

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb

Thaíse Ludimilla Faria Moraes

**A história difícil das ditaduras do Cone Sul das Américas:
cultura política, negacionismo e Direitos Humanos em materiais didáticos
de História**

Vitória da Conquista - Bahia

Abril de 2022

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb

Thaíse Ludimilla Faria Moraes

**A história difícil das ditaduras do Cone Sul das Américas:
cultura política, negacionismo e direitos humanos em materiais didáticos de
História**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Mendes Pereira

Vitória da Conquista – Bahia

Abril de 2022

M825h

Morais, Thaíse Ludimilla Faria.

A história difícil das ditaduras do cone sul das américas: cultura política, negacionismo e direitos humanos em materiais didáticos de história. / Thaíse Ludimilla Faria Moraes, 2022.

121f. il.

Orientador (a): Dr^a. Rita de Cássia Mendes Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 116.- 121

1. Ensino de história. 2. Cotidiano escolar e saberes históricos. 3. Currículo, prática docente e livro didático. 4. História difícil – Ditaduras no Cone Sul. 5. Cultura política. I. Pereira, Rita de Cássia Mendes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história - ProfHistória. III. T.

CDD 907

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista - BA


Tháise Ludimilla Faria Moraes

A história difícil das ditaduras do Cone Sul das Américas: cultura política, negacionismo e direitos humanos em materiais didáticos de História

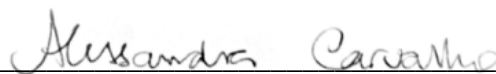
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: 27 de maio de 2022.

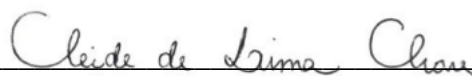
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rita de Cássia Mendes Pereira (Presidente)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)



Profa. Dra. Alessandra Carvalho
Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves
Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Carla, minha definição de infinito e imensurável. A mainha, meu aconchego. Ao meu irmão, Rafael, do meu amor mais sincero. À minha irmã, Larissa, por sempre estar do meu lado. À minha tia Dani, meu impulso. A vovó, minha cúmplice. Ao meu primo, Iago, extensão da nossa família. Às minhas amigas e meus amigos, as minhas risadas, a leveza do meu caminho – Marildinha, Larissa, Karol, Luciano. A Hércules, que apoiou cada pedacinho deste trabalho. Quero Agradecer e Abraçar.

Agradeço às políticas públicas desenvolvidas no governo do Partido dos Trabalhadores, sem as quais minha passagem pelo Ensino Superior, sem bolsa de estudos, teria enfrentado maiores percalços.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Mendes Pereira, pela paciência, disponibilidade e por emprestar um pouco de seu vasto conhecimento e experiência a esta pesquisa, mesmo sob condições adversas.

Agradeço às Prof.^a Dr.^a Alessandra Carvalho e Prof.^a Dr.^a Cleide Lima Chaves, pelo cuidado, pelo zelo com que se debruçaram sobre este trabalho, enriquecendo-o com valiosas contribuições sem as quais a defesa não seria possível.

Agradeço à colega que se tornou amiga, Welma, assim como aos demais parceiros de estudos.

Agradeço a todas e a todos os professores do Mestrado Profissional de Ensino de História oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ProfHistória/Uesb), que inseriram os discentes nos recentes debates historiográficos sobre o Ensino de História com um respeito e dedicação exemplares, assim como às funcionárias e funcionários da instituição.

RESUMO

As ditaduras instauradas no Brasil e em outros países do Cone Sul das Américas, na segunda metade do século XX, constituem o objeto desta pesquisa. Tomando por base os recentes debates historiográficos sobre o tema, os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo propostos por Laurence Bardin e a Teoria das Representações de Roger Chartier, a pesquisa volta-se à análise crítica de textos e imagens veiculados em um livro didático de História produzido após a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC) de 2018 e selecionado no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), no ano de 2020, para ser utilizado em escolas públicas do Estado da Bahia. A revisão crítica do conteúdo do material selecionado, que encerra a primeira parte da presente dissertação, está articulada com a reflexão sobre o ensino de História em um contexto marcado pelo avanço do negacionismo científico, alimentado por uma cultura política de base conservadora, redimensionada no período ditatorial, instituído com o golpe de 1964, e no processo de redemocratização do país. Incorporada em intensas disputas, polêmicas e narrativas dissonantes, potencializadas pela difusão das tecnologias digitais de informação e comunicação, a abordagem das Ditaduras do Cone Sul insere-se na perspectiva da História Difícil. O seu tratamento em salas de aula de História demanda a produção e utilização de materiais didáticos ancorados em referências acadêmicas recentes e metodologias alternativas que valorizem a produção do conhecimento mediante o contato de alunos e alunas com fontes documentais. A proposta de uma sequência didática sobre o assunto, para possível uso por professores da Educação Básica, constitui a segunda parte da dissertação. Sua concepção, ancorada no conceito de cultura política e nos debates contemporâneos sobre negacionismos que orientaram a construção do texto dissertativo, atende ao propósito de formação crítica e cidadã de alunas e alunos, de modo a favorecer a discussão sobre a importância da democracia e da defesa dos Direitos Humanos como conquistas históricas da humanidade.

Palavras-chave: Ensino de História. Cotidiano escolar e saberes históricos. Currículo, prática docente e livro didático. História Difícil. Cultura política. Ditaduras no Cone Sul.

ABSTRACT

The dictatorships established in Brazil and in other countries of the Southern Cone of America, in the second half of the 20th century, composes the object of this research. On the basis of the recent historiographical debates about the theme, the theoretical and methodological assumptions of the Content Analysis proposed by Laurence Bardin and Roger Chartier's Representations Theory, the thesis is geared to the critical analysis of texts and images conveyed in a History textbook produced after the publication of the 2018 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and selected on the Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) to be used in public schools in the state of Bahia. The content critical review and of the selected material is articulated with the reflection about the History teaching in a scenario marked by advancement of the scientific denialism, nurtured, in Brazil, by a conservative-base Political Culture, resized in the dictatorial period and the in the country's democratization process. Embodied in intense disputes, polemics and discordant narratives, enhanced by the diffusion the of digital information and communication technology, the approach to the Southern Cone Dictatorships, falls within the Hard History perspective. Its handling in History classes demands the production and use of didactic supplies anchored in present academic references and alternative methodologies that value the knowledge production through the contact of students with documental sources. The proposal of a didactic sequence about the subject, for a potential use by basic education teachers, constitutes the second part of the present thesis. Its elaboration, anchored in the concept of political culture and in contemporary debates about denialism, that guided the construction of the text, serves the purpose of critical and citizen formation of students aware of the importance of democracy e the defense of Human Rights as historical achievements of humanity.

Keywords: History Teaching. School daily life and historical knowledge. Curriculum, teaching practice and textbook. Hard History. Political Culture. Dictatorship in the Southern Cone.

SUMÁRIO

PARTE I

INTRODUÇÃO	8
1 DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS	18
1.1 A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL (DSN)	18
1.2 O GOLPE DE 1964 NO BRASIL: A RELEVÂNCIA DO “CIVIL” NO “CIVIL-MILITAR”	21
1.3 BRASIL: VANGUARDA GOLPISTA, COORDENAÇÃO REPRESSIVA E TERRORISMO DE ESTADO.....	24
1.4 RESISTÊNCIA E CONTRAINSURGÊNCIA NAS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL....	28
2 CULTURA POLÍTICA E NEGACIONISMO	30
2.1 CULTURA POLÍTICA	30
2.2 TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA E CONCILIAÇÃO NO BRASIL	33
2.3 AUTORITARISMO E ANTICOMUNISMO	36
2.4 O AVANÇAR DA EXTREMA-DIREITA E O NEGACIONISMO	39
3 DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	42
3.1 A HISTÓRIA DIFÍCIL	42
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS	43
3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	45
3.4 CULTURA POLÍTICA, HISTÓRIA DIFÍCIL E DIREITOS HUMANOS	48
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	50
4.1 O DOCUMENTO	50
4.2 Os INDICADORES TEMÁTICOS	56
EIXO TEMÁTICO 1. PARTICIPAÇÃO CIVIL NO GOLPE DE 1964 NO BRASIL	57
EIXO TEMÁTICO 2. O ANTICOMUNISMO COMO FATOR DE MOBILIZAÇÃO PARA O GOLPE	63
EIXO TEMÁTICO 3. A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E A COORDENAÇÃO REPRESSIVA NO CONE SUL DAS AMÉRICAS	64
EIXO TEMÁTICO 4. DITADURA E REPRESSÃO	66
EIXO TEMÁTICO 5. RESISTÊNCIA, LUTA E TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
PARTE II	
DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM	90
ANEXOS	100
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Os antagonismos ideológicos que se estabeleceram no período da chamada Guerra Fria, entre o fim da década de 1940 e a década de 1980, sujeitaram as forças envolvidas em disputas internas nos países ao sul do continente americano, sob vigilância e interferência dos Estados Unidos da América. A Doutrina de Segurança Nacional (DSN) forneceu o aparato político-ideológico que, em países da América do Sul, mobilizou setores empresariais e grupos conservadores, capitaneados pelos EEUU, para, em consonância com os interesses do capitalismo internacional, garantir privilégios às classes dominantes locais e se contrapor a movimentos populares e projetos políticos reformistas ou revolucionários.

A DSN foi desenhada, a partir da segunda metade da década de 1940, no âmbito do *National War College*, instituição sediada em Washington, responsável pelo aperfeiçoamento da política externa estadunidense. As diretrizes político-militares ali definidas obedeciam ao intuito de mobilizar, em diferentes países, as forças locais alinhadas aos Estados Unidos e envolvê-las em um tipo particular de guerra: a guerra ideológica orientada pelo princípio da contrainsurgência.

Entre as décadas de 1960 e 1970, os princípios sustentados pela DSN serviram de base a movimentos golpistas de orientação conservadora que ocorreram em países do Cone Sul do continente americano. Joseph Comblin, em *A ideologia de segurança nacional* (1978), fez um inventário dos golpes de Estado ocorridos na região, sustentados pela ideologia de Segurança Nacional: Brasil, 1964; Chile e Uruguai, 1973; e Argentina, em 1976. Em cada um desses países, à destituição de governos eleitos seguiu-se a instalação de governos ditatoriais que, amparados em dispositivos legais e órgãos de repressão e controle, promoveram ações de perseguição a sindicatos, movimentos sociais e partidos de esquerda, assim como a indivíduos – intelectuais, jornalistas, professores, estudantes, funcionários públicos, além de pessoas investidas em mandatos e cargos no executivo, no legislativo e no judiciário, nas diversas esferas estatais.

O termo Ditaduras de Segurança Nacional é empregado, hoje, em uma ampla produção historiográfica que se debruça sobre os regimes autoritários implantados por força desses golpes e cujos laços foram estreitados pela mesma costura ideológica. Fazem uso da expressão para identificar as ditaduras do Cone Sul das Américas autores como Ananda Fernandes (2009, 2013), Marina Franco (2013, 2015), Ricardo Mendes (2013) e Enrique Padrós (2013a, 2013b, 2013c).

A análise sobre a abrangência e eficácia dos golpes de Estado que deram origem às Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas, no recorte espaço-temporal acima evocado, pressupõe, em primeiro lugar, a identificação de grupos que fomentaram os golpes e que deram sustentação aos governos de exceção; em segundo lugar, demanda uma especial atenção sobre os discursos utilizados, à época, para justificar a ruptura institucional e a implantação dos regimes autoritários. É preciso estar atento, também, para a maneira como as questões concernentes a esses temas estão presentes nas imagens e discursos que, na atualidade, se referem aos golpes e aos governos deles resultantes.

Nos países que vivenciaram as Ditaduras de Segurança Nacional, em esferas políticas associadas à esquerda os enunciados discursivos sobre os governos ditatoriais revelam a existência de um temor permanente da iminência de novos golpes e apontam para a necessidade de atualização constante, pela rememoração, como forma de resistência, de denúncias sobre os atentados à vida, à dignidade humana e à liberdade promovidos pelo Estado. No sentido contrário, em um contexto marcado por avanços das forças de extrema-direita, em âmbito internacional, militares e pessoas da sociedade civil reverberam discursos e atitudes que indicam o desejo de retorno à ditadura e tendem a relativizar os crimes cometidos pelos agentes do Estado.

Ariel Goldstein (2018) explica que, em alguns países, a exemplo do Chile, discursos que justificaram e deram arrimo a governos ditatoriais, como o de Augusto Pinochet (1973-1990), enfrentaram a rejeição pública no decurso do processo de redemocratização. Situação semelhante foi verificada na Argentina, como revelam as investigações de Sandra María Raggio (2017) e, também, de Helenice Rocha e María Paula González (2021), que identificaram, no processo de transição democrática argentina, a consolidação, em ampla parcela da sociedade, dos conceitos conjugados de Justiça e Verdade. De acordo com as autoras, ainda que ocorressem embates e que entraves à elucidação da verdade estivessem presentes no país, por força de ações de entidades de defesa dos Direitos Humanos, foi possível a identificação e o julgamento de atores militares e civis responsáveis pelo terrorismo de Estado. Logrou-se, assim, a incorporação de uma memória norteada pelo princípio do “Nunca mais”, que acabou por se fazer presente nos parâmetros e documentos educacionais do país.

