. 19-41.

¹⁶⁴ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, p. 243-244.

Como visto, a necessidade de educação digital se soma à necessidade de educação política – ou, nos termos de Maria Victoria Benevides, *educação para a democracia*¹⁶⁵ – e, se temos em pauta a formação crítica, a primeira não existe plenamente sem a segunda. Portanto, é necessário um paradigma de educação que restitua a dimensão política do espaço escolar. Isso é difícil com movimentos de censura, sobretudo numa conjuntura onde a ideologia que pauta boa parte da sociedade civil e que sustenta tais movimentos resume ensinar à simples transmissão de conteúdos. A conjuntura exige de educadores a construção ativa de um espaço político na escola, com os próprios estudantes, sem cair num jogo de “justos *versus* injustos” com esses movimentos.

Nesse sentido, é necessário reestruturar os modos de discutir as questões sem um tom simples de denúncia e de rejeição ao contraditório. Ao invés disso, parece mais vantajosa uma abordagem dialógica, que apresente contrapontos e divergências *a partir* do acolhimento das ideias e experiências trazidas e propostas pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. E as reflexões sobre a produção dos conhecimentos nas diversas áreas, ao explicitar que o conhecimento é construído num processo complexo e não-linear, pode colaborar com isso. No campo específico do ensino de História, pensar a aula como um laboratório de experimentação de ideias, elaborando perguntas, checando fontes e avaliando as próprias hipóteses formuladas, pode ser algo interessante. Contra a demonização de um suposto marxismo cultural, é fundamental a análise dos contextos históricos em suas particularidades, e das tensões sociais e políticas que movem determinados processos.

É necessário construir um ambiente escolar que deixe de ser higienizado e permita a emergência de disputas. Negá-las não as impede de existir, e torna o ensino alienado e alienante. Argumentos de autoridade, mesmo quando os posicionamentos são bem fundamentados, deixam pouco espaço à reflexão e, num contexto de patrulhamento ideológico, podem ser contraproducentes. Se objetiva-se fortalecer o papel da escola na construção, não meramente reprodução, da sociedade, deve-se resgatar nela e na atividade docente o que vem sendo cada vez mais negado nos processos de socialização: o caráter político da vida humana.

¹⁶⁵ Cf. BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. “Cidadania e Democracia”. In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf> e BENEVIDES, M. V. de M. “Educação para a democracia”. In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso: 20 mar 2018.

O processo de aprendizagem com a história desenvolve um determinado conjunto de valores e habilidades, mas também um determinado ferramental de sensibilidade para questões do presente e do passado¹⁶⁶. Sendo assim, optou-se inicialmente por criar um material formativo para professores na forma de sequência didática, voltado para o trabalho com relatos resgatando memórias da ditadura civil-militar como fontes históricas com os estudantes.

O material foi esboçado tendo como norte o engajamento estudantil em diferentes contextos, bem como uma seleção de documentos e material de suporte que permita aos docentes realizar atividades mesmo com recursos limitados. Uma das preocupações é tornar o material flexível o suficiente para que cada docente tenha à sua disposição opções variadas e que possa, através de sua experiência e pesquisa próprias, adaptá-las à sua realidade escolar. Foi mantida, no entanto, uma forma para garantir material e referências de pesquisa a profissionais iniciantes ou cuja formação não contemplou tantas discussões sobre a ditadura civil-militar no Brasil e o uso dos relatos como fonte.

Trabalhar com esses testemunhos como fontes em sala de aula abre espaço para várias possibilidades. Uma delas é o próprio debate sobre como a memória é constituída e opera, bem como sua importância na formação identitária e, conseqüentemente, na formação de sujeitos históricos e cidadãos. Permite lançar um olhar distanciado capaz de compreender que o conhecimento não é neutro, nem monolítico, mas politicamente interessado (ciente disso ou não) e discursivo. Isso possibilita, de um lado, o incentivo à atitude questionadora dos alunos diante da elaboração e difusão de discursos, reconhecendo-os e valorizando-os como sujeitos de seu próprio conhecimento e, de outro, a abertura ao diálogo, diante da constatação de que o conhecimento não é absoluto e depende de construções coletivas.

Desse modo, a proposta não é eleger quais os documentos válidos para a reflexão sobre a Ditadura Civil-Militar, nem determinar uma leitura específica deles. Com a ciência de que o trabalho com qualquer tipo de documentação em sala de aula exige reflexão sobre as razões e objetivos da escolha das fontes, bem como do modo de conduzir as atividades, e de que ignorar isso é cair no erro de que o

¹⁶⁶ Exercício, portanto, que opera simultaneamente razão histórica e sensibilidade histórica – cf. ABREU e RANGEL. Op. Cit., p. 15, e RÜSEN, Jörn. *História Viva* - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007, p. 103-133.

documento fala por si só¹⁶⁷, buscou-se a criação de um material que auxilie professores no uso de testemunhos como fontes para atividades pedagógicas, dentro da perspectiva de que o ensino de história é um direito fundamental para a consolidação da cidadania¹⁶⁸. Mais do que fornecer fontes para o trabalho docente, o objetivo é indicar caminhos possíveis, incentivar a pesquisa autônoma e sensibilizar docentes para a importância de inserir a reflexão sobre questões políticas e metodológicas tanto no preparo das aulas, quanto nas próprias atividades de sala.

Na versão piloto, o material foi desenvolvido com três relatos extraídos do livro *Infância Roubada*¹⁶⁹, para a utilização numa oficina de análise com os estudantes. A obra é uma compilação de testemunhos de filhos de opositores da ditadura civil-militar em torno das variadas formas pelas quais o regime afetou suas vidas. O objetivo geral da oficina era discutir com os alunos acerca das diferentes visões sobre a ditadura, bem como sobre o processo de abertura, os silenciamentos e o impacto do regime nas pessoas, permitindo um aprendizado mais compreensivo e crítico da Ditadura Civil-Militar enquanto componente curricular. Através disso, objetivou-se instigar a reflexão sobre as feridas abertas no período, seus ecos na contemporaneidade e sobre como a dificuldade em reconhecer essas marcas fragiliza os valores democráticos. O exercício com os relatos deu aos alunos a oportunidade de vislumbrar a complexidade das fontes, problematizando sua aceção como índice do passado, e de analisar e compreender, num exercício de investigação e empatia, as razões para a existência de diferentes percepções da realidade sem cair no relativismo rasteiro.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, assim como outros tipos de documentação, os relatos permitem lançar novos olhares a temáticas tradicionais, matizando visões estereotipadas e romantizadas, tirando do silenciamento determinados sujeitos e questões. Nesse sentido, uma distinção deles para outras fontes no período estudado é a proximidade com aspectos do cotidiano dos alunos.

¹⁶⁷ BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

¹⁶⁸ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 2005. p.89-96.

¹⁶⁹ SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". 2014. *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP. Os relatos escolhidos são de Leta Vieira de Sousa, Grenaldo Edmundo Mesut e Janaína de Almeida Teles.

Tendo em vista que essas memórias narradas envolvem laços afetivos¹⁷⁰, elas permitem aproximações com a realidade discente e, assim, são um meio de ir além da denúncia da tortura – que, como discutido, é fundamental, mas insuficiente para a formação de valores democráticos¹⁷¹ – como evidência de que o regime ditatorial é indefensável, já que fere a cidadania e coloca em xeque direitos humanos fundamentais como o direito a integridade física, moral e psicológica sob qualquer circunstância, bem como à igualdade de tratamento, independentemente de qualquer distinção racial, cultural, sexual, linguística, religiosa ou política.¹⁷² Esse enfoque é basilar no processo de enfrentamento das contradições que permanecem como um entrave à plena democratização da sociedade brasileira – especialmente perseguições e execuções sumárias a crianças, defensores dos direitos humanos, mulheres, população LGBT, indígena, negra, entre diversos outros. Isso mostra como essa violência é sistemática contra grupos historicamente fragilizados, sobretudo quando estes se organizam na reivindicação de direitos.¹⁷³

Ao chamar a atenção para o caráter atualizador da memória em sua relação com a história, Jacy Seixas emprega o conceito de memória involuntária a fim de compreender a memória numa dimensão mais ampla, relacionando-a às lembranças que nos tomam de assalto, em lampejos individuais ou de pequenas comunidades, que permite a reelaboração e a reflexão sobre a história e sobre o próprio lembrar¹⁷⁴. Isso se assemelha à ideia benjaminiana de memória involuntária de onde, supondo uma relação dialética entre passividade e intencionalidade, emergem imagens nunca antes vistas, que transbordam a vontade consciente¹⁷⁵. Essa interpelação do presente pelo passado exige a transformação do lembrar

¹⁷⁰ TELES, Maria Amélia de Almeida. “Introdução” in *Infância Roubada*, p. 13-20.

¹⁷¹ SCHMIDT, Benito Bisso. “De quanta memória precisa uma democracia? Uma reflexão sobre as relações entre práticas memoriais e práticas democráticas no Brasil atual”. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 153-177, dez. 2015.

¹⁷² Cf. ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Art. 1º a 10º. In: Resolução 217 (III) A – Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)). Destacamos também o art. 30º, que afirma: “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma actividade ou de praticar algum acto destinado a destruir os direitos e liberdades” enunciados no documento.

¹⁷³ Cf. LEÃO, Ingrid Viana. “Capítulo I – Execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais: violação de Direitos Humanos no Brasil”. In *Execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais: efetividade das recomendações da ONU no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, USP. São Paulo, 2011.

¹⁷⁴ SEIXAS, Op. Cit., p. 50-51

¹⁷⁵ Apud GAGNEBIN, Jeanne Marie. “O que é a imagem dialética?”. In: FLORES, Maria B. R. Flores e PETERLE, Patricia (orgs.). 2012. *História e Arte: imagem e memória*. Campinas: Mercado das letras.

enrijecido, abrindo no presente uma brecha na mesmice e na repetição que nos permite tomar uma posição crítica em relação ao passado/presente. Vislumbrar o cotidiano das testemunhas, suas relações familiares, indagações sobre a vida, estranhamentos em relação ao mundo, a percepção da mudança e do amadurecimento, também dá aos estudantes a chance de refletir sobre suas próprias trajetórias, elemento fundamental na formação de suas identidades, do pensamento crítico e do espírito de cidadania.

Da mesma forma, partir das disputas na internet e de seu meio familiar para debater as questões não é só uma forma de aproximar o conteúdo à realidade dos estudantes e facilitar seu engajamento, mas efetivamente trabalhar para a produção de significados diante da recepção das informações, enfatizando a importância de entender o meio digital como fonte e, assim, as particularidades que ele engendra no processo de produção e circulação das informações. Ademais, dado que hoje a internet é o ambiente privilegiado das disputas pela história ligadas ao nosso tema de pesquisa, ligadas a disputas mais amplas pelo estabelecimento de regimes de verdade, é fundamental observar esses discursos para compreender o que está em jogo e quem está jogando – o interesse pela história é, afinal, um interesse do presente.

Como o campo central de disputas de narrativa em torno da memória da ditadura civil-militar é a internet,¹⁷⁶ e como o intuito do projeto é desenvolver um material que seja o mais acessível possível, o ambiente digital também é interessante não só para a sua divulgação e armazenamento, mas para a sua própria criação. A produção de recursos pedagógicos em formato digital pode permitir não só que eles sejam adaptáveis a diferentes realidades, como também atualizáveis. A escolha por trabalhar no ambiente virtual veio da possibilidade de ampliar os recursos numa plataforma *online*, como numa base de dados, permitindo

¹⁷⁶ Em minha experiência docente, a grande inquietação das minhas turmas em torno de narrativas justificando a ditadura civil-militar ou mesmo defendendo um novo regime militar ditatorial está relacionada a postagens em redes sociais, sobretudo conteúdos virais, e também a formulações contraditórias de seus familiares, como avós, tias, tios, e seus próprios pais e mães. Entre as turmas que sondei, também chama a atenção o fato de que, independentemente da percepção sobre a ditadura, os posicionamentos mais claros em suas famílias se encontram massivamente entre os homens. Isso abriu espaço para discussões interessantes sobre relações de gênero e as transformações na educação familiar entre essas gerações. Apesar da questão não ter caráter central no material desenvolvido, em decorrência da limitação de tempo e recursos tanto na pesquisa, quanto em sala de aula, esse diagnóstico mostra a importância de valorizar a experiência dos estudantes nas atividades em sala, compreendendo que sua participação leva a caminhos inesperados e enriquece os debates.

ações colaborativas entre docentes e estudantes, tanto de escolas quanto de universidades. Por outro lado, isso exige uma reflexão cuidadosa quanto aos modos de desenvolver e disponibilizar os textos formativos, as fontes e os roteiros de análise. De pouco adiantaria a criação de um ambiente virtual inteiro apenas para disponibilizar material didático concebido numa lógica tradicional, gutenberguiana. É necessário, portanto, ter no horizonte o atual quadro de transformações paradigmáticas, sobretudo no que diz respeito aos modos de leitura, recepção e difusão das informações. Também é preciso ter em mente a relação entre diferentes tipos de linguagem proporcionada pelo meio digital, a compreensão de que a singularidade desse meio constitui um novo tipo de linguagem e, sobretudo, de que essa conjuntura constitui uma encruzilhada de paradigmas:

“[...] o surgimento histórico de um novo tipo de leitor com os processos cognitivos que ele traz não leva os anteriores ao desaparecimento. (...) por mais relevantes que possam ser as experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem, o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. Balestrini (2010, p. 35) me ajuda nesse argumento:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.”¹⁷⁷

Esse processo possibilita discussões valiosas, por exemplo, sobre a construção do conhecimento, evidenciando os estudantes não só como sujeitos históricos, através do trabalho com “sujeitos comuns”, mas também como criadores de conhecimento em vez de meros receptores¹⁷⁸. Portanto, o ambiente virtual pode ser compreendido como um espaço de continuidade da experiência de aprendizado, visto que a ideia é propor um desafio aos grupos discentes, de modo a respeitar a

¹⁷⁷ SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Ensino Superior*, Campinas, 4 abr. 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso: 02 jul. 2017.

¹⁷⁸ RESNICK, Mitchel. Rethinking learning in the digital age. *The Media Laboratory*. Massachusetts Institute of Technology. 2007, p. 32-37.

sua realidade¹⁷⁹ e a reconhecer seu papel enquanto sujeitos, aspecto caro e recorrente dentro dos estudos sobre cultura digital e nativos digitais¹⁸⁰, mas ele não pode ser visto como panaceia. Perceber a educação como um processo que transborda o ambiente escolar¹⁸¹ deve caminhar ao lado da compreensão clara do papel do docente como mediador, problematizando de modo adequado as formas de difusão da informação e de construção do conhecimento no meio virtual¹⁸².