Rocha e González (2021) propõem ressaltar as similitudes e diferenças entre os processos de transição democrática brasileira e argentina, que abrigaram, da mesma forma, movimentos pela anistia e uma tentativa inicial de conciliação. Entretanto, salientam as autoras, na Argentina, a partir de 2002, os processos de julgamento pelos horrores da ditadura voltaram-

se “não só contra os militares, mas também contra os civis responsáveis” (ROCHA; GONZÁLEZ, 2021, p. 16). Esses processos judiciais, levados a cabo no início dos anos 2000, resultaram na invalidação das leis de impunidade que preponderaram nos anos 1990. No Brasil, no sentido contrário, ganhou prevalência uma experiência de anistia que acabou por beneficiar agentes estatais responsáveis por torturas, desaparecimentos e mortes de cidadãos brasileiros.

Rocha e González (2021) fazem avançar suas reflexões sobre documentos relativos à educação produzidos no Brasil e na Argentina no período pós-ditaduras. Na Argentina, os currículos foram contaminados pelo debate público e pelas lutas políticas conduzidos por grupos de defesa dos Direitos Humanos, de modo que os parâmetros educacionais, até hoje vigentes, revelam a forte presença dos conceitos, entrelaçados, de memória, justiça e verdade, fundamentos do processo de transição orientado pela lógica do “Nunca mais” (ROCHA; GONZÁLEZ, 2021, p. 19).

De modo distinto do que ocorreu na Argentina, como em outros países do Cone Sul das Américas, no Brasil a chamada “transição democrática” significou uma amplitude do processo de anistia, que incorporou a perspectiva conciliatória e incluiu os agentes do terrorismo de Estado, com graves prejuízos ao debate sobre a (i)legitimidade do Golpe de 1964 e sobre os princípios e ações que fundamentaram a expansão do regime ditatorial. Referências positivas aos governos ditatoriais e aos seus instrumentos de controle e repressão ganharam sobrevida e, em momentos específicos da história nacional, alcançaram projeção e centralidade no debate político.

O esquecimento e a conciliação lograram inserir o país em um *continuum*, que garantiu a subsistência de projetos autoritários de gestão estatal, sustentados por setores importantes da burguesia nacional. Esses projetos ganharam corpo no processo que levou à ruptura institucional de 2016 e à vitória da extrema-direita nas eleições de 2018. Como ficou demonstrado durante o processo político que culminou na destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República, em 2016, setores sociais e políticos associados à extrema-direita não se inibem de comemorar e justificar o Golpe de 1964, tomado como marco inicial de um passado idílico a ser recuperado. Movidos pelo intuito de manutenção/recuperação de privilégios políticos e econômicos, esses setores se autoidentificam, até os nossos dias, como guardiões dos “bons costumes”, ameaçados pelo avanço do “comunismo”, em 1964 como em 2016.

Os discursos que emanam dos que se autodesignam “cidadãos de bem” revelam a existência de uma parcela da sociedade brasileira conivente com o regime autoritário instalado

com o Golpe de 1964. Essa parcela da sociedade, por meio de agentes políticos, busca circunscrever o conceito da “liberdade” em uma perspectiva excludente e limitadora, que afirma a necessidade de condenação sumária dos que se opõem às suas pautas.

Os embates político-ideológicos que orientam as abordagens sobre o período ditatorial, no Brasil, batem às portas da escola, espaço no qual se revelam as múltiplas possibilidades de usos e abusos do passado.¹ Presentes nos currículos, nos materiais didáticos e nas aulas de História, os conteúdos e narrativas relativos ao Golpe de 1964 e ao regime ditatorial também irrompem no cotidiano de professores e alunos, sobretudo pelos meios de comunicação de massa e pelas redes sociais, profícuas na projeção de “informações” e opiniões. Inseridos em um contínuo movimento de mão dupla, que transpassa os muros da escola, docentes e estudantes têm a percepção sobre os temas ofertados para abordagem em salas de aula modificada por experiências vivenciadas em outros campos de existência e, muitas vezes, essas experiências refletem o engajamento individual ou coletivo em torno de pautas sociais e identitárias próprias à contemporaneidade.

Os usos que os sujeitos que vivenciam o ambiente escolar fazem das imagens e discursos sobre o Golpe de 1964 e sobre o período ditatorial no Brasil (incluindo as definições de datas de início e término desse recorte temporal) devem ser compreendidos em sua historicidade. As apropriações contemporâneas dessas imagens e discursos não podem ser destacadas do presente, marcado pela polarização em torno de projetos políticos e sociais e pela pulverização de temas e abordagens em um mundo dominado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse contexto, os conteúdos referentes à ditadura no Brasil e, de forma mais ampla, às ditaduras no Cone Sul das Américas, inserem-se em uma perspectiva de abordagem que está na base do conceito de História Difícil. Em primeiro lugar, porque esses conteúdos incitam a tomada de posição frente a um assunto marcado por contradições e pelos embates político-ideológicos contemporâneos. Mas, também, porque, face às múltiplas fontes de informação disponíveis, as abordagens marcadas pelo negacionismo da narrativa historiográfica sobre o passado ganham força na sociedade, com impactos significativos sobre o ensino de História.

O conceito de História Difícil é aqui apreendido consoante a proposição de Carmem Gil e Jonas Eugênio (2018) para o tratamento, em sala de aula, de “questões socialmente vivas”.

¹ François Hartog, em *O espelho de Heródoto* (1999), aborda aspectos relativos à apropriação da História. Antoon de Baets (2013), por sua vez, dimensiona os perigos dos usos irresponsáveis do passado e avalia os abusos cometidos contra a História. Já Caroline Bauer e Fernando Nicolazzi (2016) apontam para as falsificações da história decorrentes de usos do passado mobilizados por interesses fincados no tempo presente.

Pautados nos procedimentos metodológicos propostos por Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon, em *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée* (2013), Gil e Eugênio propugnam o reforço da História como disciplina, mediante a afirmação do seu percurso investigativo e das tecnologias de uso de documentos que orientam a construção disciplinar da História como ciência. Essas propostas de análise e intervenção são essenciais no Brasil, na atual conjuntura político-institucional, quando se faz urgente o enfrentamento dos discursos negacionistas sustentados pela extrema-direita, que se encontra abrigada nas estruturas do Estado desde a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, e que, sem cerimônia, promove a banalização do autoritarismo e das práticas de negação e violação dos Direitos Humanos.

Norberto Bobbio, em *A era dos direitos* (2004), defende a impossibilidade de se estabelecer uma definição precisa de Direitos Humanos. Para essa noção, convergem direitos com fundamentos distintos, acumulados historicamente, variáveis no tempo, modificáveis a partir das oscilações das condições históricas e que tenderam à universalidade desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Os Direitos Humanos são, de acordo com Bobbio (2004, p. 9), “nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

A existência de distintas gerações de Direitos Humanos, como propõe Bobbio (2004), é reconhecida, também, por Boaventura de Sousa Santos (1997), que se dedica a refletir sobre a relação entre Direitos Humanos e Estado Democrático de Direito: “enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira gerações (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida etc.) pressupõem que o Estado é o principal garante dos direitos humanos” (SANTOS, 1997, p. 12-13).

Em Bobbio (2004), como em Santos (1997), a democracia constitui-se em prerrogativa sem a qual a garantia de Direitos Humanos é inviável. Bobbio, em particular, propõe a existência de uma tríade, compreendida por Direitos Humanos, democracia e paz. Cada um desses elementos é, na sua opinião, imprescindível à existência do outro: “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa,

somente quando existirem cidadãos não mais deste ou daquele Estado, mas do mundo” (BOBBIO, 2004, p. 7).

A trilogia proposta por Bobbio pode ser evocada para a análise e o enfrentamento, no Brasil, do atual quadro político, no qual grupos afinados com a agenda conservadora se colocam em contraponto às pautas da democracia, da paz e dos Direitos Humanos, defendem a militarização do Estado e da sociedade, a adoção de medidas autoritárias de controle social, bem como a liberdade individual de uso de armas (pelos “cidadãos de bem”) para a resolução de conflitos.

As bases históricas do pensamento conservador estão presentes nos espaços formais e não formais de educação, nos quais prevalece a ausência do debate e da denúncia sobre as mazelas do regime ditatorial e sobre as proximidades e especificidades da história brasileira em relação a outros países que também vivenciaram o fenômeno das Ditaduras de Segurança Nacional. Para se contrapor a esse silêncio, é essencial evocar a unidade discursiva em torno da Segurança Nacional, sustentada pelos governos autoritários entre as décadas de 1960 e 1970, e confrontá-la com informações relativas à conjuntura de cada país nos anos imediatamente anteriores aos golpes de Estado. Além disso, com base na produção historiográfica, é necessário apontar para as dinâmicas próprias a cada país, para as estruturas e modos de atuação de cada governo definido como ditatorial, para as organizações e estratégias de resistência aos regimes de exceção e para as especificidades dos processos de conquista e reconstrução democráticas.

Passado e presente encontram-se imbricados nas narrativas em disputa sobre a ditadura no Brasil e sobre suas articulações com as demais Ditaduras do Cone Sul. Alessandra Carvalho e Diego Knack, atentos aos nexos entre passado e presente, propõem que “o conhecimento histórico deve ser significativo no contexto em que o professor atua e para os sujeitos com os quais atua” (CARVALHO; KNACK, 2017, p. 102). As aulas de História devem, portanto, ser um momento de construção de uma história relevante para o alunado. Nesta perspectiva, a presente dissertação configura-se como uma proposta de intervenção no processo de ensino aprendizagem, mediante a oferta de um texto de revisão bibliográfica sobre o objeto da pesquisa, dos resultados de uma experiência de análise de livro didático e, enfim, de apresentação de uma proposição de sequência didática, passível de ser utilizada por professores da Educação Básica como solução mediadora para o processo de ensino-aprendizagem em História sobre as Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul.

Em conjunto, o texto e a proposta de sequência didática estão dedicados ao enfrentamento da seguinte questão: como abordar, em sala de aula, a História Difícil das

Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas em um contexto marcado pelo avanço do negacionismo científico e do autoritarismo e pela negação de direitos fundamentais e da democracia? Tendo em vista esse problema, o objetivo central da pesquisa que orientou a produção da presente dissertação foi assim definido: realizar o inventário e a análise de referências historiográficas, fontes documentais e materiais didáticos concernentes às Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul, com destaque para a realidade Brasileira, nas décadas de 1960, 1970 e 1980. O resultado da análise está consignado na primeira parte da dissertação e se complementa com a proposta de sequência didática apresentada na segunda parte.

A parte 1 engloba um exercício de revisão bibliográfica sobre o tema, mediante o cotejamento de estudos historiográficos, teorias e fontes documentais que, contemporaneamente, viabilizaram novas abordagens sobre a história do Brasil e das Américas durante a vigência dos regimes ditatoriais, no período em foco. Os contextos nacionais e as especificidades dos movimentos golpistas que viabilizaram a instauração de regimes ditatoriais nos países em foco, bem como os agentes sociais e políticos envolvidos na consolidação do golpe no Brasil, foram analisados, na seção 1, à luz dos fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e dos estudos que apontam para a centralidade do Brasil na expansão das Ditaduras do Cone Sul das Américas. Foram considerados, ainda nessa primeira seção, os debates historiográficos sobre os pessoas e organizações que se perfilaram na luta de resistência ao autoritarismo e à repressão, no Brasil como em outros países.

A seção 2 da primeira parte do texto foi norteadada pela noção de cultura política, aqui tomada como chave para a compreensão das bases teóricas e ideológicas do negacionismo e das novas facetas do autoritarismo, que tomaram corpo no Brasil, no século XXI. Buscou-se, no processo de transição para a democracia no Brasil, em comparação com outros países, as razões para a apropriação contemporânea de imagens e discursos sobre os eventos e processos que se seguiram ao Golpe de 1964.

A terceira seção da parte 1 foi dedicada, inicialmente, à apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos que devem fundamentar a análise de livros didáticos de história, tendo por foco os capítulos dedicados às Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas, tema passível de ser abordado a partir do conceito de História Difícil. No Brasil, a presença desse tema nos currículos, nas aulas e nos livros didáticos de história está consubstanciada no que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e, especificamente para as escolas públicas, no Programa Nacional do Livro Didático, de 2020. A análise dessa base normativa possibilitou a construção de algumas inferências sobre os processos de produção,

seleção e uso de livros didáticos no Brasil. A seção 3 se encerra com o debate sobre cultura política, direitos humanos e negacionismos, aqui tomados como conceitos essenciais à mobilização de docentes e estudantes para uma compreensão contextualizada do tema central da dissertação.

A quarta e última seção da parte 1 da dissertação está dedicada à apreciação crítica de um livro didático de história designado às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha do livro *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos, justifica-se pelo fato de ele ter sido adotado na maior parte das escolas públicas do Estado da Bahia, no ano de 2021, conforme dados preliminares disponíveis no portal do Sistema do Material Didático do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.²

De acordo com as premissas da Teoria das Representações, de Roger Chartier (2003), o livro didático é tomado, aqui, como um objeto cultural, produzido, difundido e apropriado por múltiplos agentes sociais, em contextos históricos específicos. As imagens e os discursos veiculados pelo livro são abarcados pelo conceito de representações. As reproduções de fontes documentais, destacadas dos capítulos dedicados às Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas, foram submetidas à metodologia de Análise de Conteúdo, conforme proposição de Laurence Bardin (2016). De acordo com a autora, as imagens e esses discursos foram admitidos como chaves para a elucidação dos sentidos visados pelos produtores do texto, entre os quais o autor se projeta como protagonista. Mas, como ressalta Chartier (2003), no processo de produção dos textos outros elementos, nem sempre evidentes para o investigador, devem ser tomados como determinantes:

As representações não mantêm jamais uma relação imediata e de transparência com as práticas que elas deixam ver. Todas remetem às modalidades específicas de sua produção, conseqüentemente às intenções e interesses que lhes fizeram ser produzidas, aos gêneros nos quais elas se inscrevem, aos destinatários a que elas visam (CHARTIER, 2003, p. 161).

Deste ponto de vista, considerando-se, especificamente, o tipo de material aqui tomado como fonte para a análise, é imprescindível reconhecer que, desde a sua concepção, passando pela produção de textos, capa, ilustração, entre outros elementos, até a recepção por professores e alunos, os livros didáticos são investidos de “significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (CHARTIER, 1994, p. 9). A sua leitura e análise demandam, portanto, a identificação de diferentes camadas de sentido, que não se

² Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action>. Acesso em: 05 maio 2022.

esgotam nas intencionalidades mobilizadas pelos autores, mas que devem levar em conta as contingências dos processos de produção, distribuição e recepção.

A proposta metodológica de Bardin, empregada aqui como referência para a investigação do conteúdo exposto em um livro didático específico é constituída por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 41). A proposta consiste, basicamente, no exame qualitativo dos discursos e imagens. Após a seleção desses discursos e imagens nas fontes, o pesquisador deve, de acordo com Bardin (2016, p. 52), “evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN,). Para a consecução dessa finalidade, é necessário reconhecer a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 41). Relacionar texto e contexto constitui-se, portanto, um procedimento essencial.

Na delimitação contextual concernente ao tempo de recepção do material tomado como fonte (o livro didático) e do tema definido como objeto de investigação (as Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas), foram destacados os processos políticos e culturais demarcados pela percepção do avanço do conservadorismo e do negacionismo científico que, nos dias atuais, especialmente por meio das redes sociais, se espraiam em contextos educacionais e contaminam a discussão de temas abarcados pelo conceito de História Difícil. Assim como o contexto, foi essencial à análise do conteúdo, reconhecer como determinados temas e subtemas foram contemplados no livro didático. Em destaque, as noções de Ditaduras de Segurança Nacional, terrorismo de Estado, resistência e Direitos Humanos.

O aparato documental e bibliográfico utilizado na construção da primeira parte da pesquisa e no processo de análise do livro didático foi tomado como referência para a produção de sequência didática, apresentada na parte II da presente dissertação, sobre as Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas. Pensada como proposta de mediação de aprendizagem, em sala de aula, o material compreende um texto de apresentação, com considerações sobre as fontes utilizadas, e um quadro ilustrativo sobre os procedimentos indicados, as fontes sugeridas, e as questões mobilizadoras que podem ser levantadas pelo professor na sala de aula.

As fontes referenciadas, encontram-se reproduzidas como anexos, e, no caso de ilustrações, estão acompanhadas de fichas catalográficas com informações sobre autoria e contexto de produção. Além de integrar o texto da dissertação, a proposta de sequência didática,

com as sugestões de metodologias, questões e fontes, está disponibilizada, também, como arquivo de apresentação de slides, de modo que possa ser amplamente utilizada por professores da Educação Básica.

Muito mais do que um material didático alternativo, a sequência didática aqui apresentada insere-se na perspectiva, a ser assumida com urgência pelos professores e pelas professoras de História, de desvendar e enfrentar o negacionismo científico e contribuir para a formação cidadã de alunas e alunos, mediante a proposição de debates sobre a importância da defesa da democracia e dos Direitos Humanos, compreendidos como conquistas históricas da humanidade.

PARTE I

1 DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS

1.1 A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL (DSN)

A Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que serviu de diretriz para a implantação de Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas, nas décadas de 1960 e 1970, viabilizou o amálgama entre militares e setores da sociedade civil que, em vários países da América do Sul, ascenderam ao controle das instituições após golpes de Estado. Esses golpes significaram, naquele momento, a vitória das forças conservadoras contra o avanço de pautas populares e reformistas que tomavam corpo na região. Enrique Serra Padrós identifica o anticomunismo e o antirreformismo como base do conjunto doutrinário que esteve na origem do que ele entende como Ditaduras de Segurança Nacional:

Uma base de diretrizes que serviu de substrato comum para a atuação das Forças Armadas na região, no contexto da Guerra Fria. Posteriormente, muitos de seus conceitos foram incorporados e aplicados pelas ditaduras resultantes (por isso entendemos ser apropriada a caracterização destas como Ditaduras de Segurança Nacional) (PADRÓS, 2013a, p. 3).

Modelada na instituição de ensino estadunidense *National War College*, a DSN irradiou para outras escolas militares dos Estados Unidos da América e obteve ampla difusão nas Forças Armadas de diferentes países do continente americano, especialmente na América Latina, como explica Ananda Simões Fernandes (2009, p. 836-837):

O *National War College*, fundado em 1946, teve como objetivo a criação de uma doutrina própria para estudar e aperfeiçoar a política externa norte-americana no contexto da Guerra Fria, através, principalmente, da perspectiva de segurança coletiva. Sediado em Washington e vinculado ao Pentágono, foi um dos responsáveis pela elaboração da DSN. As escolas militares na América Latina foram formuladas segundo a inspiração dessa escola de guerra [...]. A Junta Interamericana de Defesa criou, em 1962 [...] o Colégio Interamericano de Defesa, localizado em Washington, que tinha por objetivo transmitir aos oficiais latino-americanos a estratégia elaborada pelo Pentágono.

Fernandes cita, dentre as escolas militares moldadas pelo *National War College*, “a Escola Superior de Guerra (ESG), no Brasil; Academia de Guerra, no Chile; Escola Nacional de Guerra, no Paraguai; Escola Superior de Guerra, na Colômbia; Escola de Altos Estudos Militares, na Bolívia” (FERNANDES, 2009, p. 837).

Com base no exame de manuais e cursos de estratégia das Escolas Militares dos Estados Unidos, Brasil e Chile, Joseph Comblin (1978, p. 22) constatou “uma espantosa semelhança entre eles: a língua difere, porém os conceitos são idênticos”.

Ao conjugar “Segurança Nacional” e “Segurança Interna” em sua definição de segurança coletiva, a DSN conferiu um discurso coeso para os intentos golpistas sustentados por setores empresariais e militares da América Latina, pelo menos desde o final da década de 1950. O inimigo não era apenas a figura caricata do comunista soviético – embora este também o fosse. Era objeto de especial atenção o “inimigo interno”, identificado pelas correntes de pensamento vinculadas à direita como o representante nacional do revolucionário internacional. Posições políticas supostamente afastadas do discurso patriótico ou dos “bons costumes”, elementos caros à imagem do “cidadão de bem”, bastavam para selar a taxaço ideológica desse outro. Cabe aqui destacar que, no Brasil do tempo presente, a figura do “cidadão de bem” foi reabilitada, assim como os rótulos, conferidos aos seus antagonistas, de “comunistas” e “antipatriotas”.

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, em vários países da América do Sul, setores conservadores da sociedade manifestavam desprezo e temor em relação a qualquer projeto de reforma que pudesse vir a reduzir seus privilégios econômicos e sociais. Os modos de interpretação da realidade sustentados por esses setores, situados no espectro da direita política, encontraram eco no discurso de Segurança Nacional. Com o apoio da mídia empresarial, agentes políticos ligados a esses grupos apregoaram a necessidade de se levantar contra a “cubanização” da sociedade e convocaram a população à “contrainsurgência”. Na luta contra o perigo comunista, “sempre à espreita”, a reestruturação do Estado em bases autoritárias, de modo a torná-lo capaz de enfrentar o estado de guerra permanente, era a resposta “necessária” aventada pela direita latino-americana.

Marina Franco (2013a), em seus estudos sobre a Argentina no período posterior ao golpe de 1976, se debruçou sobre o processo de construção da figura do inimigo, cujos elementos fundamentais foram buscados na lógica da “Segurança Interna”, de acordo com as diretrizes da DSN:

Las medidas de excepción [...] estuvieron acompañadas de la construcción de la peligrosidad del enemigo al que era necesario enfrentar. No sólo esta construcción discursivo-ideológica era imprescindible para asegurar la legitimidad de las normas de excepción y seguridad, sino que la evaluación en el tiempo de estas figuras del enemigo interno y de los valores que ellos amenazaban fueron transformándose en las décadas analizadas para adquirir cada vez mayor peligrosidad – lo cual justificaba la profundidad de las

medidas tomadas, y fundamentalmente la necesidad de tomarlas. (FRANCO, 2013a, p. 56).

A reflexão de Franco sobre a Argentina pode ser estendida a outros países latino-americanos. Sem desconsiderar as especificidades, recentes pesquisas historiográficas têm alertado para a necessidade de abordagem conjunta das Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas. No decurso de uma década e meia, os governos autoritários da região expressavam uma mesma fundamentação ideológica e formavam uma rede de colaboração em torno de estratégias de ações e esquemas de repressão. De acordo com Padrós, o peso do anticomunismo militante, as ideias de contrainsurgência e “guerra interna”, bem como a politização das Forças Armadas, “em cada caso nacional, [...] foi variável, mas não estiveram ausentes” (PADRÓS, 2013a, p. 3).

Não se trata de generalização irrefletida. A implantação e consolidação de ditaduras no Cone Sul das Américas inserem-se em um mesmo contexto e as ações repressivas, em cada país, ocorreram de forma similar e articulada com as experiências vizinhas. Como destaca Franco (2013a), o Golpe de 1964 no Brasil e os 21 anos de ditadura que o sucederam, encontram correspondência no quadro histórico da Argentina, que também vivenciou 21 anos de autoritarismo, perseguições, prisões arbitrárias, desaparecimentos, censura e afrontas aos Direitos Humanos. Em um caso e outro, o avanço do regime ditatorial esteve ancorado na difusão da lógica de contrainsurgência. E deve ser motivo de especial atenção o fato de que os discursos que, hoje, no Brasil, clamam com nostalgia pela reedição da “Revolução de 1964”, são um ruído muito próximo dos gritos daqueles que defendiam essa lógica nas décadas de 1960 e 1970.

As ações coordenadas das Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas permitiram a conexão repressiva que fez alongar o terrorismo estatal acima das zonas limítrofes. É pertinente, portanto, a discussão historiográfica – estendida ao debate público, especialmente a partir das escolas da Educação Básica – que mensura a amplitude da articulação entre os governos autoritários e desvela os interesses dos agentes políticos e sociais envolvidos nos golpes; que afirma a premeditação desses golpes e a importância de forças externas determinantes para a consolidação dos regimes ditatoriais; e que afirma a dimensão civil-empresarial-militar tanto nos movimentos de ruptura institucional quanto na gestão dos Estados, nas décadas de 1960 a 1980, no Sul da América do Sul. A historiografia brasileira, em particular, tem avançado significativamente na identificação dos atores envolvidos no Golpe de 1964 e no recrudescimento da repressão, nos anos que lhe seguiram.

1.2 O GOLPE DE 1964 NO BRASIL: A RELEVÂNCIA DO “CIVIL” NO “CIVIL-MILITAR”

O Brasil, país de grande extensão territorial e populacional, tinha importância estratégica para os Estados Unidos no período da Guerra Fria. Como salienta Marcos Napolitano (2014, p. 58), “desde 1959, os norte-americanos estavam de olho no processo político e social brasileiro, preocupados com as Ligas Camponesas”. Com base nos informes trocados entre Washington e a embaixada dos EUA em terras brasileiras, Napolitano (2014) aponta para a extensão e a natureza do apoio estadunidense ao golpe que derrubou o governo João Goulart, em 1964: o país iria dispor de assistência logística, com o fornecimento de armamentos; diplomática, com a ampliação internacional do coro contra o governo de João Goulart; e o pronto reconhecimento do novo governo, nascido do golpe de Estado. Havia, inclusive, a possibilidade de intervenção direta, que se mostrou desnecessária: o conservadorismo brasileiro, difundido em setores da classe média, do empresariado associado aos interesses do capital estrangeiro, e no ativo militar, dispensava tanto esforço. A Doutrina de Segurança Nacional encontrou, no Brasil, terreno fértil à difusão e diferentes núcleos conspiratórios se dispuseram a colaborar com o plano de derrubada do presidente eleito e do projeto político que ele representava.