Há ainda outros dois fatores que precisam ser levados em conta: a fluência no uso de fontes e dos recursos digitais – respectivamente decorrentes, sobretudo, de formações profissionais deficitárias e de barreiras geracionais que dificultam o uso apropriado de aparato digital – e o próprio acesso a esses recursos, que ainda é profundamente desigual na realidade escolar brasileira. Diante disso, é importante planejar um formato amigável aos usuários, de fácil manuseio em dispositivos móveis e que permita acessibilidade *offline*, através *downloads*, por exemplo. Paralelamente a isso, buscou-se adequar a atividade proposta em sala de aula para trabalhar com fontes digitais e com reflexões sobre a produção de informações e discursos nas redes.

Foi elaborado um material propositivo para docentes na forma de uma sequência didática acompanhada de orientações para a atividade pedagógica e o trabalho de pesquisa no ambiente virtual. Afinal, “acessibilidade, reprodutibilidade, manipulabilidade e hipertextualidade convivem com a inacessibilidade, a baixa interatividade, o plágio virtual e as dificuldades em torno da autoria”¹⁸³. Portanto, é necessário que docentes atentem para as contradições dos recursos digitais a fim de garantir sua qualidade em atividades pedagógicas, bem como orientar estudantes para os problemas desse meio, apontando caminhos e estratégias para que os próprios educandos desenvolvam habilidades para fazer melhor uso de recursos digitais. Ao final do material, também foi disponibilizada uma breve catalogação de outras atividades pedagógicas e materiais. Originalmente pensada para uma pequena base de dados, ela foi adaptada para um formato mais simples, de modo a

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

¹⁸⁰ PRENSKY, Marc. “Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

¹⁸¹ RESNICK, Op. Cit., p.35-36

¹⁸² SANTAELLA, Op. Cit. Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da cultura digital na apreensão da história e na formação da memória aprendida, devido ao descolamento entre sujeito e memória operado pelo meio digital – Cf. MURGUIA e RIBEIRO, Op. Cit., p. 182-183.

¹⁸³ MAYNARD, Dilton. O passado em bytes. *História hoje*, 2013 v. 2, nº 3, p. 307.

exigir o mínimo de recursos na sua confecção e acessibilidade – daí a escolha em trabalhar com uma planilha digital. Embora muito limitada em relação a uma base de dados, sobretudo o modo de visualizar resultados de pesquisa, sua constituição garante acesso ágil e abertura a contribuições alheias. Essa ideia está ancorada, por exemplo, nas noções de construção colaborativa da iniciativa do *Maine Memory Network*¹⁸⁴, tendo como pano de fundo os debates em torno das humanidades digitais¹⁸⁵ e, com isso, a ambição de aproveitar a possibilidade de expansão de conteúdo para que a plataforma seja aberta a propostas de professores e, potencialmente, até mesmo alunos. Para garantir a qualidade e coerência na catalogação de novos materiais, contribuições futuras feitas por usuários devem passar por um processo de curadoria digital a ser estabelecido.

Também buscou-se trabalhar com variados aspectos em torno da acessibilidade. O primeiro deles foi ligado a materiais que fossem acessíveis a deficientes visuais, com conteúdos amigáveis a ferramentas de áudio-transcrição. Para que algum site ou arquivo digital seja viável nesse aspecto, destacam-se algumas necessidades primárias: 1) que todo o material escrito esteja de fato em formato de texto, para que o *software* de leitura seja capaz de convertê-los em áudio; 2) que toda imagem seja acompanhada de textos descritivos para que elas não sejam simplesmente perdidas no meio de tudo; 3) no caso de sites, que haja uma interface amigável, com um sistema de navegação que faça sentido, evitando menus do tipo árvore, com itens e subitens, pois estes podem confundir a leitura.

Um segundo aspecto diz respeito às condições mais amplas de acesso, relacionadas às restrições impostas por páginas, como exigência de *login*, cadastros ou mesmo assinatura. Outros percalços comuns relacionados a essas condições gerais, como bem definiu Dilton Maynard, são

“a confusão de conteúdos, que ocorre quando a obra indica determinado assunto, mas o endereço por ela oferecido não corresponde ao tema indicado; a existência de endereços que não funcionam mais; a indicação de endereços incorretamente impressos nos livros; a demasiada oferta de páginas em idiomas estrangeiros; a demora da página para que todo o seu conteúdo possa ser visualizado; o uso de imagens em baixa

¹⁸⁴ REIS, Marina Gowert et alli. Patrimônio cultural digital: uma incursão a partir da Maine Memory Network. Texto apresentado no 10o Encontro Nacional de História da Mídia, Alcar 2015, Porto Alegre, 3-5 jun. 2015.

¹⁸⁵ BURDICK, Anne et alli. Humanities to Digital Humanities. In *Digital humanities*. Cambridge, Londres: MIT Press, 2012, p. 1-26

resolução, que não podem ser ampliadas, bem como a predominância de fontes em tamanho único.”¹⁸⁶

A observação atenta desses possíveis percalços é particularmente importante na orientação da atividade pedagógica. Se, no caso de docentes, problemas com acesso a informação podem prejudicar o planejamento de uma aula, exigindo tempo maior que o previsto ou obrigando a buscar outras alternativas que talvez alterem o tipo de trabalho, estudantes costumam buscar, na própria internet, opções simplificadas para realizar as tarefas exigidas. Isso frequentemente leva ao uso de fontes inadequadas. Desse modo, não basta afirmar que deve haver cuidado ao selecionar *sites* para pesquisa. Nem mesmo algumas listas com sugestões são suficientes. O trabalho com materiais específicos existentes na internet, seja em sala de aula, seja como referência de pesquisa, junto de orientações sobre seu uso ou sua produção, é central no desenvolvimento da educação digital.

O manuseio de materiais digitais também traz uma interessante possibilidade de construção coletiva do conhecimento entre professores e estudantes, visto que muitas vezes os últimos são mais familiarizados com o uso de alguns tipos de ferramentas do que os primeiros. Além disso, não é incomum que estudantes acessem material de revisão de conteúdos, especialmente vídeo aulas – existentes em grande quantidade no YouTube. Estabelecer diálogos entre estudantes e professores e realizar atividades proporcionando trocas de experiências pode contribuir para o estímulo do raciocínio crítico dos educandos diante das informações no meio digital na mesma medida em que possibilita a educadores contato com novas ferramentas e sites, bem como uma sondagem dos tipos de narrativas históricas permeiam a realidade dos alunos. Em outras palavras, a compreensão do meio digital como amplo conjunto de fontes transforma o trabalho com material digital, *em si mesmo*, em um trabalho de desenvolvimento de racionalidade e sensibilidade histórica, contribuindo, paralelamente à apreensão de conteúdos, com o desenvolvimento de habilidades diversas.

Pode-se concluir, portanto, que a pesquisa e familiarização de docentes com conteúdos e recursos digitais, sobretudo criando canais de diálogo com o grupo discente, além de estabelecer uma relação mais horizontal, de confiança e respeito, colabora para a garantia de um uso pedagógico adequado da internet em ambiente

¹⁸⁶ MAYNARD, Dilton. Op. Cit., p. 307-308.

escolar, evitando descuidos de diversas ordens. Da mesma forma, a abordagem com análise de diferentes tipos de fontes favorece a observação de contextos de produção e difusão distintos, bem como uma visão mais pluralista da realidade, em consonância com a série de Competências Gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC foi elaborada concebendo um conjunto de dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. O documento define competências gerais como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”,¹⁸⁷ tendo como referência, além da própria Lei de Diretrizes e Bases diretamente, o Caderno de Educação em Direitos Humanos e a Agenda 2030 da ONU, reconhecendo a importância da educação na formação de valores e ações que tenham como norte a construção de uma sociedade mais justa, alinhada com a preservação da natureza e com sua própria humanização.¹⁸⁸

A primeira Competência tratada na Base Nacional trata da valorização dos diversos conhecimentos historicamente construídos para compreender o mundo e construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse é o alicerce da presente proposta, e a razão pela qual optou-se pelo trabalho com análise de fontes. Ela também dialoga com a demanda estabelecida pela Competência 2: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo **a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas.” [grifo nosso].¹⁸⁹ Já a Competência 4 trata da importância do uso de diferentes linguagens para a produção de sentidos que levem ao entendimento mútuo: “Utilizar diferentes linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.¹⁹⁰

Isso parece essencial no trabalho com fontes diversas ligadas à proposta pedagógica desta dissertação, envolvendo testemunhos, notícias falsas e textos

¹⁸⁷ BNCC, p. 8.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Idem, p. 9.

¹⁹⁰ Ibidem.

jornalísticos, por exemplo. É esse domínio da linguagem e da compreensão, conjugado ao método analítico, que permite a reflexão crítica e, através dela, orienta para a produção de ideias e posicionamentos também dentro de um universo democrático, racional e ético, como previsto na Competência 7: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos (...)”.¹⁹¹

Dentro desse universo de compreensão, destaca-se a Competência 5, por tratar especificamente a importância do desenvolvimento e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação através de um viés ético, crítico e relevante, de modo a “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”¹⁹² Trazer a questão do uso sistemático de notícias falsas, em articulação com discursos revisionistas, e suas implicações políticas, é uma forma de desenvolver tal Competência.

Também foi considerado fundamental que as reflexões tratem da polarização política especialmente pelo ônus que ela traz tanto aos debates, quanto às decisões em diversas esferas da vida. Dessa forma, o cuidado metodológico do professor com a própria polarização e o debate rasteiro em sala de aula é fundamental, o que dialoga com a Competência 9, que envolve o exercício da empatia, resolução de conflitos, cooperação e respeito aos direitos humanos, de modo a valorizar diferentes “grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”.¹⁹³

Todas as competências gerais convergem para a composição da décima, que envolve a orientação para a ação autônoma com responsabilidade e cujo norte é composto por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Parece interessante essa distinção dos termos porque ela indica algo que muitas vezes passa despercebido, a saber: o conceito de democracia empregado não pressupõe *automaticamente* a existência dos outros princípios, como solidariedade. Tais valores são, é claro, interdependentes. Isso tem uma dupla importância. Primeiramente, por ressaltar que muitas sociedades com sistemas

¹⁹¹ Ibidem.

¹⁹² Ibidem.

¹⁹³ Idem, p. 10.

democráticos são profundamente contraditórias e não necessariamente garantem que essa democracia seja desfrutada por todos os sujeitos que existem nessas comunidades. Em seguida, nos traz o fato de que a própria noção de democracia não é estanque, transformando-se não apenas ao longo do tempo, mas também de acordo com o contexto.

Desse modo, é importante a compreensão de que democracias são modelos variáveis que se constituem em processos históricos e, portanto, estão em constante construção. Ademais, embora a democracia brasileira não possa ser meramente compreendida como um sistema civil e jurídico com eleições regulares, necessitando de outros elementos que a ampliem, também não se deve pensar que a ausência de determinados elementos ou a presença de problemas graves seja motivo para descartar as possibilidades abertas e as conquistas alcançadas por tanta mobilização nas últimas décadas. Entre essas conquistas estão, inclusive, a própria restauração da democracia e a Constituição de 1988.

Por outro lado, a ausência do reconhecimento explícito do conflito como *componente histórico* de uma sociedade democrática – e de sua construção – também indica um modelo particular de democracia em que certas tensões sociais buscam ser “pacificadas”. Reside aí a noção liberal de democracia, presente na Declaração Universal de Direitos Humanos, hegemônica no assim chamado mundo ocidental, e que é base do sistema político e social brasileiro, com todas as ambivalências que carrega. Com a compreensão de que a democracia está em constante construção e depende do envolvimento de diferentes grupos existentes numa sociedade, fica evidente que muitas demandas só emergem a partir da mobilização de setores insatisfeitos e muitas vezes não plenamente reconhecidos na estrutura vigente. Assim, essas transformações que aprofundam democracia são geradas por e geradoras de disputas. Apenas desse modo, e não sem contradições e limites, a democracia liberal se aprofundou ao longo do tempo e passou a reconhecer diferentes tipos de diversidade e necessidades.

Parece importante, numa busca pela ampliação da democracia no sentido da garantia dos outros valores apontados na BNCC, não apenas evidenciar o caráter muitas vezes conflituoso da democracia, mas também chamar a atenção para a importância de discuti-la enquanto teoria e prática. É a partir disso que optou-se por trabalhar dentro da concepção proposta por Boaventura de Sousa Santos, pela possibilidade de reconhecer as limitações da estrutura social atual, ao mesmo tempo

em que enxerga nessa própria estrutura, de modo dialético, um canal para sua transformação no reconhecimento das diferenças e na promoção da igualdade. Por essa razão – e também em consonância com a Base Nacional – a sequência didática proposta é voltada para o Ensino Médio, por ser esse o período em que

os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar **categorias, objetos e processos**. Desse modo, podem propor e questionar **hipóteses** sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar **ambiguidades e contradições** presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais.¹⁹⁴

É também nas Ciências Humanas que a Base estabelece o desenvolvimento das competências ligadas ao diálogo, através de metodologias específicas da área. O documento afirma a centralidade de uma série de operações, envolvendo identificação, seleção e análise de objetos do conhecimento, para a “construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social” num contexto específico.¹⁹⁵

É curioso notar na BNCC que a dimensão dos recursos digitais não aparece de modo explícito nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, muito embora eles apareçam em habilidades correspondentes a cada componente. Dentre essas, destacam-se a habilidade EM13CHS106,

“Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.”¹⁹⁶

e a habilidade EM13CHS202:

“Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências

¹⁹⁴ BNCC, p. 548. Grifos presentes no texto original.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ BNCC, p. 560.

nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.”¹⁹⁷

Em ambas aparece a necessidade da compreensão das transformações tecnológicas, respectivamente, para seu uso adequado *vis-à-vis* protagonismo ético-crítico, e para avaliar seus impactos decisões políticas, sociais, culturais, econômicas e ambientais.¹⁹⁸ Em outros casos, sobretudo ligados à ação pautada na promoção e defesa dos Direitos Humanos, ligada às Competências Específicas 5 e 6, é possível associar aspectos discutidos anteriormente sobre o mundo digital de modo amplo à necessidade de trabalhar com fontes sobre a ditadura militar,¹⁹⁹ como é o caso da segunda Habilidade da Competência 6 (EM13CHS602):

“Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.”²⁰⁰

Ainda que uma miríade de habilidades seja mobilizada na proposta pedagógica desta dissertação, como espera-se ter ficado claro por sua relação com diversos aspectos das Competências Gerais, a habilidade anterior serve como alicerce para a sua elaboração. A principal razão para isso reside em dois problemas centrais. O primeiro é a relação íntima entre a memória aberta e fortemente disputada em torno da ditadura, marcada por silenciamentos e também por impunidade, e a permanência de práticas autoritárias no cotidiano brasileiro. O segundo é o modo como esse fenômeno, ligado a uma disputa mais ampla e polarizada por um regime de verdade,²⁰¹ é instrumentalizado por diferentes grupos, sejam os interessados em promover pautas e candidaturas de caráter autoritário, como o punitivismo, através das polêmicas do debate rasteiro da polarização, sejam os que, em número menor, mas muito mais gravemente, de fato defendem o estabelecimento de um regime antidemocrático, ditatorial e / ou militarista.

¹⁹⁷ BNCC, p. 561.

¹⁹⁸ BNCC, p. 558, 560 e 561.

¹⁹⁹ BNCC, p. 564-565.

²⁰⁰ BNCC, p. 565.

²⁰¹ FACHIN, Patricia. “Esquerda e direita disputam regimes de verdade. Entrevista com Rosana Pinheiro-Machado”. *IHU Online*, 6 nov 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/573311-esquerda-e-direita-disputam-a-verdade-entrevista-especial-com-rosana-pinheiro-machado>. Acesso: 20 mai 2018.

A escolha das fontes e atividades que constituem a sequência didática elaborada busca levar estudantes a refletir sobre diferentes discursos, incluindo suas variadas formas de produção e circulação, bem como suas implicações éticas e políticas. Também diante disso optou-se por incluir entre as fontes analisadas materiais relacionados a notícias falsas, dialogando com o conceito de mentira organizada discutido anteriormente.

CARACTERIZAÇÃO DAS FONTES

O caráter da história como instrutora da memória, como observou Ricœur – seu funcionamento didático, pedagógico e, talvez, até doutrinário – compreende a sua dimensão pública: ensinar como o passado deve ser lido. Os arranjos narrativos da história operam mecanismos de saber, produzindo discursos de poder que determinam quem são vítimas, por exemplo. E, ao afirmar quem são essas pessoas, a história “dita” como essas pessoas devem se sentir. Além de haver outras narrativas históricas brigando para estabelecer outros paradigmas e, assim, questionando quem é vítima, esse arranjo não necessariamente condiz com a experiência individual de diversos sujeitos. É a esse tipo de caso a que P. Ricœur se refere ao dizer que a História (inter)fer(e) (n)a memória enquanto reapropriação do passado histórico.²⁰²

Infância Roubada é produto de um ciclo de audiências em maio de 2013, em que foram ouvidos 40 testemunhos de filhos de vítimas da ditadura.²⁰³ Uma das motivações para essa escolha para o trabalho em sala é a existência de ao menos duas camadas de temporalidade nos relatos. A primeira é a temporalidade do período, cujo problema no relato é centrado na compreensão das crianças sobre os eventos ocorridos. A segunda é o contexto em que esses testemunhos são dados – essas pessoas são agora adultas, suas perspectivas são feitas com um distanciamento temporal que filtra as experiências do período através das experiências posteriores, inclusive ligadas ao contexto político que leva à demanda e produção dessas narrativas. Isso é um aspecto importante para a abordagem em

²⁰² RICOEUR 2003, Op. Cit., p. 1-2.

²⁰³ SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". 2014. *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP.

sala de aula com os estudantes: a problematização das fontes, num sentido similar ao proposto por Marc Bloch em suas reflexões.²⁰⁴

Os testemunhos, segundo o Deputado Estadual Adriano Diogo²⁰⁵, foram marcados por lembranças da prisão, exílio, desamparo, questionamentos em relação às suas identidades, medo, insegurança, isolamento, solidão e vazio – ligados a traumas não superados. Na sua apresentação do material há uma síntese do que aparece nos depoimentos, mostrando o sofrimento dessas pessoas quando crianças, e enfatizando as marcas que isso deixou nas vidas delas. Ele chama a atenção para as contradições do processo de redemocratização e da própria instauração da CNV, dizendo que os testemunhos são uma forma de *provar* a perversidade do regime ditatorial e manter vivos os relatos – imperativo relacionado ao dever de memória.

Uma relação forte disso com o presente é a constatação da recorrência desses abusos, especialmente contra crianças e jovens, até a atualidade. Dois recentes casos de adolescentes assassinados pelas polícias do Rio de Janeiro a ganhar grande repercussão midiática – Marcos Vinícius da Silva, de 14 anos, em 20 de junho de 2018,²⁰⁶ e Maria Eduarda Alves da Conceição, de 13 anos, em 30 de março de 2017²⁰⁷ – simbolizam o risco imposto às vidas dos jovens pobres no Brasil. Isso é agravado pela violência racial, perceptível na alarmante taxa de assassinatos de pessoas negras no país.²⁰⁸

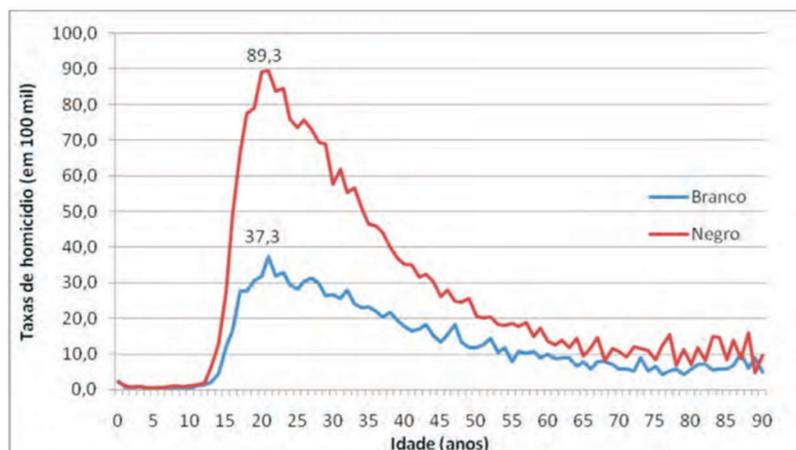
²⁰⁴ BLOCH, Marc. Op. Cit.

²⁰⁵ *Infância Roubada*, p. 11.

²⁰⁶ BETIM, Felipe. “Mãe de jovem morto no Rio: ‘É um Estado doente que mata criança com roupa de escola’”. *El País*, 25 jun 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html. Acesso: 25 jun 2018.

²⁰⁷ LISBOA, Vinicius. “Jovem morta em escola do Rio sonhava em ser atleta”. *Agência Brasil*, 31 mar 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/jovem-morta-em-escola-do-rio-sonhava-em-ser-atleta>. Acesso: 20 mai 2018.

²⁰⁸ Cf. IPEA. *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. O site conta com ferramentas de pesquisa que permitem a elaboração de gráficos diversos a partir dos dados presentes nos relatórios. Uma síntese sobre parte dos resultados está em MOREIRA, Rômulo de Andrade. “Atlas da Violência no Brasil – 2018”. *Justificando*, 14 jun 2018. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/06/14/atlas-da-violencia-no-brasil-2018/>. Acesso: 20 jun 2018.



Taxas de homicídio total (em 100 mil) por idades simples e cor. Brasil. 2010²⁰⁹

Além de fazerem parte do grupo mais vulnerável às violências e práticas de Exceção do Estado brasileiro, os casos de Marcos e Maria, tal como a execução da vereadora e militante Marielle Franco, carregam outro aspecto de continuidade em relação à violência de Estado: a negação do direito à memória. Isso ocorre de diversas maneiras, seja através da blindagem aos agentes, silenciamentos sobre os casos e mesmo fraudes nas investigações,²¹⁰ seja através da vexação, com a disseminação de notícias falsas sobre as vítimas.²¹¹

Diante disso, o trabalho com testemunhos de sobreviventes, como já afirmado, pode servir à reflexão sobre as permanências das violações ainda no presente, seja pela sobrevivência de um *modus operandi* dentro de aparelhos policiais e na sociedade civil, seja pela violência que atravessa as tensões e disputas sociais. Por isso, buscamos selecionar relatos que, direta ou indiretamente, permitissem a emergência de alguns desses aspectos na atividade pedagógica. Após as primeiras experiências, também optou-se pelo emprego de material de suporte aos relatos escritos, com a seleção de trechos do documentário *Que Bom*

²⁰⁹ WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPIR/PR, 2012, p. 28.

²¹⁰ Cf. ANISTIA INTERNACIONAL. “Execuções extrajudiciais no contexto da guerra às drogas”, “Impunidade” e “Intimidações e ameaças aos defensores de Direitos Humanos”. In *Você matou meu filho!*: homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015, p. 22-29 e 65-81. Disponível em: <https://anistia.org.br/direitos-humanos/publicacoes/voce-matou-meu-filho/>. Acesso: 15 fev 2018.

²¹¹ Uma variedade de notícias falsas veiculadas sobre os dois adolescentes e a vereadora podem ser conferidos no site *Boatos.org*, criado e mantido pelo jornalista Edgard Matsuki. Disponível em: <http://www.boatos.org/>.

Te Ver Viva.²¹² Na proposta, há uma seleção de até dez minutos do filme para cada testemunho a ser investigado.

Essa escolha também colabora com o fortalecimento de outra dimensão importante, ligada ao Direito à Infância. Na introdução de *Infância Roubada*,²¹³ Maria Amélia de Almeida Teles destaca o lugar central das mulheres durante a ditadura, não só pela resistência e pelo tratamento que receberam da repressão, mas porque, sendo as crianças dependentes de adultos, e sendo esses adultos quase sempre mulheres, o impacto do rompimento dos laços foi gigantesco para essas crianças. Se o sofrimento das filhas e filhos foi usado contra os presos, isso foi particularmente recorrente no caso das mães. Assim, não é possível pensar na questão das crianças sem pensar a questão da maternidade. Desse modo, discutir a maternidade pode ser um canal para pensar transformações nas relações de gênero ao longo do tempo, bem como o papel da relação familiar e como ela se estrutura. Também permite pensar o lugar que a constituição de uma família – circunscrita, nos casos tratados, à natalidade, mas pertencente a um universo mais amplo – ocupa como ponto de encontro entre a educação e o exercício da liberdade:

[...] Preparamos os "recém-chegados" para que futuramente possam assumir e renovar esse lugar que lhes será legado. Para tanto, é preciso familiarizá-los com o mundo para que possam apreciá-lo a tal ponto que percebam que vale a pena "apostar" nele e se empenhar em sua transformação. Os novos, a princípio, são capazes de intervir no mundo porque são livres, o que, segundo Arendt (1990), significa que se, por um lado, precisam se inserir numa realidade dada, por outro lado, também podem modificá-la, iniciando algo novo. A liberdade é essa capacidade de fazer um início. Ela é inerente a todo ser humano que veio, ele mesmo, como algo novo ao mundo.²¹⁴

A ideia da natalidade como resistência é algo que aparece em diversos testemunhos das mulheres torturadas, e contribuiu com a seleção dos relatos de *Infância Roubada* em combinação com trechos de *Que Bom Te Ver Viva*. Mas ela vai muito além do poderoso simbolismo da vida gerada enfrentando as mortes

²¹² QUE BOM te ver viva (1989). Direção e produção de Lúcia Murat. Rio de Janeiro: Taigá Filmes & Vídeos. 1 Videocassete (100 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EAD3Mf4aXuE>. Acesso: 25 mai 2018.

²¹³ *Infância Roubada*, p. 13-20.

²¹⁴ ALMEIDA, Vanessa Sievers de. "Educação e liberdade em Hannah Arendt". In *Educação e Pesquisa*, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008, p. 467.

levadas a cabo pelos regimes autoritários. Não constitui apenas promessa de renovação, mas também compromisso que exige ação prática.

[...] A educação, por sua vez, diz respeito a "nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento" (Arendt, 1990, p. 247). Com ela, assumimos a responsabilidade de receber os novos e de contribuir para que num futuro possam desenvolver de fato o dom que lhes é dado por nascimento: a liberdade. [...]

Assim, a natalidade é o ponto onde educação e liberdade se encontram. Como condição da nossa existência, a natalidade, porém, nos garante apenas a liberdade em potência. A sua realização depende, por um lado, de um espaço no mundo onde ela possa aparecer - e cuidar disso é tarefa da política. A educação, por outro lado, deve assumir a responsabilidade de preparar os novos para a ação livre.²¹⁵

Desse modo, num contexto de repressão e de resistência pautada num modelo ligado a um discurso de masculinidade,²¹⁶ a participação feminina e especialmente a maternidade ganham lugar central para refletirmos sobre a complexidade do desafio que envolve a construção de uma sociedade voltada para novos horizontes.

Os três relatos selecionados foram de Janaína de Almeida Teles, Leta Vieira de Sousa e Grenaldo Edmundo da Silva Mesut. A escolha foi guiada pelo interesse em discutir a dimensão da violência e impactos da repressão sobre a vida das crianças sem, no entanto, deixar de lado outros aspectos que a violência direta por vezes eclipsa – como a morte, sobretudo nas condições em que foi a morte de do pai de Grenaldo, afeta a estrutura de uma família inteira, e como a própria condição histórica e social dessa família se articula a esse fato.²¹⁷ Assim, permite pensar as diferentes dimensões da vida que poderiam ser afetadas pelo regime, permitindo refletir sobre a ideia de que somente as pessoas torturadas, presas, desaparecidas foram as vítimas da ditadura (sendo seus familiares vistos também como vítimas ou vítimas secundárias).

O principal objetivo disso é propor um diálogo em sala capaz de ir além da denúncia da tortura, para buscarmos entender que os impactos e marcas da

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ WOLFF, Cristina Scheibe. "Eu só queria embalar meu filho. Gênero e maternidade no discurso dos movimentos de resistência contra as ditaduras no Cone Sul, América do Sul". *Aedos*, nº 13, vol. 5, Ago/Dez 2013, p. 119-120.

²¹⁷ *Infância Roubada*, p. 235-237.

ditadura vão muito além das mortes. Também há a questão da permanência dessas marcas no presente, tanto pela questão dos diferentes silenciamentos internos, quanto pelos coletivos, externos, sociais, alguns ligados à própria cobrança em torno do estatuto de vítima. Outro aspecto privilegiado na escolha foi a possibilidade de discutir o próprio caráter da infância, a partir das reflexões sobre os impactos da experiência de cada um, e da diversidade dessas experiências – enquanto com Janaína a brutalidade da ditadura afetou seu próprio amadurecimento biológico²¹⁸, Leta aparece num lugar intermediário, tendo a impressão de que nem ela, nem os pais sofreram tanto.²¹⁹ Nesse sentido, Grenaldo aparece num outro polo, o da quase completa alienação no período, da ausência total de experiência do que foi a tortura em si – mas a ausência sentida por ele é o que mais fere, e tem a ver com as iniciativas de apagamento e de imposição do esquecimento em torno da história do pai. Tal ausência é tão brutal quanto a própria tortura física, como fica perceptível pelo sofrimento em seu relato – o sofrimento do não entender o que se passava, e o alívio da compreensão tardia.²²⁰ Dessa forma, o trauma se manifesta de maneiras diversas, mas não menos graves. É impossível estabelecer uma hierarquia para o sofrimento humano, e esse é um ponto central da discussão. Outro aspecto é o próprio cotidiano mostrado ligado à infância, que causa certa identificação – e a possibilidade de estabelecer relações entre a infância dos alunos e o “mundo de fora” de suas vidas. Exemplos disso são a percepção da preocupação dos próprios pais e a persistência da perseguição política mesmo após o fim do regime,²²¹ ou diferenças em torno da rotina dos estudantes para as descritas nos testemunhos em relação a brincadeiras, escola, papel em casa etc.²²²

No entanto, o trabalho com esses relatos em sala de aula exige que docentes preparem os estudantes para a leitura. Há duas grandes áreas a cobrir: a primeira é em torno da temática e a interpretação prévia feita pelos estudantes sobre o período; a segunda é a questão metodológica da leitura dos textos, o que envolve contextualizar o processo de produção dos relatos.