A participação de setores da sociedade civil (especialmente de empresários) no Golpe de 31 de março e, principalmente, na consolidação e gestão da administração estatal, desde 1964, foi, durante muito tempo, sistematicamente omitida. O traço militar, realçado nos primeiros estudos historiográficos sobre o tema, que insistiam na expressão “golpe militar”, ofuscou a participação de outros atores. Como ressalta Daniel Aarão Reis Filho, os próprios opositores ao regime ditatorial utilizaram como estratégia discursiva “enfraquecer e isolar os chefes militares que se tornariam, efetivamente, os principais protagonistas do exercício do poder político”. Em luta contra o novo governo, a oposição absteve-se de considerar o papel fundamental “das imensas Marchas da Família com Deus pela Liberdade e da frente social e politicamente heterogênea que ensejara e viabilizara aquele golpe de Estado” (REIS FILHO, 2013, p. 237- 238). O silenciamento sobre a participação de setores da sociedade civil foi, ainda, reforçada pela reconfiguração das forças políticas, ocorrida desde meados da década de 1970, quando antigos apoiadores do golpe começaram a migrar para a oposição, escondendo sua contribuição precedente, “numa atmosfera de ‘ratos abandonando navio’” (REIS FILHO, 2013, p. 238).

A recente produção historiográfica tem concedido maior relevo à multiplicidade de agentes sociais e políticos na complexa arquitetura golpista.³ Napolitano põe em destaque a coalizão de interesses, velhos e novos, em torno dos quais ocorreu a fusão de setores da classe média (onde o fantasma do comunismo encontrava eco), sempre receosa da ascensão dos “de baixo” como uma ameaça direta ao seu frágil *status* social (NAPOLITANO, 2014, p. 48); a associação de jornais da grande imprensa, liderada pelo *Jornal do Brasil* e corporificada pelo antitético título de “Rede pela Democracia”; e a atuação de setores do empresariado nacional, cujas ideias repercutiam em publicações de institutos voltados à propagação de um “neoliberalismo autoritário”.⁴ Entre esses institutos, destaca-se o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Cientes de sua diminuta relevância eleitoral, agentes sociais situados à direita do espectro das forças políticas nacionais viram no golpe de Estado uma alternativa viável de acesso ao poder, como destaca Hernán Ramírez (2019, p. 173): “os grupos de direita tinham enormes dificuldades para aceder ao governo pelo voto, sendo superados pelas forças nacional populares [...]. Motivo pelo qual, as opções pela conspiração se revelaram como alternativa”.

O peso da atuação da sociedade civil ainda é ponto de dissenso entre historiadores. E, no contexto de “involução democrática” que caracteriza o Brasil atual, a consolidação da denominação “civil-militar”, segundo Daniel Pinha (2020), tem alimentado o malabarismo retórico da extrema-direita brasileira: se houve apoio popular, então não foi uma ditadura, dizem, e sim uma revolução. A solução para o enfrentamento deste debate, no plano acadêmico, e para a desconstrução de assertivas que decorrem do (mau) uso das informações consiste em revisitar a vasta documentação e encarar os problemas ainda carentes de proposições resolutivas. Ademais, a produção historiográfica deve transpassar os muros da academia e apresentar, de forma didática, ao conjunto da sociedade, as implicações decorrentes de escolhas conceituais e narrativas para tratar de temas sensíveis, a exemplo do Golpe de 1964 e da ditadura que lhe seguiu.

A denominação da ditadura como civil-militar tem o mérito de responsabilizar grupos sociais cuja participação no golpe e no governo ditatorial ficou escondida por trás de expressões que sobrelevaram o papel dos militares. É preciso pôr à mostra o compartilhamento de

³ A participação do empresariado não apenas na gestação do golpe, mas também na ocupação de cargos da administração nas esferas federal, estadual e municipal, foi abordada de forma bastante esclarecedora no âmbito do Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na disciplina História Local: usos e potencialidades pedagógicas, ministrada pelo professor Belarmino de Jesus Souza, com base na leitura de Eliane Bortone (2016).

⁴ Sobre o paradoxo do neoliberalismo autoritário e seu percurso na América Latina, ver Hernán Ramírez (2019).

interesses entre os militares e setores da sociedade civil, bem como o envolvimento ativo desses setores no golpe, sua presença nas estruturas do poder estatal e sua fidelidade ao regime ditatorial.

Devidamente identificadas as forças civis envolvidas no golpe – essencialmente, setores da classe média, empresários e proprietários de empresas midiáticas – e reconhecida a hegemonia militar na estruturação do aparelho de Estado, o termo ditadura civil-militar tem uma relevante função pedagógica. Ao demover o véu do esquecimento erguido sobre os grupos definidos como membros da sociedade civil, logra-se franquear a reflexão sobre o papel da população civil na construção – ou no desmantelamento – de uma sociedade democrática.

Os grupos civis e militares que assomaram ao poder com o Golpe de 1964 encontraram na Doutrina de Segurança Nacional as orientações para a construção de um aparato repressor, ao qual os agentes do governo buscaram atribuir ares de legalidade. Afinado com esse propósito, e, também, com a intenção de aglutinar a cúpula militar e atribuir-lhe poder decisório, o governo de Castelo Branco reabilitou, ainda em 1964, o Conselho de Segurança Nacional (CSN), criado por Getúlio Vargas, em 1937. De acordo com Guilherme de Almeida (2015), que escrutinou a documentação proveniente das reuniões do CSN, no período ditatorial pós-1964, este conselho era composto por membros civis e militares, embora o cargo de secretário-geral fosse, sistematicamente, ocupado por um general do Exército. Além disso, frequentemente, as propostas do CSN eram submetidas ao Congresso Nacional, procedimento que visava “conferir algum grau de legitimidade e institucionalização ao regime” (ALMEIDA, 2015, p. 87).

Com ações definidas de forma ampla e indistinta, o CSN tornou-se “um foro central da política repressiva da ditadura” (ALMEIDA, 2015, p. 84). Suas reuniões “funcionaram como elemento central de apresentação, dentro do governo, de políticas públicas as mais diversas” (ALMEIDA, 2015, p. 84), desde assuntos relativos à segurança nacional até questões concernentes à educação, transporte ou indústria (ALMEIDA, 2015, p. 87).

A partir de 1967, o CSN tomou para si a responsabilidade de elaboração da Política de Segurança Nacional, cujos parâmetros foram elencados por Almeida (2015, p. 88):

A Política de Segurança Nacional a ser formulada pelo CSN deveria incorporar os problemas de (i) segurança interna, (ii) segurança externa, (iii) negociações e assinaturas de acordos e convênios com países e entidades estrangeiras sobre limites, atividades nas zonas indispensáveis à defesa do país e assistência recíproca, (iv) programas de cooperação internacional, (v) ideologia e subversão e (vi) opinião pública.

A presença de civis na composição do CSN vem ratificar as conclusões da historiografia recente acerca do Golpe de 1964, que aposta na relevância do “civil” na expressão “civil-militar”: é vital considerar a presença decisiva, embora não hegemônica, de setores civis na arquitetura, na estruturação e na prossecução do regime ditatorial instalado no Brasil. Com essa configuração, o Estado brasileiro pós-Golpe de 1964 se tornou vanguarda das forças reacionárias no Cone Sul das Américas e o exemplo do Brasil impulsionou o conservadorismo golpista além das suas fronteiras.

1.3 BRASIL: VANGUARDA GOLPISTA, COORDENAÇÃO REPRESSIVA E TERRORISMO DE ESTADO

Na segunda metade da década de 1960, a cúpula militar que se apossou das estruturas do Estado brasileiro aproximou-se de setores da direita de outros países da região – nomeadamente, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai – e atuou, de forma direta, na arquitetura dos golpes que vieram a ocorrer, nesses países, na década subsequente. Representativa da colaboração mútua entre as forças repressivas das Ditaduras de Segurança Nacional, a Operação Condor orientou a deflagração de golpes de Estado na Bolívia (1971), no Chile (1973) e no Uruguai (1973). À sombra da liderança brasileira, um sistema de comunicação e coordenação se estabeleceu ao sul das Américas, com o objetivo de garantir a eficácia dos golpes e dar sustentação aos regimes ditatoriais implantados, como assinala Enrique Serra Padrós (2013b, p. 133-134):

A ditadura brasileira apoiou e foi vital para a concretização de golpes na Bolívia (1971), no Chile (1973) e no Uruguai (1973), ao vincular-se ativamente com os setores golpistas no interior de cada um desses países. [...] Portanto, a responsabilidade da ditadura brasileira não é só com as parcelas de população que se consideram atingidas por 21 anos de arbitrariedades diversas e terrorismo de Estado; também há responsabilidade gerada pela sua interferência, mais ou menos acentuada, nas dinâmicas internas dos países vizinhos.

O exílio de perseguidos políticos brasileiros nos países próximos explica, em parte, o interesse do governo ditatorial do Brasil em promover a derrubada de governos democráticos da região e estreitar laços com os governos considerados parceiros ideológicos. Consolidados os golpes, se estabeleceu um ciclo de colaboração entre o que tomamos aqui por Ditaduras de Segurança Nacional, em conformidade com o que propõe Padrós. A perseguição aos dissidentes estava no horizonte dos governos ditatoriais. Para tanto, montou-se uma rede de “convênios”, que tinha por objetivo promover a caça de “subversivos” nos múltiplos territórios. Acordos e

estruturas comuns contribuíram para alargar as dimensões do terrorismo estatal e as práticas de afronta aos direitos humanos promovidas ou incentivadas pelos governos autoritários.

O imbricamento de propósitos e ações das Ditaduras do Cone Sul foi evidenciado pela descoberta e exposição dos “Arquivos do Terror”, no Paraguai, na década de 1990. Os documentos recuperados permitiram ajuizar, por exemplo, o envolvimento brasileiro no esquema repressivo multinacional na região. As operações de organização das fontes documentais e de denúncia sobre os fatos por elas evidenciados, possibilitaram, por outro lado, de acordo com Padrós (2013b, p. 136-137),

[...] o reconhecimento da incômoda situação criada pelos diversos coletivos de exilados espalhados pela região ou fora do continente; o deslocamento clandestino, pelos países sócios, de quadros da resistência de importância reconhecida; finalmente, a apurada coordenação conseguida, a muito custo, entre as organizações de resistência às ditaduras como os novos coletivos de direitos humanos, possibilitando levar suas denúncias até a opinião pública internacional.

Como ficou evidenciado nas fontes documentais reveladas, a violência sistemática, balizada e protagonizada pelo Estado ditatorial no Brasil, como em outros países do Cone Sul das Américas, envolvia outros agentes sociais, além dos militares, e se encontrava diluída em múltiplas instâncias do aparelho governamental e, também, fora dele. O “terrorismo de Estado”, protagonizado por civis e militares foi propulsor de uma “cultura do medo”. Sobre o Brasil, destaca Rupert (2012, p. 99):

O novo modelo de Estado passou rapidamente de militar para terrorista. O terrorismo era praticado por setores das forças armadas, associados á [sic] civis, muitas vezes patrocinadores dos esquadrões da morte, e incluía torturas, assassinatos e desaparecimentos, além da operação limpeza que demitiu de cargos públicos pessoas ligadas e/ou apoiadoras do governo anterior e contrárias ao governo instituído após o golpe de 1964.

O caso da Argentina, como faz salientar Marina Franco (2015), é o exemplo claro de que a violência do Estado envolveu não apenas atores militares e não se limitou ao recorte temporal definido pelo Golpe de 1976 e pelos governos ditatoriais que lhe seguiram. A autora alerta para a necessidade de “superar a visão do caráter errático e isolado das práticas repressivas civis [...] [e da] ideia de ‘terrorismo de Estado’ como sistema centralizado, uniforme e monolítico de dominação pelo terror” (FRANCO, 2015, p. 77).

O termo “terrorismo de Estado” foi inicialmente empregado pelos grupos ligados à defesa dos Direitos Humanos na Argentina, durante o processo de transição para a democracia. Hoje ele é largamente utilizado para dimensionar a escala, a profundidade e a sofisticação –

respeitadas as especificidades de cada região – do aparato repressivo construído pelas Ditaduras de Segurança Nacional e do clima de terror instituído por elas.

No Brasil, a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada em 2011 e instalada no governo de Dilma Rousseff, em 2012, apontou, em seu relatório final, datado de 2014, para as graves violações aos Direitos Humanos ocorridas no período ditatorial. Essas violações, conforme apurado pela CNV, foram conduzidas a partir de uma vasta cadeia de comando, “com áreas e sessões especializadas no âmbito das unidades e estabelecimentos militares; cooperação entre as Forças Armadas e órgãos policiais; emprego e intercâmbio de informações entre serviços de inteligência; montagem e funcionamento de equipes de investigação, interrogatório e busca” (BRASIL, 2014, p. 28).