A perspectiva estudantil sobre o período está relacionada a diferentes experiências, e dependerá de suas trajetórias tanto escolares, quanto familiares,

²¹⁸ Idem, p. 263-264.

²¹⁹ Idem, p. 153.

²²⁰ Idem, p. 238-239.

²²¹ Idem, p. 154-155.

²²² Idem, p. 236 e 264.

bem como de espaços menos “controláveis” de socialização e formação, como a internet. Dada a dificuldade em tratar do assunto, recomendamos uma aula inicial para sondar as percepções sobre a ditadura militar dentro da turma. Uma alternativa interessante é criar um mapa mental, ou um inventário de interpretações a partir do olhar dos alunos, de investigações sobre suas famílias e de narrativas que encontrarem na internet. O objetivo é compor um quadro que permita perceber a diversidade de visões para investigar o que sustenta cada uma, com o intuito de compreender que não se trata simplesmente de contrapor opiniões, nem tampouco de determinar uma matriz interpretativa exclusiva. O fundamental é exercitar a compreensão e o acolhimento, de modo a facilitar a abertura dos próprios estudantes a ideias divergentes.

Quanto à segunda, há dois pontos principais que precisam ser abordados: a contextualização da obra como um todo e o fornecimento de informações de suporte para os relatos – termos técnicos, siglas, a forma como os relatos foram coletados, conteúdo paralelo existente no documento livro – bem como orientação para questões específicas ligadas aos relatos. É importante haver um roteiro com perguntas que permitam aos estudantes realizar uma leitura mais atenta e analítica, de forma também a relacionar as informações dos relatos a outras, o que leva a uma terceira demanda: a pesquisa estudantil deve situar o relato num contexto mais amplo e ter espaço para que os estudantes se posicionem. De modo geral, o roteiro deve estimular os estudantes a propor perguntas e interpretações, bem como a buscar solucionar dúvidas através de investigação autônoma ou, então, trazer os questionamentos para a discussão em sala.

CAPÍTULO 3 – UM PASSADO PRESENTE? PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática esboçada a seguir parte de um diálogo entre a proposição de Edson de Almeida Teles em entender o caráter narrativo da ação na filosofia de Hannah Arendt como dotado de uma dimensão política²²³ e os apontamentos feitos por Helena Rocha sobre os imperativos político-pedagógicos para a elaboração de uma sequência didática.²²⁴ Contar uma história envolve selecionar, narrar e interpretar os fenômenos descritos, e isso só pode ser feito a partir dos valores que seu enunciador quer enfatizar a partir da narração. Envolve, portanto, um posicionamento formado numa experiência social e tendo em vista a coletividade – que nada mais é do que um posicionamento político. Além disso, o próprio ato de narrar é político, capaz de produzir significados para a vida em sociedade e, nesse sentido, de orientar a ação concreta diante de questões contemporâneas de difícil compreensão. Nesses termos, o ato de narrar também envolve algum tipo de visão no presente que leva à necessidade de narrar. Diante disso, foram propostas questões iniciais que devem acompanhar a análise das fontes e guiar a reflexão em sala de aula, ligadas à ideia de responsabilidade pessoal em contextos ditatoriais.²²⁵

O presente trabalho se distancia ligeiramente da proposta feita por Rocha no que diz respeito à carga horária exigida pelo material desenvolvido. Em que pese a coerência dos apontamentos da autora em relação ao desafio de transformar a rotina escolar para adequar a carga horária a atividades problematizadoras, o cotidiano escolar por vezes se mostra inflexível, sendo fundamental criarmos alternativas. Ademais, a sequência didática elaborada continua exigindo uma quantidade de aulas e engajamento discentes bastante grandes, reflexo de uma inserção em um espaço escolar altamente favorável às atividades. Contudo, é muito provável que a sequência necessite de adaptações para contextos com menos infraestrutura, abertura da equipe gestora e engajamento ou proficiência dos estudantes.

²²³ TELES, Edson Luis Almeida. “Pensar e Agir: Narrativa e história na filosofia de Hannah Arendt”. *História hoje*, abril 2006.

²²⁴ Cf. ROCHA, Helena Aparecida Bastos. Aula de História - evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

²²⁵ ARENDT, Hannah. “Responsabilidade pessoal sob a ditadura”. In *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MEMÓRIAS, INFÂNCIA, JUVENTUDE E DITADURA CIVIL-MILITAR: UM PASSADO PRESENTE? (3º ANO – ENSINO MÉDIO)

Olá, professora ou professor!

Um dos maiores desafios ao ensinar história, assim como outras disciplinas escolares, é o modo como lidamos com temas espinhosos. É comum que docentes sintam-se como que pisando em ovos, e discussões que dividem e exacerbam opiniões aparecem com frequência. Muitas vezes é difícil saber com clareza o que esperar, visto que o perfil e experiências de grupos estudantis podem ser bastante variados. Este material que você tem em mãos foi feito com o objetivo de ajudar a construir aulas de história sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) que dialoguem mais com as diferentes realidades das turmas. Apesar de trazer uma programação detalhada de atividades, não se trata de um manual ou receituário a ser seguido. Desejamos que esse material seja compreendido como uma fonte: foi produzido para uma realidade escolar específica, e muitas questões que não foram tão trabalhadas aqui podem ter maior relevância em outros contextos. Da mesma forma, é muito provável que o recorte feito nesse material ainda seja muito amplo para a carga horária. Desse modo, essa sequência didática constitui uma sugestão a ser explorada, criticada e adaptada de acordo com a conjuntura.

Esse material trabalha a partir de três aspectos interligados:

Memória disputada: há silenciamentos decorrentes do próprio processo de abertura política que tornam difícil estabelecer uma memória coletiva, e isso também é dificultado por perspectivas muito individualizadas sobre o passado, ligadas a memórias de familiares de estudantes;

Questões do presente: as disputas em torno da memória não tem como preocupação central a verdade sobre o passado, mas questões da sociedade atual. Envolvem a conquista ou perda de direitos, privilégios e até prestígio, bem como a responsabilização de sujeitos ainda vivos, ou de seus familiares, por suas ações no período. Além disso, envolvem os usos feitos desse passado para validar ou invalidar projetos políticos na atualidade.

Internet, (ab)usos do passado e mentira organizada: o meio digital é um espaço onde as disputas ocorrem e, nele, interpretações exageradas ou equivocadas do passado se misturam a falácias completas. O modo como as

informações se combinam e difundem torna difícil distinguir material real de *fake News*.

O objetivo das aulas, ao trabalhar o período da ditadura civil-militar brasileira a partir da análise de relatos de pessoas cuja infância foi afetada pela ditadura é pensar nas diferentes formas pelas quais o regime impactou a vida da sociedade brasileira, tolhendo vidas e oportunidades. Uma questão norteadora das atividades será o panorama atual de disputa de interpretações em relação ao período, sobretudo em torno do caráter repressor do regime, bem como suas motivações. Dessa maneira, propomos uma reflexão sobre os conceitos de ditadura, democracia e direitos humanos, levando os estudantes a construir seus conhecimentos sobre o período e a historicização do atual panorama político nacional, apontando para as contradições do processo de reabertura política, em torno das Comissões da Verdade, das discussões sobre a lei da anistia e, especialmente, das motivações que mobilizam a produção de diferentes discursos sobre o período no presente.

Neste material você encontrará também resumos comentados sobre os testemunhos utilizados na atividade proposta, com temáticas que podem emergir de sua análise. Além de sugestões de fontes, planos de aula e outros tipos de recursos, também colocamos, ao final, algumas dicas que podem ser úteis para organizar pesquisas por materiais a serem usados em atividades pedagógicas. Optamos por esse formato por perceber que, se a internet possibilita acesso amplo a uma quantidade imensa de informações, esse acesso muitas vezes é precário. O próprio excesso de materiais pode se tornar um empecilho. Desse modo, nosso objetivo foi construir ferramentas para ajudar não só a desenvolver material próprio, mas também estratégias que facilitem essas a busca e compartilhamento de fontes, referências e trabalhos de e com outros profissionais da educação.

PRÉ-REQUISITOS

A sequência didática foi planejada para ter início após atividades relacionadas ao processo que culmina com o golpe civil-militar, tendo como pré-requisitos:

- Reflexões e compreensão das causas do golpe militar.²²⁶

²²⁶ Isso inclui, idealmente, debates sobre as diferentes interpretações sobre o que levou ao golpe.

- Conhecimento de conceitos-chave ligados à legitimação e consolidação do golpe: Escola Superior de Guerra, Doutrina de Segurança Nacional e sua relação com setores empresariais²²⁷;
- Reconhecimento da participação civil em apoio aos militares, tanto na tomada do poder, quanto ao longo da Ditadura.

OBJETIVOS

Fomentar a reflexão dos estudantes sobre: 1) a inserção da ditadura em um contexto histórico mais amplo, como continuidade e aprofundamento de um autoritarismo arraigado na sociedade brasileira; 2) os modos como o período ainda se faz presente na sociedade brasileira atual, tanto em um âmbito político, quanto cultural e social, uma vez que ainda podemos perceber o autoritarismo fortemente presente em nossa sociedade; 3) a relação entre as disputas de memória sobre o período com a política atual, sobretudo no que diz respeito às barreiras para a consolidação da democracia e à garantia da cidadania plena e inviolável a todos os cidadãos brasileiros.

- Caracterizar uma Ditadura, percebendo a repressão e a violação dos direitos humanos.
- Evidenciar o papel da oposição e a figura do desaparecido político dentro de um regime autoritário, observando a continuidade de certas instituições e práticas ditatoriais em tempos democráticos.
- Entender o processo de redemocratização brasileira e seus limites, comparando-o aos casos latino-americanos.
- Problematizar a transição “negociada” para a democracia, no Brasil, e a consequente impunidade dos envolvidos com os crimes políticos de repressão.
- Refletir sobre a Comissão Nacional da Verdade, compreendendo as vicissitudes do seu processo de instauração e procedimentos, mas destacando suas investigações e denúncias, cobrando justiça e percebendo que é fundamental o respeito aos direitos humanos

²²⁷ Para um interessante trabalho sobre o assunto, Cf. MONTELEONE, Joana; SEREZA, Haroldo C. “O GPMI da Fiesp, a Escola Superior de Guerra e a Doutrina de Segurança Nacional na mobilização empresarial-militar no pré e pós-1964”. In MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). *Golpes na História e na Escola – o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017. Além da qualidade da pesquisa, o texto se destaca pela acessibilidade, podendo ser instrumentalizado para fins pedagógicos sem grandes dificuldades.

para o exercício da cidadania e para a consolidação da democracia.

MATERIAIS DE SUPORTE – SUGESTÕES

Brasil. Ministério Público Federal. 2ª Câmara de Coordenação e Revisão. *Crimes da ditadura militar*. Brasília: MPF, 2017, p. 25-37. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes/roteiro-atuacoes/005_17_crimes_da_ditadura_militar_digital_paginas_unicas.pdf.

Acesso: 20 out 2017.

BRUM, Eliane. “Aos que defendem a volta da Ditadura”. *El País*, 8 dez 2014. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130_286849.html. Acesso: 25 out 2017.

DALLARI, Pedro; KEHL, Maria Rita. *Café filosófico especial: debate sobre Comissão Nacional da Verdade* (4-19min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7zVrS5q7wXY>. Acesso: 25 out 2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos:

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA. Secretaria de Comunicação Social. “MPF lança publicação com detalhamento de ações penais de crimes cometidos durante a ditadura”. *Ministério Público Federal*, 24 abr 2017.

Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mpf-lanca-publicacao-com-detalhamento-de-acoes-penais-de-crimes-cometidos-durante-a-ditadura>. Acesso: 20 out 2017.

SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf.

Acesso: 25 out 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

AVALIAÇÃO

Produção individual: texto opinativo sobre os relatos e a forma como o regime marcou a trajetória de vida dessas pessoas, fazendo um balanço sobre as marcas da ditadura no presente.

Produção coletiva: um minidocumentário sobre a percepção da comunidade da sala (famílias, amigos, conhecidos) sobre a ditadura militar, a perseguição e os impactos da ditadura na realidade. O processo de elaboração das entrevistas (com questionários e pesquisa para embasamento), com as devidas orientações, será componente da avaliação.

EXECUÇÃO

Duração: 6 aulas

Atividade prévia

Sondagem com algum membro da família:

- O que é uma ditadura?
- Quais são suas recordações de infância e da ditadura militar?

Pesquisar: o período militar foi ditadura ou regime?

Importante: orientar estudantes a registrar as fontes da pesquisa.

Aula 1	O que caracteriza uma ditadura?
20 min	Debate aberto sobre as sondagens feitas pelos estudantes, em formato de fórum. Registro na lousa (ou por algum estudante responsável pela elaboração de uma “ata”) sobre os principais elementos destacados pelos familiares.
15 min	Discussão sobre a terminologia usada para denominar o período <ul style="list-style-type: none"> ● Quais as fontes utilizadas? De que forma justificam seu posicionamento? ● Qual é a relação entre esses posicionamentos com questões do nosso presente? ● Por que há tantas percepções diferentes em torno do que foi a Ditadura Civil-Militar?

10 min	<p>Síntese sobre o conceito de ditadura, a partir dos elementos construídos pelos alunos, complementando o que for necessário</p> <p>Sugestões – uso docente</p> <p>Referências úteis para a síntese:</p> <p>Diego Knack – “Afinal, o que é uma ditadura?” http://historiadaditadura.com.br/destaque/o-que-e-uma-ditadura/</p> <p>Thiago Monteiro – “Ditadura ou Regime?” http://historiadaditadura.com.br/destaque/ditadura-ou-regime/</p>
5 min	<p>Tarefa para Aula 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distribuição dos testemunhos para os estudantes (selecionar / sortear com antecedência) ● Orientação da atividade: realizar leitura com suporte de um roteiro de questões a serem respondidas <ul style="list-style-type: none"> ● Suporte para leitura dos testemunhos: trechos do documentário <i>Que Bom Te Ver Viva</i>, de acordo com o testemunho lido. <ul style="list-style-type: none"> ○ Grenaldo: 48min20s – 57m56s ○ Janaína 58m – 1h7m10s ○ Leta 1h15h31s – 1h24m32s

Aulas 2 e 3	Análise das fontes
5 min	Introdução sobre a Comissão Nacional da Verdade
20 min	Reunião dos grupos para discutir impressões sobre os relatos. Cada grupo será formado por pessoas que leram o mesmo relato
25 min	Apresentação aberta sobre os relatos (por grupos)
20 min	<p>Discussão sobre aspectos destacados nas apresentações, pontuando aspectos-chave</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Silenciamento ● As diferentes experiências da ditadura nas infâncias e o olhar em retrospectiva de cada um ● As diferentes percepções em torno do conceito de vítima ● Questão: não seríamos todos vítimas de alguma maneira?

	<p>Sugestões – uso docente</p> <p>POLLAK, Michael. “Memória, Esquecimento, Silêncio”. Tradução de Dora Rocha Flaksman. <i>Estudos Históricos</i>, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.</p> <p>http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf</p>
20 min	<p>Exposição sobre repressão e luta armada e os problemas em comparar ações da resistência com o terrorismo de Estado</p> <p>Exposição sobre o “Milagre” Econômico e o esforço do Estado ditatorial em construir uma imagem positiva de si</p> <p>Discussão e proposta de investigação: como é percebida a ditadura militar em relação a temas como corrupção, segurança e economia? Qual é a relação disso com o processo de abertura e os silêncios mencionados nos relatos?</p>
10 min	<p>Tarefa para Aula 4</p> <p>Elaborar pesquisa sobre transição, silenciamento e permanências do autoritarismo hoje. Desse modo, propomos a atividade a partir de notícias jornalísticas recentes. A seguir há algumas leituras sugeridas, que podem ser selecionadas para a turma de modos variados (uma sugestão é que um dos textos seja comum a todos os estudantes, e um segundo texto seja indicado a cada um, ou selecionado pelos próprios alunos para leitura).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● FRANCO, Bernardo Mello. “Coronel admite que torturou, matou e ocultou corpos na ditadura militar”. <i>Folha de S. Paulo</i>, 25 mar 2014. <p>http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/03/1430795-coronel-admite-que-torturou-matou-e-ocultou-corpos-na-ditadura-militar.shtml</p> <ul style="list-style-type: none"> ● WEISSHEIMER, Marco. “Para general nomeado por Temer, Comissão da Verdade foi ‘patética e leviana’”. <i>Sul 21</i>, 16 mai 2016. <p>https://www.sul21.com.br/jornal/para-general-nomeado-por-temer-comissao-da-verdade-foi-patetica-e-leviana/</p>

	<p>● ARRUDA, Roldão. “Comissão terá acesso a informações sobre militar apontado como chefe da Casa da Morte”. <i>Estadão</i>, 22 out 2014. http://politica.estadao.com.br/blogs/roldao-arruda/comissao-tera-acesso-a-informacoes-sobre-militar-apontado-como-chefe-da-casa-da-morte/</p> <p>● BORTONI, Larissa; SANTI Maurício Ribeiro de. “Lei da Tortura completa 20 anos, mas ainda há relatos do crime no país”. <i>Senado notícias</i>, 12 abr 2017. https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/lei-da-tortura-completa-20-anos-mas-ainda-ha-relatos-do-crime/lei-da-tortura-completa-20-anos-mas-ainda-ha-relatos-do-crime-no-pais</p> <p>● BEDINELLI, Talita. “Os militares diziam que a tortura não passa nunca. Eles tinham razão”. <i>El País</i>, 13 dez 2014. https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/14/politica/1418512628738857.html</p> <p>● TEIXEIRENSE, Pedro. “‘É preciso não esquecer’: 53 anos do golpe de 1964”. <i>História da Ditadura – novas perspectivas</i>, 31 mar 2017. http://historiadaditadura.com.br/destaque/53-anos-do-golpe-de-1964/</p>
--	--

Aula 4	Reabertura política – lutas, conquistas, contradições
25 min	Exposição dialogada sobre o processo de abertura estabelecida como “lenta e segura” Pacote de Abril Movimentos pela Anistia e a Lei de Anistia <i>Diretas Já</i>
25 min	Discussão: silenciamentos sobre os crimes do Estado e seus agentes no período ditatorial. Estabelecer paralelos com casos de violência do Estado na atualidade, especialmente o assassinato de jovens na atualidade e suas estratégias de acobertamento – através

	<p>de difamação, notícias falsas etc. Casos sugeridos:</p> <p><u>Marcos Vinícius da Silva</u> – BETIM, Felipe. “Mãe de jovem morto no Rio: ‘É um Estado doente que mata criança com roupa de escola’”. El País, 25 jun 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html. Acesso: 25 jun 2018.</p> <p><u>Maria Eduarda Alves da Conceição</u> – LISBOA, Vinicius. “Jovem morta em escola do Rio sonhava em ser atleta”. Agência Brasil, 31 mar 2017. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/jovem-morta-em-escola-do-rio-sonhava-em-ser-atleta. Acesso: 20 mai 2018.</p>
--	--

Aula 5	A memória da ditadura em disputa: o que está em jogo?
40 min	<p>Discussão sobre as permanências e contradições da reabertura política a partir das análises dos estudantes.</p> <p>Retomar as visões sobre o regime</p> <p>Discutir a permanência do autoritarismo na sociedade brasileira</p> <p>Questionar o revisionismo e suas motivações hoje</p> <p>Artigo recomendado para fundamentar a discussão: TEÓFILO, João. Mentira e verdade na ditadura militar brasileira no passado e no presente: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. In: <i>História da Ditadura – novas perspectivas</i>. http://historiadaditadura.com.br/destaque/mentira-e-verdade-hannah-arendt/</p> <p>Discutir Direitos Humanos e CNV – usar documentação em sala para análise com os alunos</p> <p>Questão de debate: deve haver punição aos torturadores? Qual é a importância disso? Quais são os entraves? Deve haver algum tipo de investigação ligado a outros crimes?</p> <p>Quem são as vítimas da ditadura? Nós nos enxergamos como vítimas?</p> <p>O que define, afinal, uma sociedade democrática? Vivemos sob uma democracia plena? Como valorizar a democracia?</p>

	<p>Texto sugerido para leitura e discussão em sala:</p> <p>MARREIRO, Flávia. “A sociedade como um todo foi violentada pela ditadura”. <i>El País</i>, 11 dez 2014.</p> <p>https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/11/politica/1418302801_859838.html</p>
10 min	<p>A partir da indagação, instruir trabalho final – produção de um minidocumentário sobre as marcas da Ditadura no presente a partir de memórias e narrativas de familiares (entrevistas etc) e de desafios da atualidade. Premissa: aprofundamento da democracia.</p> <p>Alternativa: elaboração de trabalhos artísticos (iconográficos ou escritos) sobre a temática.</p> <p>Os resultados finais podem compor uma exposição no espaço escolar ou na comunidade.</p> <p>Referências sugeridas:</p> <p>VERÍSSIMO, Luís Fernando. <i>A Mancha</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.</p> <p>SACCHETTA, Vladimir; ROIO, José Luiz del; CARVALHO, Ricardo (orgs.). <i>Os cartazes desta história</i>. Memória gráfica da resistência à ditadura militar e da redemocratização (1964-1985). São Paulo: Instituto Vladimir Herzog e Escrituras Editora, 2012.</p>

RESUMOS DOS DEPOIMENTOS

Leta Vieira de Sousa

Seu relato é permeado pelo estranhamento em relação à demanda do testemunho – na sua perspectiva, seus pais sofreram mais e, em particular, ela não sofreu praticamente nada. Consequentemente, pensa em outros que sofreram mais e que não têm o mesmo reconhecimento. Em seu depoimento, ela trata das ambivalências entre os rótulos “filha de heróis” *versus* “filha de terroristas” e o silenciamento ligado a isso, especialmente o receio que essa condição traz. Leta também chama a atenção para o desgaste que é falar da própria experiência, diante da constante expectativa alheia de testemunhos profundos. Ao mesmo tempo, destaca que esse desgaste também vem da dificuldade de falar de muitos assuntos,

pela dor, insegurança e tristeza que eles trazem, especialmente ao lembrar dos esforços dos pais para darem a ela uma vida normal, das cenas de violência da polícia contra o pai e dos isolamentos – tanto pelas separações da família no exílio, quanto pelo estigma que recebera na escola.

O depoimento de Leta também traz à luz de modo impactante o caráter processual e tenso da redemocratização, quando relata a invasão militar de Volta Redonda, ocorrida em 1989. Aí também ficam evidentes a permanência das estratégias de manipulação midiática amigáveis ao autoritarismo e discursos anticomunistas mesmo após a redemocratização.

Ao mesmo tempo em que chama a atenção para as marcas traumáticas, afirma que ela não tem o que acrescentar. Isso chama a atenção para a questão do estatuto de vítima, bem como da posição de autoridade e do escrutínio público que essa posição de testemunha viva engendra em diferentes situações. Ainda em relação a isso, em seu depoimento ela faz questão de apontar uma incorreção quanto à sua trajetória – ao contrário do que as notícias afirmavam, ela não nascera na prisão, nem sua mãe estava sozinha quando do ocorrido – e a importância da loucura de querer mudar o mundo.

Grenaldo Edmundo da Silva Mesut

Grenaldo cresceu ouvindo que o pai era ladrão e que ele próprio era “sangue ruim”. Nascido em 68, filho de Grenaldo de Jesus Silva, já na época já fugitivo da Ditadura, e de Mônica Edmunda Messut, sobrevivente da II Guerra Mundial. Quatro anos depois, seu pai morreu. Seu depoimento é permeado pela ausência – não tem lembrança das notícias da morte do pai, nem da circulação de sua foto como o “filho do sequestrador do avião”. Ao mesmo tempo, essa pecha sempre rondou a sua infância, adolescência e início da vida adulta – filho de ladrão, sangue ruim.

Fica evidente o trauma que o silêncio opera, no caso da mãe, dada a impossibilidade de compreender racionalmente o que estava acontecendo – ela não sabia as condições que levaram o esposo a supostamente abandonar a família e, posteriormente, descobrir sobre sua morte pelos jornais. Isso, de outro modo, também marca o próprio Grenaldo – tanto que ele só passa a compreender as coisas em retrospectiva, já adulto. Das mudanças percebidas na infância, percebemos as materiais, fortemente impactadas depois da perda do pai, levando-

os a mudar de casa e a uma vida bastante difícil. Soma-se a isso o quadro de conflitos ligados à desestruturação da família. Percebe-se o peso sobre a mãe que a própria família colocava, responsabilizando-a, talvez, por ter se envolvido com um “mau sujeito”.

O relato gira bastante em torno da relação entre Grenaldo e a mãe, e as dificuldades decorrentes, primeiro, dessa situação incompreensível para ela, e depois de um acidente vascular cerebral: o abandono do padrasto abusivo e as surras por não cumprir responsabilidades que ele, aos 12 anos, nem deveria ter. Nessa época foram morar com sua avó, quando o estigma de “sangue ruim” foi aprofundado. Sua avó morreu 3 anos depois, e ficaram sob os “cuidados” do tio, que tinha 21 anos e batia frequentemente tanto em Grenaldo quanto em sua mãe. A vontade de fugir e a resignação em voltar eram constantes. A mãe doente o prendia, o que fica evidente pela culpa carregada por sentir alívio quando ela falece em decorrência da fragilidade de seu estado e das agressões do próprio irmão.

De certo modo, a privação de um pai, nesse emaranhado de eventos, o privou da infância. O relato é permeado por um tipo de sensação de solidão que faz eco, ainda que de modo distinto, à solidão mencionada por Leta. Ao mesmo tempo, aparece o gosto pelo esporte e pelas “molecagens” que ele evidentemente não fazia sozinho. Ao longo disso tudo, sob o signo do “filho de ladrão”, Grenaldo lutou para construir a vida num sentido diferente do que lhe era atribuído. Ele comenta sobre a importância de dois professores, bem como da importância dos amigos, para encontrar sua vocação e manter-se em equilíbrio.

Em seu relato aparece o silêncio sobre a ditadura no espaço escolar e os impactos disso em várias gerações de pessoas – ele próprio só foi ouvir algo sobre o assunto no final do Ensino Médio. Porém, quando o assunto passou a ser mais falado, ficou com a impressão de que a história do pai tinha a ver com a ditadura. Isso mostra a importância de romper com os silêncios – lembrando que a família de sua mãe também tinha problemas sérios em falar do passado, visto que ela, Mônica, e sua mãe adotiva, Christina, fugiram da Europa devastada pela guerra.

Talvez o aspecto mais impressionante do depoimento de Grenaldo é como ficou sabendo, através da Eliane Brum, a história do pai. De como a matéria publicada sobre o pai acendeu nele o desejo de buscar mais informações, a confusão que isso foi, visto que ele pouco entendia do assunto e as informações de jornais e revistas do período que conseguiu pareciam endossar a imagem do pai

como ladrão ou terrorista. Sua narrativa sobre o encontro com a jornalista e sobre como tantas vidas foram marcadas por aquela morte, nos permitem ver a importância desse tipo de reconciliação com o passado, ouvindo e falando, reatando laços. A substituição da imagem do pai de ladrão pela de herói é algo profundamente marcante para Grenaldo, pois passa a servir de alicerce para a construção de uma nova identidade e de uma ressignificação de sua própria trajetória.

Isso não vale apenas para ele, mas também para o controlador de vôo que soube do fim de seu pai e carregou essa dor a vida toda. Esse homem, José Barazal Alvarez, afirmara ser contrário ao que estava ocorrendo no período e que temia, pois perdera amigos e, ao ler a carta do pai de Grenaldo, percebera que ambos se encontravam em situações próximas – Grenaldo de Jesus Silva fora marinheiro no Ceará, mas havia sido expulso devido à militância e, em seguida, condenado à prisão, fugindo para São Paulo. Essa situação abre uma interessante oportunidade para discutir a coação de pessoas pelo regime e a dificuldade de lidar, no presente, com diferentes exigências em torno da colaboração com o regime.²²⁸ Outra figura mencionada no relato de Grenaldo é o homem que executou seu pai, Augusto Carlos Casainga, e o fato de Grenaldo nunca ter buscado esclarecimentos com o homem, o que traz a possibilidade de discutir as polêmicas envolvendo o reconhecimento público e a punição aos torturadores.