Nos países que vivenciaram as Ditaduras de Segurança Nacional, os números das vítimas das forças da repressão são discrepantes: Argentina e Chile calculam mortos e desaparecidos na casa dos milhares, enquanto o Brasil, cujo processo de investigação foi tardio, reconhece apenas centenas. Essa diferença foi e ainda tem sido utilizada para creditar uma certa “brandura” à ditadura brasileira e para atribuir ao regime ditatorial implantado no país uma feição mais moderada em relação aos outros países, conclusões ostensivamente refutadas pela historiografia.

Contrariamente à imagem de moderação, sustentada durante muito tempo pela mídia empresarial, recentes pesquisas historiográficas indicam que o número de vítimas da ditadura brasileira é muito maior do que permitem entrever os dados levantados e que a responsabilidade do Brasil na disseminação do terrorismo de Estado em outros países foi muito maior do que o presumido. Pioneiros na instalação do aparato autoritário, os governos brasileiros nascidos do Golpe de 1964, além de promoverem o boicote sistemático a governos de perfil reformista da região e fomentar golpes de Estado, tiveram participação ativa na coordenação repressiva e nas violações aos Direitos Humanos promovidas pelos governos nascidos desses golpes.

Os estudos de Ananda Fernandes (2013) demonstram, por exemplo, como militares brasileiros treinaram agentes uruguaios em técnicas de repressão, com ênfase em métodos de tortura. A autora identificou e analisou fontes variadas, incluindo a documentação do Departamento de Ordem Política e Social do Rio Grande do Sul (DOPS-RS), por meio das quais comprovou a intimidade entre os órgãos de segurança brasileiros e a polícia do Uruguai, mesmo antes da radicalização autoritária naquele país, a partir de 1973. Fernandes destaca a importância da Operação 30 Horas, idealizada pelo exército brasileiro tendo em vista as eleições uruguaias de 1971. O nome da operação, assinala Fernandes (2013, p. 191), era “indicativo do

tempo necessário, segundo os estrategistas brasileiros, para que o Exército invadisse o Uruguai e chegasse até a cidade de Montevideu, caso a Frente Ampla saísse vitoriosa das eleições” (FERNANDES, 2013, p. 191).

Fernandes destaca, ainda, a importância, naquele contexto, do Serviço Nacional de Informação (SNI) brasileiro, ligado diretamente à Presidência da República, instituição responsável pela superintendência e coordenação de atividades de repressão, tanto em território nacional, como no exterior. Padrós (2013b), por sua vez, ressalta a presença de agentes brasileiros no Estádio Nacional do Chile, transformado em campo de tortura após o Golpe de 1973. Com base em depoimentos de brasileiros sobreviventes à ditadura chilena, o historiador frisa “o papel desempenhado por repressores enviados ao Chile para participar de caçadas humanas contra os exilados e para qualificar oficiais chilenos nas técnicas de tortura” (PADRÓS, 2013b, p. 134). A intervenção brasileira no processo de consolidação do golpe no Chile é corroborada, ainda segundo Padrós, por documentos do Centro de Informações do Exterior (Ciex), do Itamaraty.

A ditadura brasileira, com a função de coordenação e efetivação de ações de repressão, foi responsável pela disseminação da “cultura do medo” nos países vizinhos, na década de 1970, e essa realidade não pode ser posta em segundo plano. O Brasil foi pioneiro no ataque à democracia e na vitória do projeto autoritário, consolidados com o sucesso do Golpe de 1964, enquanto na Argentina, no Chile, no Uruguai, no Paraguai e na Bolívia, os agentes políticos e sociais que protagonizaram os golpes de Estado e os processos pertinentes à instauração da ditadura puderam contar com a experiência brasileira.

Não se pode desprezar as provas que sinalizam para a responsabilidade do regime ditatorial brasileiro em ações internas e externas visando a montagem, nesses países, de um sistema repressivo calcado no desprezo aos Direitos Humanos. A censura, as tentativas de silenciamento dos movimentos sociais, a perseguição a lideranças de esquerda e a cassação de mandatos executivos e legislativos ocorreram em tempos diferentes em cada país, mas, em todos eles, o Brasil foi a referência primeira na organização do aparato estatal, na definição de estratégias e práticas de repressão aos opositores e na projeção de discursos justificadores dessas práticas.

A pesquisa histórica, alicerçada em farta documentação arquivística e em depoimentos orais, fornece subsídios para a abordagem das experiências autoritárias no Cone Sul das Américas, entre as décadas de 1960 e 1980, e indica que a superação do quadro de violência, censura e negação aos direitos humanos demandou ações individuais e coletivas de resistência

e luta contra os governos ditatoriais. Nos dias atuais, em tempos marcados pelo negacionismo, a memória e as práticas de resistência, como a disposição para a luta, impõem-se, ainda, como fundamentais, sobretudo aos professores de História, dos quais se espera o desenvolvimento de uma práxis educacional libertadora e afinada com os princípios democráticos, tanto nos espaços formais como nos espaços não formais de educação.

1.4. RESISTÊNCIA E CONTRAINSURGÊNCIA NAS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL

O quadro repressivo que se instaurou no Brasil a partir de 1964 tinha, entre seus objetivos, apagar qualquer rastro de pensamento reformista e revolucionário e promover a desarticulação dos movimentos operário e estudantil, que se encontravam, segundo Ricardo Antunes e Marcelo Ridenti (2007, p. 78), “à esquerda dos movimentos e propugnavam uma alternativa ao PCB e sua política de moderação, dominante no pré-64”.

A repressão estatal, erigida sob a lógica da contrainsurgência, apostava na vitória definitiva de um governo de direita de perfil autoritário, que poderia inibir a tentativa de revolução e tinha como principais alvos agentes políticos e sociais associados à esquerda. Samantha Viz Quadrat (2019), em suas reflexões sobre a trajetória do professor Joel Rufino dos Santos, entre os anos de 1960 e 1980, propõe que repressão e resistência, no contexto da ditadura civil-militar, no Brasil, acabaram por interferir no cotidiano de instituições e sujeitos, cujos campos de atuação se ligavam, de alguma maneira, à luta política, como o campo educacional.

As práticas repressivas atingiram, de forma peculiar, os espaços abertos ao confronto de ideias, como a Faculdade Nacional de Filosofia.⁵ Os governos ditatoriais, desde 1964, submeteram esses espaços a um processo sistemático de desmonte. Assim como algumas instituições, indivíduos também estiveram no foco das práticas de controle e repressão instituídas ainda em abril de 1964, alguns dias após a deflagração do golpe. Observa Quadrat (2019, p. 470):

O Ato Institucional n.º 1 (AI-1), de 9 de abril de 1964, foi fundamental para a criação de Inquérito Policial Militar (IPM), uma das primeiras formas de repressão instalada pela ditadura. [...] o mesmo poderia ser aberto de forma individual ou coletiva [...]. A simples inclusão do nome da pessoa para investigação gerava um clima de terror e uma série de perseguições que algumas vezes culminaram com prisão e tortura.

⁵ Que deu origem ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (QUADRAT, 2019, p. 470).

Os governos ditatoriais tiveram como contraponto a resistência dos movimentos, armados ou não, preexistentes ao golpe ou recentemente organizados para fazer face à censura e à repressão estatal. A resistência contou com a contribuição inestimável de editores, articulistas e colaboradores vinculados ao que se convencionou chamar de imprensa alternativa. Em contraposição às publicações da mídia empresarial, esses veículos de comunicação se caracterizavam pela heterogeneidade e pluralidade de opiniões e projetos políticos que divulgavam, mas se unificavam na perspectiva de denúncia do autoritarismo. A resistência estava presente, também, em outros campos da produção intelectual e artística. Escritores, teatrólogos, compositores, artistas, de uma forma geral, se aglutinaram na defesa da liberdade de expressão e na perspectiva de aproximação com temas e experiências associadas ao conceito de popular. Napolitano (2014) põe em destaque as “letras em rebeldia”, por meio das quais “o mundo intelectual brasileiro tornou-se um espaço de oposição à ditadura, ora mais radical, ora mais moderada” (NAPOLITANO, 2014, p. 205). Os ideólogos da ditadura buscaram rotular os agentes culturais e os movimentos de resistência, designando-os como comunistas, seguindo a lógica da contrainsurgência.

A incorporação de elementos discursivos (e, portanto, sógnicos) dos defensores da ditadura ao território da cultura política deve ser considerada como um fenômeno de fundamental importância para a compreensão do Brasil contemporâneo, no qual ganham força as fórmulas negacionistas e os falseamentos da realidade sustentados pelos agentes sociais e políticos de direita, que propugnam o retorno dos governos autoritários como solução para o que eles identificam como problemas brasileiros.

No campo irrefreável das redes sociais de base digital e amparados em uma cultura política de base conservadora, os negacionismos encontram terreno fértil para a expansão e se constituem em entraves aos debates, necessários, sobre as mazelas da ditadura, especialmente no tocante à negação dos Direitos Humanos fundamentais. Para superar esses entraves, em particular nas salas de aula de História, é fundamental refletir sobre o conceito de cultura política e sobre o avanço da perspectiva negacionista, temas que serão tratados, de forma articulada, na segunda seção do presente texto.

2 CULTURA POLÍTICA E NEGACIONISMO

2.1 CULTURA POLÍTICA

Em texto publicado no final do século XX, Ângela de Castro Gomes (1996) apontava para a pertinência do uso da expressão em um esforço interdisciplinar de tratamento de temas relativos ao tempo presente. Assim como Gomes, outros historiadores brasileiros, em diálogo com as proposições teóricas advindas da Ciência Política, têm se empenhado em incorporar a noção de cultura política na análise de seus objetos de pesquisa. Na atualidade, esta noção tem sido particularmente empregada nas tentativas de explicação para o avanço do pensamento e das pautas conservadoras nas duas primeiras décadas do século XXI. Destacam-se os trabalhos de Claudia Wasserman (2013), Ariel Goldstein (2019), João Teófilo Silva (2019) e Rodrigo Patto Sá Motta (2019).⁶ Mais recentemente, o conceito de cultura política tem sido evocado nas pesquisas em História e Ciências Sociais que tomam como objeto de estudo a conjuntura que precedeu o Golpe de 2016 e a vitória eleitoral da extrema-direita no pleito de 2018, no Brasil.

A princípio, a ideia de cultura política abriga uma visão hierárquica, etnocêntrica e determinista da vida política, nem sempre compatível com as experiências histórico-sociais de determinados povos e culturas particulares. Essa perspectiva etnocêntrica está presente, por exemplo, no trabalho de Gabriel Almond e Sidney Verba, *The civic culture*, de 1989, texto no qual os autores pretendem definir a cultura política a partir da experiência da modernidade ocidental. Entretanto, com as devidas ressalvas, os contornos teóricos do conceito de cultura política não podem ser de todo desprezados para a abordagem de fenômenos nacionais e regionais observados no Brasil. Em particular, porque a noção de cultura política ajuda a explicar a permanência e aceitação de discursos tradicionais que contaminam o debate público brasileiro sobre os mais variados temas.

Rodrigo Patto Sá Motta se reporta, como texto inspirador do reporte teórico da cultura política, ao trabalho de Alexis de Tocqueville, *A Democracia na América* (1835). Arrazoando as polêmicas, os problemas, os cuidados e potencialidades do uso do termo, Motta (2018) aponta para a sua metamorfose, desde os estudos que inspiraram o conceito, no século XIX, até a sua apropriação acadêmica recente. A cultura política é definida por Motta (2014, p. 21) como “um conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por

⁶ Em Motta (2015) há, também, ponderações concernentes à cultura política no processo de redemocratização brasileira, na década de 1980.

determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

Os novos usos para o conceito de cultura política, em uma perspectiva mais arejada e longe das amarras de determinadas áreas do conhecimento, são tributários dos esforços de renovação da História Política, das proposições teóricas da Nova História Cultural e das experiências a-disciplinares dos Estudos Culturais. Partindo do pressuposto de que diferentes culturas podem ser identificadas dentro de um mesmo espaço e até mesmo dentro de um grupo, ainda que ocorra a predominância de uma cultura sobre as outras, é necessário reconhecer que a cultura política também admite pluralidade, coexistência e disputa.

Adriano Cerqueira encontra-se entre os pesquisadores que, desde as últimas décadas do século XX, afinados com esse processo de renovação no campo das Ciências Humanas, têm alertado para o perigo de uma compreensão reducionista, para as armadilhas de um determinismo que concebe as ações humanas como produto exclusivo das influências culturais e o ser humano como “depósito não reflexivo de valores, normas e crenças” (CERQUEIRA, 1996, p. 88). Ricardo Pacheco, por sua vez, em “Culturas políticas: as mediações simbólicas do poder” (2008), propõe a articulação entre as culturas políticas e as representações que permeiam as relações de poder. O autor advoga o uso do conceito de cultura política como “ferramenta analítica das mediações simbólicas estabelecidas entre as estruturas de poder institucional e os diferentes grupos sociais” (PACHECO, 2008, p. 172).