Janaína de Almeida Teles

A narrativa de Janaína começa com o dia em que ela e o irmão foram sequestrados – estavam com a tia, que buscava maneiras de fugir com ambos – e a dificuldade das crianças em entender o que se passava. Foram levados para a casa de uma outra tia (irmã do pai) que era casada com um policial, delegado – Edelson Bosco Alvarenga Machado, onde Janaína trabalhou ajudando a empregada. Ela menciona a agressividade do homem e, posteriormente, a descoberta de que Edelson era colaborador ativo da repressão.

²²⁸ Recentemente foi lançado um documentário, dirigido por Belisário França, a respeito de cabos cooptados para combater a Guerrilha do Araguaia, e das torturas que eles próprios sofriam. Uma das questões abordadas no trabalho é o não reconhecimento desses sujeitos como vítimas do regime, por terem feito parte da repressão. Cf. GENESTRETI, Guilherme. “Documentário dá voz a militares torturados pela própria ditadura”. *Folha Digital*, 24 Out 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1929619-documentario-da-voz-a-militares-torturados-pela-propria-ditadura.shtml>. Acesso: 28 out 2017.

Ambos nasceram na clandestinidade, então não conheciam suas famílias, à exceção dos pais e tios que viviam no aparelho – daí manterem sigilo de seus encontros com Crimeia, durante os quais recebiam explicações cifradas. As histórias de Crimeia foram para eles um laço com a sua própria família e com os eventos do Araguaia. Esse aspecto é um contraponto interessante ao caso do Grenaldo, que não sabia de nada, e carrega semelhanças e contrastes com a história de Leta pelo modo como Crimeia lidava com as indagações das crianças.

É interessante o complemento feito por Crimeia (durante o depoimento de Janaína) explicando o processo até que ela os levasse sem pedir autorização ao delegado, fato ocorrido apenas após a conquista da custódia das crianças – o que não configuraria a ação como sequestro. É interessante a ênfase em deixar esse cuidado com a legalidade do processo registrado no depoimento.

Outro aspecto importante no relato de Janaína diz respeito ao papel das redes de solidariedade ao longo dos vários anos e também dos problemas psicossomáticos e emocionais decorrentes das experiências traumáticas. Há destaque para o peso da perda parcial da infância, de como a experiência (ou a marca dela) se manifesta de modo geral como um peso carregado o tempo todo, com demandas perdidas vindo à tona quando o tempo da infância já é findo.

Ela também narra outras experiências, como acompanhar a mãe às reuniões dos jornais, da dificuldade de mentir sobre o pai na escola e da insegurança que rondava a vida deles (medo de novas prisões e da Aliança Anticomunista Brasileira, por exemplo). Fica clara a relação entre a formação familiar dela e também essa experiência com a repressão e seu anseio de poder atuar e falar, o que a leva à militância estudantil na adolescência, em 1979. No depoimento há também a reprodução de uma poesia escrita por ela aos 7 anos, e a menção da insistência da família em contar sua história, bem como a dificuldade que era denunciar as torturas no período (25% das pessoas processadas na Justiça Militar o fizeram em juízo, segundo ela). Fica evidente a dificuldade e tensões encerradas nesses atos ao narrar o processo contra Ustra e a vigilância que havia sobre ela, com omissões, exageros e invenções.

Também relacionadas a isso são as ameaças que sofre pelo seu ativismo no pós-ditadura, bem como sua escolha de atuar como historiadora. De certa maneira, isso evidencia o desejo de ser não só objeto, mas sujeito dos estudos pela própria identificação com a história que estuda, se posicionando contrária à ideia

tradicional e já matizada da necessidade fundamental do distanciamento entre pesquisadores e suas pesquisas. A partir daí, trata da sua atuação no sentido de abrir os arquivos da ditadura para garantir o acesso à informação e à verdade, entendidas como passos fundamentais na construção da justiça, e dos problemas em torno dessa luta, mostrando o caráter processual dessa abertura e a permanência do sigilo ainda hoje, após a Lei de Acesso à Informação. Outro aspecto da pesquisa destacado por Janaína é ter permitido que ela “materializasse” a presença de seu tio André, vítima fatal da repressão, através de uma foto encontrada nos arquivos do DEOPS.

Ao final, seu depoimento também traz um panorama sobre a importância de suas pesquisas para compreensão da experiência política do período, permitindo compreender melhor a história recente do país e enfrentar sua própria experiência traumática tanto no aspecto psicológico quanto no teórico e acadêmico.

ROTEIRO DE ANÁLISE

1. Observações gerais: apresentação da coletânea de relatos

- 1.1. Identifique o formato da fonte – texto impresso, vídeo, áudio etc
- 1.2. Identifique o local de origem, datação e modo como os relatos foram colhidos.
- 1.3. Aponte a autoria da coletânea de relatos. Relacione a autoria ao seu contexto de produção.
- 1.4. Explique as circunstâncias e a finalidade da produção da obra.
 - 1.4.1. Ela possui um público-alvo específico? Em caso afirmativo, qual seria ele?
- 1.5. A temática dos relatos diz respeito ao mesmo período histórico, ou a uma mesma temática abordada em vários períodos?
- 1.6. Quais assuntos, de modo geral, são abordados nos relatos?

2. Análise do testemunho

- 2.1. Leia atentamente e faça um levantamento de termos ou temas recorrentes no relato.

- 2.1.1. Agrupe-os conforme sua natureza: políticos, militares ou institucionais (personagens, cronologia, fatos, indicações geográficas, etc.)
- 2.1.2. No caso de termos desconhecidos, pesquise seus significados.
- 2.1.3. Realize uma segunda leitura conectando os itens pesquisados ao testemunho.
- 2.2. Como e por quem foi produzido o testemunho analisado?
 - 2.2.1. Em qual região a testemunha vivia? Qual é o espaço social que ela ocupa, em termos de gênero, raça e classe social? Essas características aparecem no testemunho de alguma forma?
- 2.3. Como a pessoa que deu o testemunho compreende o período da ditadura militar? De que modo a sua experiência no período foi afetada pelo regime?
 - 2.3.1. Quais as marcas que isso deixou em sua vida e na de sua família?
 - 2.3.2. Quais caminhos essa pessoa encontrou para construir sua vida após a redemocratização? Sua experiência da ditadura teve alguma ligação com isso?
- 2.4. Aponte aspectos mais chamativos do testemunho
 - 2.4.1. Esses aspectos permitem compreender a experiência dessa pessoa no período, ou podem ser explicados por ela?
 - 2.4.2. De que modo alguns desses aspectos ajudam a refletir sobre problemas atuais?
 - 2.4.3. Quais aspectos possuem relação com o seu próprio cotidiano?

3. Problematização

- 3.1. Levantamento e discussão dos problemas apontados pelo documento e solução possível dos mesmos. Exemplos:
- 3.2. Qual é a intenção principal do testemunho?
 - 3.2.1. O que motivou a pessoa a produzi-lo? É possível perceber a razão pela qual ela decidiu compartilhar sua história?
- 3.3. De que história particular essa pessoa participou, e de que forma isso se conecta a um quadro mais amplo da sociedade brasileira no período?
- 3.4. É possível perceber uma ação ou ideia implícita no relato?
- 3.5. Identifique aspectos do relato que causaram estranhamento durante a leitura, e busque compreendê-los e discuti-los.

BUSCANDO REFERÊNCIAS NA WEB

Muitas vezes, é difícil realizar buscas na internet por material de qualidade para uso pedagógico em sala de aula. Algumas dificuldades envolvem o uso de palavras-chave, acesso limitado a páginas, algoritmos que restringem a pesquisa, tempo ou mesmo o excesso de informações. Aqui esboçamos alguns eixos que podem ajudar nessa etapa do trabalho.

Objetivo central da aula

O aspecto mais importante a ser definido é o que se espera com a aula a ser dada. É partindo dessa demanda inicial que outros filtros serão estabelecidos. Recomendamos que, para estabelecer em linhas gerais o que se pretende fazer, haja um cruzamento entre aspectos chave da temática tratada e a demanda específica relacionada à turma – um grupo que já está familiarizado com um assunto pode ser capaz de lidar com materiais mais complexos, por exemplo, ou então tratar de outras temáticas dentro do conteúdo. Tendo em vista o material que desenvolvemos nesse trabalho, o objetivo central poderia ser resumido à indagação: “por que há movimentos organizados defendendo a ditadura e a tortura na atualidade? Como esse problema surgiu?”.

Quando temos um objetivo claro, fica mais simples determinar o conjunto de palavras-chave a serem usadas em buscas na internet, o que envolve também combiná-las de modos variados.

Seleção de material pronto ou de fontes para sua construção

A busca por planos de aula ou sequências didáticas pode ser bastante interessante, tendo em vista que há uma quantidade imensa de material de aula no ambiente digital. Aqui, é fundamental uma análise cuidadosa dos materiais e metodologia proposta, para garantir que o material selecionado seja condizente com a proposta e com o tempo disponível. Nesse caso, o maior dilema na busca é a escassez de temáticas ou abordagens específicas, bem como de repositórios que concentrem materiais diversos num mesmo local. Desse modo, adaptar atividades é mais recomendável que utilizá-las como receituário. Também por isso, buscamos criar um espaço para catalogar material didático sobre ensino da Ditadura Civil-Militar e disponibilizá-lo na internet. Esse recurso está numa etapa inicial de

desenvolvimento e, apesar de tratar-se apenas de uma planilha de dados, busca assumir as funções de uma pequena base de dados sem a demanda de técnica e infraestrutura que esta demandaria. Pelo próprio caráter do ambiente digital, ela estará em constante construção. Pode ser acessada pelo seguinte link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1W0sWf7EAXlctpb6kcX_rXXArqDy6o-T3Oi7untGoHkY/edit?usp=sharing.

No caso de fontes para a elaboração de material, a grande dificuldade é o imenso volume e dispersão no meio digital. As alternativas mais interessantes para avaliar diferentes possibilidades são páginas dedicadas ao assunto que concentram documentações, análises, notícias, vídeos etc. Para o caso da ditadura, o site Memórias Reveladas, bem como as páginas ligadas à Anistia Internacional, às Comissões da Verdade e o História da Ditadura são opções bastante interessantes. No entanto, ressaltamos a importância da busca por fontes dispersas, devido às chances de encontrar material precioso de modo inesperado. Futuramente, pretendemos adicionar um catálogo de fontes diversas ao inventário de planos de aula cujo link foi colocado acima.

Definição de temáticas e tipos de fontes

Ao planejar a aula de um determinado conteúdo, determinar os tipos de atividades e habilidades que se deseja mobilizar é tão importante quanto a discussão histórica e conhecimentos. Assim, estabelecer critérios que facilitem a busca de material de qualidade passa pela seleção dos tipos de fontes que se deseja trabalhar em sala. Ao filtrar pesquisas em torno de vídeos, músicas, relatos escritos etc, de modo a conectar o uso desses materiais variados a tipos específicos de atividade, o trabalho para encontrar algo apropriado diminui de modo significativo.

Combinação de buscas gerais e específicas

Como a web não é um ambiente livre como faz parecer a princípio, nossas buscas estão sujeitas a limitações bastante complexas. Recomendamos que quaisquer pesquisas sejam feitas aproveitando variadas ferramentas – desde o Google usual ao acadêmico ou Scielo, a sites dedicados a temáticas específicas. Também sugerimos que certas buscas sejam feitas em sites de pesquisa amplos, mas adicionando entre as palavras-chave nomes de páginas e revistas que podem

trazer conteúdo de qualidade sobre o tema. Procurar, entre esses sites, outros conteúdos recomendados, é sempre uma opção importante.

Especialmente para material que for empregado diretamente em sala ou por estudantes, dê preferência a sites ligados a instituições oficiais, ou então de autorias facilmente reconhecíveis. Uma habilidade que necessariamente precisa ser desenvolvida é a crítica de fontes; portanto, é essencial que você, docente, deixe clara a origem das informações que estão sendo utilizadas. Idealmente, faça uma breve explicação sobre o trabalho que originou o material usado – trajetória da pessoa responsável pela autoria, instituições responsáveis pela página, objetivos etc.

Além dos sites já mencionados sobre a ditadura, recomendamos os artigos da Revista de História da Biblioteca Nacional. Entretanto, sua página foi retirada do ar e seu conteúdo foi removido. Nesse caso, e em situações semelhantes, como links quebrados, recomendamos a busca em sites de pesquisas amplas pelo título do material, caso ele já tenha sido escolhido. Outra possibilidade é utilizar o <https://web.archive.org/>, que realiza backup de páginas da internet periodicamente e, assim, consegue preservar boa parte do conteúdo mesmo após a sua remoção do sites originais.

Aplicação em sala de aula

A seleção de tipos de fontes também deve ser feita tendo em vista qual será o uso em sala de aula. Muito embora seja evidente que boa parte deles é limitado por aspectos da infraestrutura escolar – acesso a internet e computadores, recursos audiovisuais etc – outras coisas devem ser levadas em conta. Em que aspectos o uso do recurso digital irá facilitar a atividade? Ele pode de alguma forma tornar o clima de aprendizagem *mais difícil*? Para o caso de textos, há uma dificuldade grande entre alunos de realizar a leitura atenta dependendo do formato digital de um texto – arquivos não amigáveis a celulares, por exemplo, podem tornar a leitura desconfortável em dispositivos móveis e desmobilizar toda uma atividade.

Avaliar o perfil da sala – das condições socioeconômicas aos modos de agir – e a estrutura disponível são determinantes no sucesso desse tipo de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar alguns aspectos que permeiam as disputas de memória em torno da Ditadura Civil-Militar e o modo como aparecem em sala de aula. Nesse sentido, destacamos a relação entre narrativas revisionistas e estratégias autoritárias de grupos que buscam estabelecer, no presente, conjunturas políticas favoráveis a suas pautas – também autoritárias, muitas vezes cerceando o próprio espaço de reflexão crítica e negando o caráter de construção política e democrática da escola. Chamamos a atenção para as dificuldades em trabalhar com a questão da memória em sala de aula, sobretudo de um período que envolve diretamente a experiência dos vivos e cuja memória ainda não está consolidada.

Analisamos também como o ambiente digital pode potencializar discursos e sua relação nas movimentações políticas e esforços em estabelecer regimes de verdade mais amplos. Sob essa perspectiva, constatamos que a busca em validar o regime ditatorial ou relativizar sua gravidade é apenas componente de um conjunto mais amplo de narrativas que montam um mosaico de projetos de sociedade conservadores que, em grande medida, ganharam força como reação a mudanças e conquistas sociais, econômicas, culturais e políticas no Brasil e no mundo nas últimas décadas.

Diante dessas questões, apontamos para a importância da articulação histórica da memória e do trabalho pedagógico com fontes em sala de aula, de modo a sensibilizar estudantes para as questões do presente que transformam o passado em campo e objeto de disputa. Um aspecto enfatizado nesse trabalho pedagógico é a busca pela consolidação do respeito aos Direitos Humanos como valores fundamental para a vida em sociedade, e a condenação veemente a qualquer violação à dignidade humana, sob qualquer justificativa.

Nesse sentido, buscamos estabelecer que a tortura, a perseguição política, o silenciamento de debates, discursos de ódio e medidas autoritárias, especialmente as com ônus para parcelas frágeis da sociedade, representam práticas perigosas e intoleráveis, cujo combate e extinção são passos fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, tolerante, igualitária e, assim, verdadeiramente democrática.

Por fim, é importante destacar a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, nas suas particularidades em relação a um

programa tradicional, para a concretização deste trabalho. O objetivo em compreender tais questões do presente de modo a orientar a prática docente no ensino de história reflete a experiência profícua do ProfHistória ao impelir a articulação do esforço investigativo de pesquisa à experiência em sala de aula. Os resultados dessa proposta são muito valiosos, primeiramente, por reforçar laços da Universidade com a comunidade através de uma produção voltada à prática nas escolas.

Contudo, um dos maiores trunfos, além de contribuir para a formação de professores, seja o reconhecimento que a experiência de um Mestrado em Ensino de História traz para a atividade docente *enquanto* pesquisa. A elaboração de aulas, projetos e atividades escolares diversas de qualidade depende fundamentalmente de esforços de pesquisa que partem de reflexões e balizamentos críticos que, se registrados em formato acadêmico, não raras vezes renderiam trabalhos de fôlego. Da mesma forma, a prática docente traz perspectivas diferentes para a produção acadêmica, e seu potencial é imenso.

Por fim, nesse processo, o programa pode contribuir para o fortalecimento das reflexões em torno da organização das licenciaturas nas universidades, o que, por sua vez, colabora para o enriquecimento da formação de professores-pesquisadores. Dessa maneira, espera-se que seus resultados ganhem maior alcance num futuro breve, e que os investimentos na formação continuada de modo a aproximar a vivência acadêmica da vivência em espaços pedagógicos sejam mantidos e, preferencialmente, ampliados – e não só na área da História.

REFERÊNCIAS

FONTES DIGITAIS

- A verdade Sufocada*. Site. Disponível em: <http://www.averdadesufocada.com>. Acesso: 20 fev 2018.
- ALVIM, Maria. “Quem são e o que pensam os brasileiros que acreditam que a Terra é plana”. BBC Brasil, 16 set 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>. Acesso: 14 dez 2017.
- AMARAL, Marina. “A nova roupa da direita”. Agência Pública, 23 jun 2015. Disponível em: <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>. Acesso: 19 out 2017
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Você matou meu filho! : homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Anistia Internacional, 2015, p. 22-29 e 65-81. Disponível em: <https://anistia.org.br/direitos-humanos/publicacoes/voce-matou-meu-filho/>. Acesso: 15 fev 2018.
- AntiCast 309 – Big Data e Marketing Político. Disponível em: <http://anticast.com.br/2017/10/anticast/anticast-309-big-data-e-marketing-politico/>. Acesso: 09 jan 2018.
- AntiCast 313 – Da onde vêm as ideias da Nova Direita?. Disponível em: <http://anticast.com.br/2017/11/anticast/anticast-313-da-onde-vem-as-ideias-da-nova-direita/>. Acesso: 18 nov 2017.
- ARENDT, Hannah. *Lying in Politics. Reflections on the Pentagon Papers*. The New York Review of Papers. 18 nov 1971. Disponível em: <http://www.nybooks.com/articles/1971/11/18/lying-in-politics-reflections-on-the-pentagon-pape/>. Acesso: 20 mar 2018.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Art. 1º a 10º. In: Resolução 217 (III) A – Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: [http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)).
- AUGUSTO, André Guimarães. “O Neoliberalismo Religioso e Aristocrático de Von Mises.” In *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política* nº 44, jun-set 2016, p. 85-110. Disponível em:

- <http://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/issue/view/15>. Acesso: 18 out 2017.
- BAKSHY, Eytan; MESSING, Solomon; ADAMIC, Lada A. "Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook". *Science* v 348, n 6239, 2015, p. 1130-1131. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/348/6239/1130>. Acesso: 20 mar 2018.
- BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 106, p. 205-218, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a02.pdf>. Acesso: 11 jul 2018.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. "Educação para a democracia". In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso: 20 mar 2018.
- _____. "Cidadania e Democracia". In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>. Acesso: 20 mar 2018.
- BETIM, Felipe. "Mãe de jovem morto no Rio: 'É um Estado doente que mata criança com roupa de escola'". *El País*, 25 jun 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html. Acesso: 25 jun 2018.
- BIROLI, Flávia. "A difícil democracia de Boaventura de Sousa Santos". In: *Blog da Boitempo*, 8 ago 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/08/a-dificil-democracia-de-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso: 25 jan 2018.
- BLUM, Avrim L; LANGLEY, Pat. "Selection of relevant features and examples in machine learning". *Artificial Intelligence* 97, dez 1997, p. 245-271. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0004370297000635>. Acesso: 20 mar 2018.
- Boatos.org*. Site. Disponível em: <http://www.boatos.org/>. Acesso: 13 mar 2018.
- BOWELL, Tracy. Response to the editorial 'Education in a post-truth world'. *Educational Philosophy and Theory* 49:6, 2017, p. 582-585. Disponível

- em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1288805>. Acesso: 20 mar 2018.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.
- _____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Direito à Memória e à Verdade - histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular - Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso: 20 mai 2018.
- BRUM, Eliane. “Aos que defendem a volta da ditadura”. El País, 8 Dez. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/08/opinion/1418042130_286849.html. Acesso: 18 fev 2018.
- BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda. Washington: Banco Mundial, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEM0hieiving0World0Class0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 26 jun 2017.
- BURDICK, Anne et alli. Digital humanities. Cambridge, Londres: MIT Press, 2012.
- CALCUTT, Andrew. “The surprising origins of ‘post-truth’ – and how it was spawned by the liberal left”. The Conversation, 18 nov. 2016. Disponível em: <https://theconversation.com/the-surprising-origins-of-post-truth-and-how-it-was-spawned-by-the-liberal-left-68929>. Acesso: 21 abr 2018.
- CALIL, Gilberto. Como combater o fascismo. Blog JUNHO, 30 set 2017. Disponível em: http://blogjunho.com.br/como-combater-o-fascismo/#_ftnref2. Acesso: 30 out 2017.
- CAPRIGLIONE, Laura. “Entidades de direitos humanos rechaçam mudanças em plano”. Folha Online, 11 jan. 2010. Disponível em <http://www.desaparecidospoliticos.org.br/pagina.php?id=299>. Acesso: 20 mar 2018.

- COELHO, Marcelo. "Politicamente fascista". *Folha Ilustrada*, 18 mai 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1805201124.htm>. Acesso: 20 ago 2018.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. "Doutrinas de Segurança Nacional: banalizando a violência". *Psicologia em Estudo*, 2000. v. 5, n.2, p. 1-22. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n2/v5n2a02>. Acesso: 25 mar. 2017.
- DAMASCENO, Meire Daiana Morais. Redes Sociais Digitais: o Ecosistema Comunicacional do Facebook e suas Possibilidades Comunicativas. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, RJ, 2015, p. 3-4. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1660-1.pdf>. Acesso: 15 jun 2018.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves, FERREIRA, Marieta de Moraes. "História do tempo presente e ensino de história." *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, 2013, p. 19-34. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso: 3 de dez 2016.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo; SILVA, Franciele Alves da. "Massificação cultural, práticas educativas e autonomia social". *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-84, set./dez. 2012, p. 1068-71. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4900>. Acesso: 20 mar 2018.
- FÁBIO, André Cabette. "O que é 'pós-verdade', a palavra do ano segundo a Universidade de Oxford". *Nexo*, 16 nov 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-é-'pós-verdade'-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>. Acesso: 24 mar 2018.
- FACHIN, Patricia. "Esquerda e direita disputam regimes de verdade. Entrevista com Rosana Pinheiro-Machado". *IHU Online*, 6 nov 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/573311-esquerda-e-direita-disputam-a-verdade-entrevista-especial-com-rosana-pinheiro-machado>. Acesso: 20 mai 2018.
- FAGUNDEZ, Ingrid. "Como exército de voluntários se organiza nas redes para bombar campanha de Bolsonaro a 2018". Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39837332>. Acesso: 16 out 2017.

- FERNANDES, Sabrina. Crisis of Praxis: Depoliticization and Leftist Fragmentation in Brazil. Tese de Doutorado, Carleton University. Ontario, 2017. Disponível em: <https://curve.carleton.ca/1a4b760a-db03-49c0-8096-6254d98bb4e4>. Acesso: 25 jan 2018.
- _____. The Ultra-Political Game: Depoliticization and False Polarization in Brazil. The Bullet, 10 abr 2015. Disponível em: <https://socialistproject.ca/2015/04/b1104/>. Acesso: 20 mai 2018.
- FERREIRA, Afonso et al. “MEC acata decisão e diz que desrespeitar direitos humanos não zera redação do Enem”. Uol Educação, 04 nov 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/04/redacao-do-enem-que-desrespeitar-direitos-humanos-nao-sera-zerada-definem-inep-e-mec.htm>. Acesso: 04 nov 2017.
- FICO, Carlos. “A pós-graduação em história: tendências e perspectivas da área”. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, p.1019-1031. Acesso: 30 jun 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n3/0104-5970-hcsm-22-3-1019.pdf>. Acesso: 30 jun 2018.
- FLAXMAN, Seth; GOEL, Sharad; RAO, Justin. “Filter Bubbles, Echo Chambers, And Online News Consumption”. Public Opinion Quarterly, v. 80, Special Issue, 2016, p. 298-320. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2363701>.
- FLETCHER, Richard. “Misinformation and Disinformation Unpacked”. In REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. Reuters Institute Digital News Report. 2018. Disponível em: <http://www.digitalnewsreport.org/survey/2018/misinformation-and-disinformation-unpacked/>. Acesso: 10 jun 2018.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 08 out. 1975, Primeiro Caderno, p. 15. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=5631&anchor=4377769&pd=47e10cce9bfb267b7838e7d778222fc1>. Acesso: 15 mar 2018.
- FOLHA DE SÃO PAULO, 21 out. 1974, Primeiro Caderno, p. 6. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=5279&anchor=4374836>. Acesso: 15 mar 2018.
- GARCIA, Euclides Lucas. “Guerra Suja”. Gazeta do Povo, 2 abr. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/especiais/50-anos-do->

- [golpe-de-1964/guerra-suja-8hy8q660oyb87vu3brt7fojf2](#). Acesso: 03 mar 2018.
- GENESTRETI, Guilherme. “Documentário dá voz a militares torturados pela própria ditadura”. Folha Digital, 24 Out 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1929619-documentario-da-voz-a-militares-torturados-pela-propria-ditadura.shtml>. Acesso: 28 out 2017.
- GOMES, Victor Leandro Chaves; LENA, Hélio de. A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969). OPSIS, Catalão, jan./jun. 2014, v. 14, n. 1, p. 79-100. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/28996/17886>. Acesso: 27 jun. 2017.
- GRAGNANI, Juliana. “Pesquisa inédita identifica grupos de família como principal vetor de notícias falsas no WhatsApp”. BBC, 20 abr. 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43797257>. Acesso: 20 abr. 2018.
- GROSSI, Márcia G. R. et al. A exclusão digital o reflexo da desigualdade social. Nuances - v. 24, n. 2, 2013, p. 68-85.
- HISTÓRIA DA DITADURA. Canal de vídeos. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC23UMRXSeC8P51saoOUDVCQ/vid_eos. Acesso: 03 mar 2018.
- IPEA. Atlas da Violência 2018. Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. O site conta com ferramentas de pesquisa que permitem a elaboração de gráficos diversos a partir dos dados presentes nos relatórios.
- JIMENEZ, Susana et al. “Educação para Todos e reprodução do Capital”. In TrabalhoNecessário, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Ano 7, nº 9, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso: 14 abr 2017.
- JORNAL DA RECORD. Operação Camanducaia: vítimas contam o que viveram na trágica noite de 1974. *Jornal da Record*, 29 abr 2014. Disponível em <https://noticias.r7.com/jornal-da-record/videos/operacao-camanducaia->

[vítimas-contam-o-que-viveram-na-tragica-noite-de-1974-26102015.](#)

Acesso: 25 out 2017.

KOUTROPOULOS, Apostolos. Digital Natives: Ten Years After. Merlot Journal of Online Learning and Teaching Vol. 7, No. 4, Dez. 2011. Disponível em: http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm. Acesso: 15 abr 2018.

LEÃO, Ingrid Viana. Execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais: efetividade das recomendações da ONU no Brasil. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26042012-114858/pt-br.php>. Acesso: 19 jun 2018.

LEE, Fang. "Sphere of Influence: how American libertaries are remaking Latin American politics". The Intercept, 9 ago 2017. Disponível em: <https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/>. Acesso: 03 fev 2018.

LISBOA, Vinicius. "Jovem morta em escola do Rio sonhava em ser atleta". *Agência Brasil*, 31 mar 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/jovem-morta-em-escola-do-rio-sonhava-em-ser-atleta>. Acesso: 20 mai 2018.

LOPES, Cristiano Gomes, VAS, Braz Batista. "O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão". *História Hoje*, v. 5, n. 10, 2016, p. 161. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/291/207>. Acesso: 23 out 2017.

LUCINI, Marizete. "A memória como patrimônio ou a História como prática social. Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra". *História Hoje*, v. 3, nº 6, 2014, p. 19-41. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/136>. Acesso: 8 mar 2018

MATTAR, Rita. A Memória Como Forma de Justiça no Pensamento de Paul Ricoeur e Tzvetan Todorov. *Humanidades em Diálogo*, vol. IV, n. 2, 2012, p. 109-110. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106209>. Acesso: 3 mar 2018.

- MAYNARD, Dilton. O passado em bytes. *História hoje*, v. 2, nº 3, 2013, p. 305-311. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/68>. Acesso: 3 mar 2018.
- MELO, Demian Bezerra. “Considerações sobre o revisionismo: notas de pesquisa sobre as tendências atuais da historiografia brasileira”. XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico. Rio de Janeiro: Univerisdade Federal Fluminense, 23-25 jul 2009, p. 13. Disponível em: <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/79T.pdf>. Acesso: 19 jun 2017.
- _____. “Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas”. In *Marx e o Marxismo* v.1, n.1, jul/dez 2013, p. 49-74. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/11>. Acesso: 20 mar 2018.
- _____. O MBL e sua rede. Blog JUNHO, 17 out 2017. Disponível em: http://blogjunho.com.br/o-mbl-e-sua-rede/#_ftn9. Acesso: 30 out 2017.
- MENEGUELLO, Cristina. “Olimpíada Nacional Em História Do Brasil – Uma Aventura Intelectual?”. In: *História Hoje*, v. 5, n. 14, jan 2011. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14. Acesso: 30 jun 2018.
- MESSEMBERG, Débora. “A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos manifestantes de direita brasileiros”. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, Set/Dez 2017, p. 621-647. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-621.pdf>. Acesso: 9 mai 2018.
- MIGUEL, Luis Felipe. “Uma ética do escracho”. *Justificando*, 19 jun 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/06/19/uma-etica-do-escracho/>. Acesso: 21 ago 2018.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge. *Ditadura, agricultura e educação: a USP/Esalq e a Modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985)*. Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321628>. Acesso: 20 mar 2018.