Dentre as iniciativas recentes de aplicação do conceito de cultura política, encontra-se, ainda, o trabalho de José Álvaro Moisés (2008). Em estudo dedicado à história da democracia brasileira no período posterior à promulgação da Constituição de 1988, no qual se propõe a apurar o peso das teorias institucionais da democracia, o autor se propõe a investigar o grau de anuência da população ao modelo político e às instituições. O objetivo central da pesquisa foi assim definido: “medir tanto a satisfação com a democracia vigente, como a confiança dos cidadãos em suas instituições” (MOISÉS, 2008, p. 12). As teorias institucionais da democracia foram cotejadas com dados relativos ao funcionamento das instituições, à percepção sobre os sistemas presidencialista e parlamentarista, às eleições, à competição entre partidos (MOISÉS, 2008, p. 16), Moisés serviu-se de uma definição de cultura política similar à de Motta, embora ligeiramente mais restrita. Ele a define como “uma variedade de atitudes, crenças e valores políticos – como orgulho nacional, respeito pela lei, participação e interesse por política, tolerância, confiança interpessoal e institucional – que afeta o envolvimento com a vida pública” (MOISÉS, 2008, p. 16).

Alguns pontos colocados em evidência pelos pesquisadores são objetos de interpretações dissonantes, como o sopesamento do lugar ocupado pela ideologia na cultura política. Motta (2014) aponta para a analogia entre uma e outra. Embora complementares, elas não são idênticas, e a segunda é considerada por Motta como pertencente a uma escala mais ampla ante a primeira. Cristián Buchrucker, por sua vez, em pesquisa sobre cultura política antidemocrática no Cone Sul das Américas no século XX, aposta em uma equivalência mais próxima entre os termos. A autora define a cultura política como um “conjunto de actitudes, ideas y valores sistematizados en ideologias” (BUCHRUCKER, 2005, p. 116). Como exemplo dessa imbricação, Buchrucker propõe que uma cultura política pode ser qualificada como antidemocrática, “cuando sus componentes principales constituyen impugnaciones explícitas a la democracia u obstáculos para la aceptación de un sistema caracterizado por la competencia electoral basada en el sufragio universal, la pluralidad de partidos y la garantía constitucional del nivel de libertades civiles y políticas” (BUCHRUCKER, 2005, p. 116).

Embora se trate de um recorte teórico complexo, sobre o qual se necessita caminhar com cautela, a noção de cultura política oferece a oportunidade de sofisticar e enriquecer a observação do comportamento político. Não obstante os cuidados que devem ser devotados ao conceito, o presente projeto advoga a sua validade como chave explicativa para explicar engajamentos políticos que ultrapassam a “tradicional ênfase no interesse e na adesão a ideias como [únicos] fatores motivadores” (MOTTA, 2014, p. 28).⁷

A ideia de cultura política insere-se, no presente trabalho, como elemento essencial à abordagem da realidade brasileira contemporânea, especialmente após o Golpe de 2016, quando a extrema-direita sobressaiu como força política e o fantasma da ditadura passou a se imiscuir, de forma mais contundente, na vida política nacional. É no campo da cultura política, compreendido em sua heterogeneidade, pluralidade e complexidade, que devem ser buscados os subsídios para a avaliação das continuidades entre os interesses e os discursos promotores do Golpes de 1964 e o de 2016 e para a análise da vitória eleitoral da extrema-direita, em 2018.

Na segunda década do século XXI, saudosistas do regime ditatorial, favorecidos por um processo inconcluso de reconstrução democrática, se arvoraram ao direito de levantar a voz em defesa de mecanismos institucionais voltados para a repressão e eliminação dos supostos “inimigos da pátria”, a exemplo do Ato Institucional n. 5 (AI 5). Os discursos foram norteados

⁷ As ponderações baseadas no conceito de cultura política, nesta pesquisa, são também tributárias de proposições e leituras fomentadas pela disciplina História Local: usos e potencialidades pedagógicas, ministrada pelo professor Belarmino de Jesus Souza no ProfHistória-Uesb, e do contato com a produção historiográfica de Cerqueira (1996) e com os estudos do Professor Belarmino Souza sobre a cultura política na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, no século XX.

pela ideia de contrainsurgência e pela necessidade de contraposição aos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), assimilados ao comunismo e ao “marxismo cultural”, contra os quais os conservadores deveriam renovar suas forças e a disposição para a luta. As imagens e discursos produzidos pela extrema-direita, desde os momentos iniciais de desconstrução do capital político acumulado pelos governos Lula-Dilma, foram respaldados por uma perspectiva negacionista, que despreza os avanços da pesquisa histórica edificada sobre o princípio fundamental do direito à memória e à verdade.

Como fator explicativo para a difusão, em uma ampla base social, dos discursos e projetos da extrema-direita no Brasil, décadas após o fim da ditadura, historiadores e pesquisadores da ciência política tendem a considerar que, ao contrário do que ocorreu em outros países do Cone Sul das Américas, aqui a transição para a democracia operou-se de modo a privilegiar uma cultura política de conciliação, mais escancaradamente, e do autoritarismo, de forma latente.

2.2 TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA E CONCILIAÇÃO NO BRASIL

Desde o golpe de 1964, artistas, intelectuais, indivíduos e grupos se perfilavam na denúncia ao autoritarismo e se tornaram alvo da censura e da repressão estatal. Destaca-se, nesse universo da resistência, grupos de guerrilheiros rurais e urbanos que apostaram na luta armada como estratégia de enfrentamento à ditadura e que, em alguns casos, também se posicionavam criticamente contra a democracia liberal (RIDENTI, 2004). No fim da década de 1970, outros vieram somar-se na luta pela redemocratização, especialmente, os sindicatos de trabalhadores, que passaram a projetar novas lideranças políticas, associadas ou não ao campo do trabalhismo.⁸ Registra-se, também, desde essa época, a difusão, no Brasil, de correntes e formas de expressão políticas identificadas com a ideia de “novas esquerdas”.⁹ Nessa nova conjuntura, diversificaram-se os veículos de comunicação apreendidos pelo conceito de imprensa alternativa. Ademais, setores da imprensa corporativa, políticos que militavam no campo da “oposição consentida” e pessoas da sociedade civil que, em 1964, tinham apoiado o

⁸ Napolitano aponta para o impacto da greve operária que se iniciou em São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, em maio de 1978, quando quase 40 mil operários assumiram “ares de confronto ao regime, driblando a Lei de Segurança Nacional” (NAPOLITANO, 2014, p. 276).

⁹ Segundo Maria Paula Araújo (2000, p. 20-21), as “novas esquerdas” eram distinguidas por um *ethos* de dissidência e heterodoxia, “pela crítica ao comunismo ‘oficial’ [...] e pela incorporação de muitas das ideias ligadas à experiência de 1968. Uma esquerda alternativa que procurou formular novos conceitos e novas práticas de política, tendo como pano de fundo a luta de ‘resistência’ contra o regime militar, a crise política do socialismo e a crise teórica dos paradigmas marxistas”.

Golpe, engrossaram as fileiras da oposição ao regime autoritário, em um clima que Reis Filho (2013) considerou como de “ratos abandonando o navio”.

Nessa nova conjuntura, aos promotores da Doutrina de Segurança Nacional restava a alternativa de construir uma saída que isentasse os seus agentes dos crimes cometidos sob a bandeira da contrainsurgência. Os agentes públicos envolvidos nas práticas repressivas procuraram se blindar dos julgamentos e buscaram garantir aos militares, como aos seus prepostos civis, os benefícios do perdão, amparados em argumentos apresentados pelos movimentos em defesa dos Direitos Humanos, que lutavam pela libertação dos presos políticos e pela anistia ampla, geral e irrestrita. A difusão da proposta de “reconciliação nacional”, que tomou corpo no Brasil, era o recurso que consagraria a impunidade dos agentes da repressão, como explica Motta (2015, p. 31):

Apesar de vozes dissonantes, em 1979 foi aprovada uma anistia recíproca, [...] ainda em vigor e intocada pelos governos do período pós-autoritário, cujo pilar principal, na ótica da Ditadura, era garantir a impunidade dos agentes da máquina repressiva. [...] Considerando os países do Cone Sul, o Brasil é o único em que os agentes repressivos da Ditadura continuaram impunes, apesar das pressões em contrário.¹⁰

Os fundamentos da anistia à brasileira tornaram viável o silenciamento sobre os crimes cometidos pelo Estado. Enquanto outros países da região foram instituídos de mecanismos de consolidação de uma justiça de transição,¹¹ no Brasil, durante décadas, todas as iniciativas que pretendessem revisitar a memória, apagada e corrompida, da violência estatal foram atacadas.

O clamor à luta contra o comunismo e à organização da contrainsurgência permaneceu nos discursos e, ainda hoje, alimenta narrativas e ações de pessoas e grupos identificados com a extrema-direita no Brasil.¹² Em pesquisas focadas nas disputas pela memória do Golpe de 1964 e da ditadura, João Teófilo Silva (2019) faz um escrutínio de discursos de porta-vozes das Forças Armadas no período posterior a 1988. O autor observa que muitos desses atores sociais mantiveram-se renitentes em admitir o autoritarismo dos governos militares e adotaram atitudes de proteção aos sujeitos envolvidos com o terrorismo de Estado. Por outro lado, sob a

¹⁰ Segundo Padrós (2013c), a transição no Uruguai também ocorreu de forma a evitar sobressaltos e com garantias de imunidade às Forças Armadas.

¹¹ O conceito de justiça de transição para se referir aos processos de rompimento com o regime autoritário e de reconstrução da democracia remete ao conjunto de medidas jurídicas e políticas adotadas nos países do Cone Sul da América que vivenciaram as Ditaduras de Segurança Nacional. Maíra Costa e Rodrigo Gonzáles (2019), em artigo intitulado “Justiça de transição, cultura política e legado autoritário no Cone Sul”, propõe uma reflexão sobre a permanência do autoritarismo nas democracias nascidas da luta contra os regimes ditatoriais.

¹² Essa realidade pode ser identificada, também, em outros países ao sul das Américas, como destaca Ana Kallás (2020, p. 137): “os três países do Cone Sul foram atravessados por uma memória do passado recente marcada pelo anticomunismo, que atualmente ressurge e ganha novos contornos”.

perspectiva da cultura política, Silva conclui que os governos democráticos se mostraram coniventes com práticas autoritárias no interior das Forças Armadas e hesitaram diante da tarefa de reexaminar a Lei da Anistia e reavaliar o perdão irrestrito concedido a agentes militares e civis culpados por crimes contra a vida e a dignidade humana cometidos no período ditatorial, em nome do Estado. O autor aponta para a necessidade de realização de reformas, no interior das Forças Armadas, pois estas “não passaram por uma substancial transformação no que tange à sua relação com o passado ditatorial” (J. SILVA, 2019, p. 103). Sem um debate franco e aberto sobre os Direitos Humanos, envolvendo a sociedade civil e as instituições militares, a perspectiva de conciliação resulta reforçada, em prejuízo do direito à memória, à verdade e à justiça. A criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2012, parecia apontar para uma resolutiva capaz de assegurar esses direitos às vítimas da ditadura. Mas, com limitados poderes, sem perspectiva de intervenção no campo judicial, a iniciativa deixava incompleta a tríade que, em outros países, orientou a estruturação das justiças de transição: justiça, memória e verdade.

Os trabalhos da CNV foram hostilizados por setores da direita, locupletadas nos tribunais e no interior das Forças Armadas. A ideia de revogar a Lei de Anistia foi rechaçada, de pronto, pelo Superior Tribunal Federal, como salientou Celso Lafer (2012). No julgamento da matéria prevaleceu a palavra dos membros do Exército, que qualificaram como “revanchista” qualquer tentativa de averiguar os crimes do passado (J. SILVA, 2016, p. 91). O discurso de reconciliação foi abraçado por essas pessoas como “subsídio para a tentativa de interdição do debate sobre esse passado, ao mesmo tempo em que trouxe à tona uma memória que alça o golpe de 1964 a um patamar salvacionista” (J. SILVA, 2019, p. 107).

O modelo brasileiro de transição, suas fragilidades e sua incompletude no tratamento de temas cruciais, foi responsável pela construção de um cenário ideal para ecoar imagens e discursos que apresentam o Golpe de 1964 como uma intervenção “necessária” à salvaguarda da “ordem” e do “progresso”. Nessas imagens e nesses discursos, os militares são representados como “heróis” que, oportunamente, quando não era mais requerida a ingerência necessária em defesa da ordem, optaram por, gradualmente, honradamente, devolver o poder à esfera civil da sociedade. No Brasil, bem como no Chile, a “teoria dos dois demônios” foi marcante na memória dos que pregavam a premência dos golpes e que, ainda hoje, buscam justificá-los. Ressalta Kallás (2020, p. 137-138):

A origem dos crimes da ditadura foi atribuída à “radicalização” de grupos de esquerda em conjunturas anteriores aos golpes. Essas memórias justificam os golpes de Estado e os regimes ditatoriais, ressaltando que a repressão foi um

“mal necessário” para o restabelecimento da ordem democrática e das taxas de crescimento econômico, especialmente em países como Brasil e Chile. Nesses dois países tal construção discursiva permeia o ensino da história recente, revelando a força do revisionismo, que criminaliza as lutas por justiça e transformação social.