- MONITOR DO DEBATE POLÍTICO NO MEIO DIGITAL. “Análise Estrutural das Páginas de Direita no Facebook”. 12 set 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/monitorododebatepolitico/posts/1536960373032087>. Acesso: 13 out 2017.
- _____. Ecosistema de sites e páginas do MBL. 24 mar 2018. Disponível em: <https://goo.gl/KW7SR4>. Acesso: 24 mar 2018.
- MOREIRA, Rômulo de Andrade. “Atlas da Violência no Brasil – 2018”. Justificando, 14 jun 2018. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/06/14/atlas-da-violencia-no-brasil-2018/>. Acesso: 20 jun 2018.
- RAMALHO, Leonardo. TOP 10 dos melhores canais do YouTube sobre política. Olhar Digital [site amador de caráter conservador]. Disponível em <https://olharatual.com.br/top-10-dos-melhores-canais-do-youtube-sobre-politica/>. Acesso: 20 mar 2018.
- ORTELLADO, Pablo. “A direita agora é contra o sistema”. Folha de S.Paulo, 31 out 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/10/1931733-a-direita-agora-e-contra-o-sistema.shtml>. Acesso: 31 out 2017.
- _____. “Direita se une pelo direito de difundir notícias falsas”. Folha Online, 22 mai 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2018/05/direita-se-une-pelo-direito-de-difundir-noticias-falsas.shtml>. Acesso: 22 mai 2018.
- _____. “Manipulando o debate público no meio digital”. Folha Digital, 5 set 2017. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2017/05/1882254-manipulando-o-debate-publico-no-meio-digital.shtml>. Acesso: 28 set 2017.
- PETERS, Michael A. “Education in a post-truth world”. Educational Philosophy and Theory, jan 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1264114>. Acesso: 20 mar 2018.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. “A nova direita conservadora não despreza o conhecimento”. IHU Online, 11 out 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/572565-a-nova-direita-conservadora-nao-despreza-o-conhecimento>. Acesso: 20 mar 2018.

- PRATS, Joaquín. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. spe, p. 01-20, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea11.pdf>. Acesso: 20 mai 2018.
- PRENSKY, Marc. “Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso: 17 out 2017.
- QUE BOM te ver viva (1989). Direção e produção de Lúcia Murat. Rio de Janeiro: Taigá Filmes & Vídeos. 1 Videocassete (100 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EAD3Mf4aXuE>. Acesso: 25 mai 2018.
- QUINAN, Licia Gomes; CARVALHO, Alessandra. Conhecimento histórico escolar, consciência histórica e a função social do historiador: uma reflexão a partir do ensino da ditadura militar na Educação Básica. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02. abr.-set. 2015. pp. 116-126. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/18919/13713>. Acesso: 29 out 2017.
- RANKING dos sites de baixa qualidade – notícias falsas. Somos 99%. Disponível em: <https://somos99.org/2018/04/01/ranking-dos-sites-de-baixa-qualidade-noticias-falsas/>. Acesso: 20 mar 2018.
- REIS, Marina Gowert et al. “Patrimônio cultural digital: uma incursão a partir da Maine Memory Network”. Texto apresentado no 10o Encontro Nacional de História da Mídia, Alcar 2015, Porto Alegre, 3-5 jun. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/gt-historiografia-da-midia/patrimonio-cultural-digital-uma-incursao-a-partir-da-maine-memory-network/at_download/file. Acesso: 29 out 2017.
- RESNICK, Mitchel. *Rethinking learning in the digital age*. The Media Laboratory. Massachusetts Institute of Technology. 2007. Disponível em: <https://ilk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf>. Acesso: 29 out 2018.
- RICŒUR, P. “Memória, História, Esquecimento”. Comunicação apresentada em *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*. Budapeste, Hungria, 8 de março de 2003. Disponível em:

- http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia. Acesso: 2 fev 2018.
- RIDENTI, Marcelo. "Mudanças culturais e simbólicas que abalam o Brasil". Aula aberta, Unicamp, 10 abr 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GGxQx0ZQso8>. Acesso: 01 mai 2018.
- ROCHA, Helena Aparecida Bastos. Aula de História - evento, ideia e escrita. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>. Acesso: 2 dez 2018.
- ROSA, Susel Oliveira da. "Mulheres versus ditadura, latifúndio e misoginia na Paraíba". Estud. sociol. Araraquara, v. 20, n. 39, p. 309-324, jul-dez 2015, p. 311. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7537>. Acesso: 20 mai 2018.
- ROSÁRIO, Miguel. "Reflexões sobre a ascensão do fascismo no Brasil". O Cafezinho, 28 jun 2015. Disponível em: <https://ocafezinho.com/2015/06/28/reflexoes-sobre-a-ascensao-do-fascismo-no-brasil/>. Acesso: 15 mai 2017.
- ROSSI, Marina. Da novela da Globo a Judith Butler, a ofensiva feminista e a contraofensiva conservadora. El País, 2 nov 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/31/politica/1509477769_318576.html. Acesso: 2 nov 2017.
- SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. Ensino Superior, Campinas, 4 abr. 2013. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso: 02 jul. 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia da emergência". Revista Crítica de Ciências Sociais. Out. 2002, n. 63, 2002, p. 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso: 8 set 2017.
- SÃO PAULO (Estado), Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubens Paiva". Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf.

Acesso: 2 jul 2018.

SCHMIDT, Benito Bisso. "Cicatriz aberta ou página virada? Lembrar e esquecer o golpe de 1964 quarenta anos depois." *Anos 90*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 127-156, dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/5394/3051>. Acesso: 3 mar 2018.

_____. "De quanta memória precisa uma democracia? Uma reflexão sobre as relações entre práticas memoriais e práticas democráticas no Brasil atual". *Anos 90*, Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 153-177, dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/54042>. Acesso: 3 mar 2018.

SEGURADO, Rosemary et al. "Regulamentação da internet: perspectiva comparada entre Brasil, Chile, Espanha, EUA e França". *Hist. cienc. saude-Manguinhos*. 2015, vol.22, suppl., pp.1551-1571. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/2014nahead/0104-5970-hcsm-S0104-59702014005000015.pdf>. Acesso: 25 jan 2018.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 432-433. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200008#back23. Acesso: 20 set 2017.

SIQUEIRA, Anna Lucia Marques Turriani. Os processos de recuperação e reconstrução de memória histórica na Guatemala: um recorte a partir das memórias das resistências. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-11012016-133626/publico/2015_AnnaLuciaMarquesTurrianiSiqueira_VOrig.pdf.

Acesso: 3 mar 2018.

SOUSA, Nair Heloisa Bicaró (org.). Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília. Brasília, 28 nov 2011. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa

[%20Bicalho%20de%20Sousa_29%20Outubro%202012.pdf](#). Acesso: 20 jan 2018.

SOUSA, Priscila Paula de. Mulheres e memórias: uma análise da historiografia sobre a ditadura militar brasileira. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279572>. Acesso: 4 jun 2017.

SOUTELO, Luciana de Castro. A memória do 25 de Abril nos anos do cavaquismo: o desenvolvimento do revisionismo histórico através da imprensa (1985-1995). Dissertação de mestrado em História Contemporânea. Universidade do Porto, Porto, setembro de 2009. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20320>. Acesso: 10 jun 2018.

TATAGIBA, Luciana et al. “CorruPTos” – Um ensaio sobre protestos à direita no Brasil (2007-2015). Núcleo de Pesquisa em Participação, Movimentos Sociais e Ação Coletiva (NEPAC / UNICAMP), 2015. Disponível em: <https://goo.gl/rsWeR1>. Acesso: 15 mar 2018.

_____. “As direitas em movimento (2011-2016)”. Aula aberta, Unicamp, 7 abr 2018.

TELES, Edson Luis Almeida. “Pensar e Agir: Narrativa e história na filosofia de Hannah Arendt”. História hoje, abril 2006. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=76. Acesso: 4 mar 2018.

TEOFILO, João. Mentira e verdade na ditadura militar brasileira no passado e no presente: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. In: História da Ditadura – novas perspectivas. Disponível em: <http://historiadaditadura.com.br/destaque/as-ditaduras-como-objeto-de-estudo>. Publicado em: 17 Out. 2017. Acesso: 20 Out 2017.

TERRORISMO NUNCA MAIS. Site. Disponível em: <http://www.ternuma.com.br>. Acesso: 14 nov 2017.

TIBURI, Marcia. Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo. Cult, 12 out 2016. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/50931-2/>. Acesso: 15 nov 2016.

- VIEIRA, Helena. "Melancolia e conservadorismo: o brilho do Sol Negro". Cult, 18 jan 2018, disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/helena-vieira-melancolia-conservadorismo/>. Acesso: 20 mar 2018.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012, p. 28. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf. Acesso: 3 mar 2018.
- WOLFF, Cristina Scheibe. "Eu só queria embalar meu filho. Gênero e maternidade no discurso dos movimentos de resistência contra as ditaduras no Cone Sul, América do Sul". Aedos, nº 13, vol. 5, Ago/Dez 2013, p. 119-120. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/44332>. Acesso: 14 mai 2018.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Marcelo e Marcelo Rangel. "Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo". História e Cultura, Franca, v. 4, n. 2, 2015, p. 7-24.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. "Educação e liberdade em Hannah Arendt". In Educação e Pesquisa, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008, p. 467.
- ANSARA, Soraia. Memória política, repressão e ditadura no Brasil. Curitiba: Juruá, 2008.
- ARANTES, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha. Pacto Revelado, Psicanálise e Clandestinidade. Escuta, 1999.
- ARENDR, Hannah. Responsabilidade e julgamento. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Conteúdos históricos: como selecionar?". In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009, p. 137-172.

- BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- BOUTIER, Jean, JULIA, Dominique (orgs.). Passados Recompuestos: campos e canteiros da História; Rio de Janeiro: UFRJ / FGV, 1998.
- BRESCIANI, M. S. e M. Naxara (orgs.). 2004. Memória e (Res)sentimento. Campinas: Editora da Unicamp, p. 51-52.
- CAMPOS, Pedro Henrique Pereira. A Ditadura das Empreiteiras: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial. Tese de Doutorado, UFF. Niterói, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CULT, São Paulo, Ano 21, n. 234, mai 2018.
- D'ARAÚJO, Maria Celina et al. Os Anos de Chumbo: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DANTAS, Luis Thiago Freire. Descolonização curricular: a Filosofia Africana no ensino médio. São Paulo: PerSe, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMIER, Felipe & HOVELER, Rejane. A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- FELTRIM, Luciana da Conceição. Perseguição da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/SP): As personalidades políticas no governo JK. SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.07, v.1, Junho. 2010, pp. 105-122.
- FICO, Carlos et al (orgs.). Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas. FGV, 2008.
- FICO, Carlos. Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

- _____. Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura militar : espionagem e policia politica. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o Poder". In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS NETO, José Alves de. Aula de Livre Docência. Campinas, Unicamp, 6 jun. 2017.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. "O que é a imagem dialética?". In: FLORES, Maria B. R. Flores e PETERLE, Patricia (orgs.). História e Arte: imagem e memória. Campinas: Mercado das letras, 2012.
- _____. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.
- HARTOG, François. "A Arte da Narrativa Histórica". In BOUTIER, Jean, JULIA, Dominique (orgs.). Passados Recompuestos: campos e canteiros da História; Rio de Janeiro: UFRJ / FGV, 1998.
- _____. Evidência da história: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. O século XIX e a história: o caso Fustel de Coulanges. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- MACHADO, André Roberto de A., TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017.
- MARX, Karl. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MIRANDA, Nilmário, TIBÚRCIO, Carlos. Dos Filhos Deste Solo. São Paulo: Boitempo, 1999.

- MOHRI, Mehryar; ROSTAMIZADEH, Afshin; TALWALKAR, Ameet. Foundations of Machine Learning. Cambridge: MIT Press, 2012.
- MURGUIA, Eduardo Ismael; RIBEIRO, Raimundo Donato do Prado. Memória, História e Novas Tecnologias. Impulso, Piracicaba, v.12, n.28, p. 175-183, 2001.
- NAGLE, Angela. Kill All Normies: Online Culture Wars From 4Chan And Tumblr To Trump And The Alt-Right. Alresford: Zero Books, 2017.
- PINHEIRO, Milton (org.). Ditadura: o que resta da transição. São Paulo: Boitempo, 2014.
- QUADRAT, Samantha, ROLLEMBERG, Denise (Orgs.). A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX – Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- _____. História e memória das ditaduras do século XX. RJ: FGV, 2015.
- RICŒUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Ed. da Unicamp. 2007
- RÜSEN, Jörn. História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.
- SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (org.). O que resta da ditadura: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Reinventar a democracia. Lisboa: Gradiva, 2002.
- SANTOS, Cecilia MacDowell (org.). Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil. Coorganização de Edson Teles, Janaina de Almeida Teles. São Paulo, SP: Hucitec, 2009.
- SARLO, Beatriz. "Tempo passado". In Tempo passado – cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007, p. 9-22.
- SIMÕES, Solange de Deus. Deus, pátria e família: as mulheres no golpe de 1964. Petrópolis: Vozes, 1985.
- STABILI, Maria Rosaria (org.). Entre historias y memórias: los desafíos metodológicos del legado reciente de América. Madrid: Iberoamericana, 2007.

- STAMPA, Ignez; RODRIGUES, Vicente (org.). Ditadura e transição democrática no Brasil: o golpe de Estado de 1964 e a (re)construção da democracia. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016.
- TIBURI, Marcia. Como conversar com um fascista. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- USTRA, Carlos Alberto Brilhante. A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça. Brasília, DF: Ser, 2010.
- VALLE, Maria Ribeiro. O Diálogo é a Violência. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- VILLA, Marco Antônio. Ditadura à Brasileira, 1964-1985: a democracia golpeada à esquerda e à direita. Ed. LeYa, 2014.
- WALSH, Catherine. “Lo Pedagógico y Lo Decolonial” in WALSH, Catherine (Ed.). 2013. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.