Na Argentina, país que forjou sua transição numa conjuntura de grande desprestígio das Forças Armadas – particularmente após a derrota nas Malvinas –, circunstâncias específicas contribuíram para o fortalecimento do coro “Ditadura Nunca Mais” ecoado em grandes mobilizações populares por justiça. Essa lógica também reverberou em círculos de resistência, no Brasil, mas se mostrou inócua em um processo de transição no qual os atores diretamente responsáveis pela criação e aplicação do roteiro da contrainsurgência deixaram de ser julgados. Nesse sentido, a oposição democrática não logrou expandir, na sociedade, os discursos que afirmavam a existência do terrorismo de Estado e que reivindicavam reparação pelos crimes cometidos pelos governos ditatoriais.

O exército brasileiro nunca fez um *mea culpa*, essencial ao processo de construção da memória nacional, e isto não pode ser encarado como mera formalidade. É, no mínimo, intrigante que, desde o período ditatorial até datas mais recentes, as forças armadas gozem do prestígio e da confiança da população brasileira. De acordo com dados apresentados por Goldstein (2019, p. 28), no ano de 2018, 37% da população brasileira manifestava confiança no Exército. Essa realidade não pode ser dissociada do processo de transição para a democracia, que não incorporou o julgamento das forças armadas por sua participação no aparato repressivo do governo ditatorial.

2.3 AUTORITARISMO E ANTICOMUNISMO

No modelo de formação continuada dos membros das forças armadas, no Brasil, o discurso, aparentemente anacrônico, do anticomunismo permanece como uma referência e mantém as janelas abertas para novas aventuras autoritárias. A tradição anticomunista, entretanto, não é apenas um sentimento de oposição visceral às pautas da esquerda ou de suas cercanias. Ela se estende a aspectos da vida dos brasileiros que ultrapassam o marco da esfera política, em termos estritos. Para a sustentação dessa tradição confluem valores erigidos em um longo recorte temporal. Esses valores tomam as formas de um patriotismo ufanista e acrítico e de um conservadorismo na esfera dos costumes – em relação a papéis de gênero, por exemplo. Eles são alimentados pelo sentimento de medo, presente em setores das classes média e alta, de um descenso social por consequência da ascensão da classe trabalhadora.

O anticomunismo dialoga com formas peculiares de leitura do mundo advindas de diferentes correntes do cristianismo. A ilustrar a imbricação entre conservadorismo nos costumes e argumentos religiosos no discurso anticomunista, Ernesto Bohoslavsky traz à luz fragmentos de um panfleto que circulou no Rio de Janeiro, em 1945, intitulado “O Decálogo comunista”: “lo peor de los comunistas no era que promovían la abolición de la propiedad privada o que detestaban a la democracia, sino que eran ateos y se mostraban contrarios a la unidad familiar y a las tradiciones del buen católico” (BOHOSLAVSKY, 2016, p. 40).

Ao longo do século XX, o temor do comunismo serviu de justificativa para o Golpe de 1937, de Getúlio Vargas, que instituiu o Estado Novo (1937-1945), e o Golpe civil-militar de 1964. Nos dois momentos, a retórica contra o comunismo serviu não apenas para demarcar a defesa de um modelo político de gestão do Estado ou a implantação de projetos relativos à política econômica defendidos por setores sociais situados no espectro da direita, mas também agregou uma miscelânea de temas concernentes à esfera dos costumes, definidos em uma perspectiva conservadora.

Bohoslavsky (2016), em análise sobre organizações e práticas anticomunistas na Argentina e no Brasil nas duas primeiras décadas que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial, argumenta que o pensamento anticomunista se apresenta como antítese aos valores da democracia burguesa, erguida nos parâmetros do iluminismo, ou mesmo antes, no alvorecer da modernidade. Vislumbra-se, assim, na retórica anticomunista, “uno de los rostros de un enemigo mayor, al que denominaban Modernidad, y al que, en todo caso, hacían nacer bastante antes que en 1917 en San Peterburgo: algunos en 1789 en París y otros incluso en 1517 en Wittenberg” (BOHOSLAVSKY, 2016, p. 39).

A historiografia tem apontado para a plasticidade do anticomunismo, o qual Bohoslavsky define como uma “hidra de múltiples y contradictorias caras” (BOHOSLAVSKY, 2016, 39). Ele adquire distintos significados em diferentes recortes temporais e espaciais e se manifesta como um apelo tão grande quanto impreciso. Suas fronteiras abrangem um heterogêneo alcance social, frequentemente desproporcional à própria expressividade do comunismo, que, supostamente, estaria na base de sua existência. Explica Bohoslavsky (2016, p. 38):

El anticomunismo fue más que una reacción histórica de las clases dominantes frente a la amenaza de la pérdida de sus posiciones privilegiadas. El anticomunismo debe ser entendido en toda su magnitud, esto es, como una fuerza ideológica con adherentes en múltiples capas sociales y tradiciones políticas, y por lo tanto, como un elemento con capacidad potencial para aglutinar a esos distintos aliados sociales y políticos.

Bohoslavsky e Broquetas (2019), em pesquisa fundamentada nas atas de quatro congressos anticomunistas internacionais realizados em países da América Latina, entre 1954 e 1958, com delegações de dezenas de países, demonstram como o anticomunismo era já uma complexa força política, de proporções continentais, muito antes da difusão da Doutrina de Segurança Nacional.¹³ Fernanda Moreira (2019) também identifica os projetos da direita brasileira desde antes do golpe de 1964, por exemplo na produção dos intelectuais vinculados ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais que ganharam projeção desde 1961.

A retórica anticomunista consolidou-se, no período imediatamente posterior ao Golpe de 1964, como força aglutinadora de múltiplos estratos sociais e foi utilizada para justificar as medidas autoritárias por meio das quais os governos ditatoriais fizeram avançar pautas com limitado apoio eleitoral. Hernán Ramírez (2019) destaca que não apenas no Brasil, mas nos demais países do Cone Sul das Américas, os golpes de Estado das décadas de 1960 e 1970, ancorados em forte apelo anticomunista, criaram as condições de implantação de medidas neoliberais. Estavam dadas, assim, as condições de difusão no território sulamericano de um paradoxal neoliberalismo conservador, que foi objeto de reflexão de Claudia Wasserman (2013).

Wassermann aponta para a “prolongada vigência do pensamento autoritário e conservador a justificar o poder das classes dominantes e impor limites à participação popular ao longo da história latino-americana” (WASSERMANN, 2013, p. 182) e destaca a importância desse pensamento como “aquele que apoia a utilização do aparato repressivo do Estado para excluir os setores populares da participação política” (WASSERMAN, 2013, p. 183).

Marina Franco, em perspectiva semelhante à de Wasserman, defende que o terrorismo de Estado decorre da permanência, em longo prazo, da cultura política autoritária. Mais do que isso, ele deve ser pensado

[...] como el resultado de un proceso; de una construcción lenta y acumulativa en el tiempo que fue posible por la instalación recurrente de lógicas autoritarias y de excepción centradas en la idea de la peligrosidad del enemigo – tanto en gobiernos democráticos como militares. Esto no significa que el terrorismo de estado deba extenderse hacia atrás en el tiempo o que la última dictadura militar pierda su especificidad y delimitación histórica para fundirse

¹³ Os eventos nomeados “Congreso contra la Intervención Soviética en América Latina”, foram realizados nos anos de 1954, 1955, 1957 e 1958, respectivamente na Cidade do México, no Rio de Janeiro, em Lima, no Peru, e em Antígua, Guatemala. O almirante Carlos Penna Botto participou de todos eles como representante da “Cruzada Brasileira Anticomunista”. A forma como se autointitulavam os grupos patenteia a importância da questão religiosa como elemento chave da retórica anticomunista.

en un continuo represivo y indefinido. [...] se trata de detectar aquellos elementos específicos de cierto tipo de funcionamiento autoritario que luego coadyuvaron a la emergencia de la violencia extrema en los años setenta” (FRANCO, 2013, p. 60).

O anticomunismo militante revela a existência de uma cultura política com “razoáveis graus de permanência e coesão” (TEIXEIRA, 2014, p. 153), que está na base do avanço da extrema-direita no Brasil, desde meados da segunda década do século XXI. Costumeiramente tomado por seu aspecto risível – a ridicularização insere-se entre as estratégias legítimas de intervenção no debate político – o anticomunismo precisa, como assevera Motta (2019), ser seriamente considerado em sua força representativa.

Embora com naturais pontos de discrepância, dada a distinção do recorte temporal no qual se manifestaram, o anticomunismo de 1964 e o antipetismo, que ganhou corpo cinquenta anos depois, apresentam elementos de confluência. As semelhanças são explicadas por Motta (2019) com base na ideia de cultura política. O temor do “perigo vermelho”, discurso de velhas raízes sobre o qual se consolida o avanço da extrema-direita no Brasil, no século XXI, se renova com o negacionismo que, em um novo contexto comunicacional, se espraia sobre os distintos grupos da sociedade brasileira, como em outras partes do mundo.

2.4 O AVANÇAR DA EXTREMA-DIREITA E O NEGACIONISMO

O avançar da extrema-direita tem atraído o olhar atento e preocupado de estudiosos e estudiosas do pensamento político, social e cultural contemporâneo. Preocupa, sobretudo, o caráter violento, racista, misógino e autoritário dos grupos que a representam. Michael Löwy (2015), debruçado sobre a tarefa de desvendar os caracteres da extrema direita, traça os contornos de um movimento muito variado, que inclui desde partidos neonazistas e partidos burgueses integrados ao jogo institucional. Os projetos políticos dos grupos definidos pela expressão “extrema-direita” não são homogêneos e se desenvolvem em ritmos variados. Entretanto, como destaca Löwy (2015, p. 656),

[...] qualquer que seja a sua transformação e “modernização” a extrema-direita ainda representa uma ameaça real à democracia. Um dos argumentos usados para mostrar que ela mudou e não tem muito mais a ver com o fascismo é a aceitação da democracia parlamentar e da via eleitoral para chegar ao poder. Bom, podemos lembrar que certo Adolf Hitler chegou a chanceler alemão por voto legal no Reichstag e que o marechal Pétain foi eleito chefe de Estado pelo Parlamento francês.

Referindo-se à extrema-direita europeia, Löwy elenca três tipos: em primeiro lugar, os partidos escancaradamente de caráter fascista e/ou nazista; em segundo, os “semifascistas, isto é, com raízes e fortes componentes fascistas, mas que não podem ser identificados com o padrão fascista clássico” (LÖWY, 2015, p. 654); por fim, os “que não possuem origens fascistas, mas compartilham do seu racismo, xenofobia, retórica anti-imigrante e islamofobia” (LÖWY, 2015, p. 655). O autor tece comparações entre a extrema-direita francesa e a brasileira, respeitando as especificidades de cada caso, e identifica como pontos correlatos os “temas de agitação sociocultural do conservadorismo mais reacionário”: “o culto à violência policial” e “a intolerância com as minorias sexuais” (LÖWY, 2015, p. 662-663). Destacam-se como representantes da extrema-direita, no Brasil, os dirigentes das Igrejas neopentecostais.

Ao tratar da expansão da extrema-direita em território brasileiro, Ariel Goldstein (2019) põe em relevo as conexões entre o quadro político nacional e o internacional e faz ecoar alguns pontos levantados por Löwy. Goldstein propõe que essa expansão deve ser analisada em correlação com outros fenômenos significativos, como as vitórias da extrema-direita na “Alemanha (2017), Hungria (2010), Polônia (2015), Itália (2018) e Eslovênia (2018)” e, destacadamente, a ascensão de Donald Trump, nos Estados Unidos, em 2016 (GOLDSTEIN, 2019, p. 18). O autor analisa os discursos da direita radical brasileira – notabilizada pela campanha de Jair Bolsonaro à Presidência da República – e encontra convergências entre os seus enunciados discursivos e os de outros líderes da extrema-direita mundial: todos se sentem incluídos na condição de soldados de uma “batalha cultural para redefinir as questões da agenda pública com temáticas da direita” (GOLDSTEIN, 2019, p. 22).¹⁴ Além disso, os seus discursos remetem a um passado mítico e apregoam o retorno a uma velha ordem idealizada, que serve de apelo à luta contra as transformações sociais de cunho progressista. Sobre essa perspectiva nostálgica, que se impõe como padrão consistente dos discursos dos representantes da direita, ressalta Goldstein (2019, p. 19):

As extremas direitas em ascensão na Europa e nos Estados Unidos estão baseadas em um “mito fundacional”, uma reconstrução idealizada do passado ao qual prometem um retorno. Um retorno ao Império Britânico com a campanha inglesa do Leave (Brexit) para deixar a União Europeia, a volta ao “America great again” com Trump, a Polônia católica para os poloneses e a

¹⁴ Goldstein aborda elementos relativos à economia e à conjuntura política no Brasil que fortaleceram a extrema-direita, “no momento em que começava a agonizar o projeto nacional desenvolvimentista do PT [o Partido dos Trabalhadores] com a crise do segundo mandato da Dilma Rousseff”, com um “clima social criado por jornalistas como Reinaldo de Azevedo, filósofos como Olavo de Carvalho e novos movimentos digitais como o Movimento Brasil Livre (MBL) ou Escola Sem Partido” (GOLDSTEIN, 2018, p. 8). O autor considera, ainda, o envolvimento dos grupos de direita sobre as mídias digitais, em um clima de guerra cultural com a esquerda.

“ordem e progresso” representada pelo período da ditadura brasileira com Bolsonaro no Brasil.

No Brasil, a estética patriótica, construída sobre os símbolos do hino e da bandeira nacionais, dialogam diretamente com o “mito fundacional” da ditadura civil-militar, espécie de paraíso conservador, pautado pelo ideal de “ordem e progresso”.

O tempo presente abriga intensas disputas pelos usos do passado. A desconfiguração e adequação das narrativas sobre esse período aos interesses da extrema direita é realizada sem qualquer constrangimento. No Brasil atual, os discursos dos grupos que propugnam o retorno ao passado autoritário guardam semelhanças com aqueles que foram enunciados pelos defensores do Golpe de 1964, como destaca Motta (2019, p. 76-77):

A força dos discursos anticomunistas/antipetistas atuais serve de laboratório para ressaltar a relevância histórica do tema, bem como para mostrar, mais uma vez, a sua capacidade de incendiar a imaginação da direita. [...] Pesquisas de opinião feitas nas passeatas recentes revelam o impacto e a apropriação da temática anticomunista de modo semelhante ao que encontramos em 1964.

No atual contexto, ganha terreno a negação dos resultados de pesquisas assentadas em fontes e em arcabouços teórico-metodológico que fundamentam a existência da História como campo do saber. O negacionismo não é apenas negação do passado, mas negação da própria História.

A escola, como espaço de disputas políticas, é um terreno fértil para as dissensões em torno de temas difíceis, como o Golpe de 1964 no Brasil e as Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul da Américas. Especialmente as aulas de História, mediadas (ou não) por livros didáticos, se ofertam ao debate em torno desses temas e demandam a utilização de recursos materiais e metodologias de enfrentamento ao negacionismo. O ponto de partida para a construção de alternativas didático-pedagógica para a abordagem de temas difíceis pressupõe, em primeiro lugar, a análise criteriosa de materiais didáticos comumente ofertados como ferramentas de apoio a professores e alunos da Educação Básica. Foi essa a perspectiva que orientou a produção das terceira e quarta seções do presente texto dissertativo.

3 DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA¹⁵

3.1 A HISTÓRIA DIFÍCIL

“Difícil”, “sensível” ou “traumática” são adjetivos empregados para identificar matérias da História que geram vivos debates e polêmicas no presente, debates que se estendem à sociedade, para além dos círculos historiográficos. São temas – a exemplo do racismo, da escravidão, do holocausto ou da ditadura civil-militar – que evocam emoções, suscitam confrontos e até embaraços entre os vários sujeitos que participam do processo educacional.

Alunas e alunos também se formam e informam sobre esses assuntos tendo por base distintas narrativas, propagadas pelos meios de comunicação e informação e em conversas informais, nos espaços privados ou nas redes sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental, datada de 2018, não dá conta de tratar esses assuntos com a amplitude que eles comportam e com as possibilidades de abertura para novas matérias. Na escola, os temas difíceis não podem ser tomados como um simples tópico do currículo escolar ou mesmo como um conteúdo substantivo.¹⁶ Em um contexto marcado pelo avanço das pautas conservadoras e dos negacionismos, professores e professoras de História podem trazê-los para o universo da sala de aula e tratá-los em sua complexidade, chamando a atenção para as controvérsias que eles suscitam. Carmem Gil e Jonas Eugênio propõem que o ensino de História deve estar pautado por procedimentos pensados para a história presente envolvida por “questões socialmente vivas”, entre as quais se enquadram os chamados temas sensíveis e controversos:

Acusados de doutrinadores, os professores se veem atacados por diferentes segmentos sociais como a família, a mídia, as religiões e, também, o Estado, embora saibamos que a educação voltada para o exercício da cidadania ativa impõe, necessariamente, o estudo de temas sensíveis e controversos que ultrapassam a mera inclusão dos problemas do tempo presente nas aulas de História, conforme orientam os próprios documentos legais (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 143-144).

¹⁵ As ponderações aqui traçadas referentes ao ensino de História são tributárias das disciplinas do ProfHistória/Uesb: História do Ensino de História, Teoria da História, Seminários de Pesquisa, História Local, História do Impresso, e Currículo e Identidade, que forneceram uma ampla e diversa bibliografia, afinada com os recentes debates da pesquisa historiográfica.

¹⁶ O termo “conteúdos substantivos” foi proposto por Itamar Freitas e Margarida Dias (2015) para se referir a um conteúdo curricular restrito.

Amparados em Yannick Mével e Nicole Tutiaux-Guillon (2013), Gil e Eugênio elaboram propostas para o ensino de temas da História Difícil contemplados no currículo brasileiro conformando-os à perspectiva de que eles devem ser tratados como questões socialmente referenciadas.¹⁷ As propostas de Mével e Tutiaux-Guillon podem ser consideradas, principalmente, para os assuntos pautados pelos elaboradores e enunciadores de discursos negacionistas. Para o confronto com o negacionismo, é importante que os docentes reforcem a importância da História como disciplina e salientem o seu percurso investigativo, com o uso de documentos, “mediante a seleção, classificação e interpretação de evidências para que o aluno realize a investigação e construa, então, uma versão a partir do que foi estudado” (GIL; EUGENIO, 2018, p. 144). O próprio discurso negacionista pode servir de gatilho para esse tipo de abordagem. Não cabe ao professor banir a polêmica da sala de aula, uma vez que ela já se encontra na vida cotidiana dos e das estudantes. E não se deve tratar o tema como um elemento circunscrito ao passado. Como ressaltam Itamar Freitas e Margarida Dias (2018, p. 17), “o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte em sua vida cotidiana”.

O negacionismo, em sua historicidade, deve ser incorporado às discussões sobre os temas difíceis. Isso é particularmente importante no Brasil atual, frente a uma polarização política geradora de narrativas sobre o passado e ao controle político das instituições estatais pela extrema-direita, que deseja reafirmar a sua visão da ditadura como passado idílico, negar a validade do trabalho historiográfico e, em um plano mais amplo, promover o desmantelamento dos direitos e garantias assegurados pela Constituição de 1988, construída em um processo de luta pela democracia e contra o autoritarismo.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

As aulas de História dedicadas a temas relativos à História Difícil, como o Golpe de 1964 no Brasil e as Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas, devem incorporar o debate sobre Direitos Humanos e, nesse sentido, as pesquisas historiográficas sobre

¹⁷ A definição de “questões socialmente vivas” tem sido fartamente utilizada por estudiosos do ensino na França. Além de Mével e Tutiaux-Guillon (2013), Alain Legardez (2016) discute, sob essa ótica, o ensino de questões relacionadas a problemas ambientais; Benoit Falaize (2007) propõe seu uso para pensar imigração e história nacional e destaca a importância da abordagem crítica de temas “controversos”, frequentemente omitidos pela escola francesa. Em outro texto, Falaize (2014) indica que esta é a alternativa válida para o ensino de “uma história crítica sem subestimar a força da memória em jogo, que possa ser fiel à verdade acadêmica, sem retirar nada de dignidade das pessoas inseridas na história” (FALAIZE, 2014, p. 250).

violações desses direitos nos regimes autoritários precisam ser evocadas. Essa estratégia é essencial para denunciar e confrontar as ações e o pensamento de atores sociais e políticos que, no presente, atuam no sentido da desqualificação e da negação de direitos fundamentais.

Jonathas Pinheiro, na dissertação intitulada *História e Direito: uma discussão sobre os Direitos Humanos nas aulas de História* (2018), toma as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como aporte para a elaboração e aplicação de sequências didáticas (PINHEIRO, 2018, p. 89). Concebido como aparato legal para a promoção dos direitos com vistas ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito (2018, p. 89), o Plano Nacional de Educação tem sua história fincada na luta dinâmica pelo controle do Estado que teve como momento crucial o ano de 2013 e se prolonga, até os dias atuais, nos confrontos entre os diferentes projetos de gestão da sociedade brasileira.

Ao demarcar o percurso histórico de concepção e afirmação do conceito de Direitos Humanos, Pinheiro remonta ao século XVIII: “o processo de criação e reconhecimento desses direitos a partir de um recorte temporal que listou os principais documentos que tratam do tema a partir do século XVIII” (PINHEIRO, 2018, p. 4). Em sua proposta didática, o autor avança a apropriação de episódios de violações aos Direitos Humanos que, no tempo presente, afetam o cotidiano, para que a própria realidade vivenciada pelos estudantes possa fornecer sentido às discussões de temas históricos, não necessariamente vinculados a um conteúdo substantivo específico. Essa forma de abordagem pode ser amplamente utilizada para tratar de temas particulares, como a ditadura civil-militar brasileira, e, ao mesmo tempo, sustentar as discussões sobre dignidade humana. Essa é uma perspectiva que tem mobilizado alunos e professores do ProfHistória, em diferentes regiões do país.

Alessandra Carvalho (2021) realizou o mapeamento de pesquisas sobre a ditadura e mostrou convergências entre os estudos universitários e o trabalho desenvolvido pelas próprias comissões da verdade, nos estados brasileiros. Esses estudos, destaca Carvalho (2021, p. 28),

[...] ampliaram bastante as dimensões do controle e da violência ditatoriais registrando as experiências vividas por indígenas, populações negras, sujeitos LGBTQIA+, camponeses, moradores das favelas, mulheres e crianças, entre outros. Essa produção tem configurado um cenário bem mais diversificado das violações aos direitos humanos pela ditadura que pode gerar novos temas de debate com os alunos em diálogo com suas vivências e contextos particulares.

No âmbito do ProfHistória, as pesquisas vêm associadas a propostas didáticas que se destinam a revelar e submeter ao debate a supressão dos Direitos Humanos em contextos ditatoriais. É o caso da dissertação de Emanuel Cavalcante (2018), intitulada *Das ruas para as*

aulas de história: infância, cidadania e direitos humanos. O autor propõe trazer para a sala de aula, articulada com a discussão sobre Direitos Humanos, a história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua. Os resultados do trabalho foram consignados em um livro paradigmático, produzido com o intuito de promover, em ambiente escolar, a identificação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e agentes dos movimentos sociais, em contraponto à imagem desses indivíduos como vítimas das condições materiais de existência.

Com propósito semelhante, de construção da cidadania por meio da história dos movimentos sociais e dos sujeitos, Levi Silva (2019) tomou como objeto de pesquisa o movimento reivindicatório dos marinheiros, de 1910, que ficou conhecido como “Revolta da Chibata”.¹⁸ O autor constrói uma sequência didática que tem como objetivo valorizar o movimento social e propõe tomá-lo como base para a discussão sobre Direitos Humanos.

É nesta perspectiva, afirmada pelas pesquisas e evocada na elaboração de soluções mediadoras de aprendizagem apresentadas por pesquisadores do ProfHistória, que se insere o presente estudo, sobre a História Difícil das Ditaduras do Cone Sul das Américas. A temática está contemplada no currículo brasileiro, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de 2018. Uma avaliação prévia do processo de discussão e aprovação da BNCC, bem como das normas e práticas concernentes ao Programa Nacional do Livro Didático, foi fundamental à verificação da forma como o tema foi tratado no livro didático tomado como objeto de análise na seção 4 da presente dissertação.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

O currículo de História, alegam Marcos Silva e Selva Fonseca (2010, p. 16), “é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (M. SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). No Brasil, desde pelo menos a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, a sala de aula de História se revelou um importante palco de disputas entre projetos políticos que buscavam legitimidade no seio da sociedade brasileira e fizeram-se representar nos grandes debates sobre conteúdos curriculares.

O último desses grandes debates ocorreu na década de 2010 e culminou na aprovação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Durante as discussões

¹⁸ Essa nomenclatura para o movimento é refutada por Levi Silva e aparece sempre entre aspas em seu estudo.

travadas nesse contexto, velhos problemas relativos ao currículo de História reapareceram, a exemplo do encadeamento dos conteúdos a partir de uma lógica eurocêntrica.

Nas proposições iniciais, amplamente discutidas no segundo governo de Dilma Rousseff, os especialistas chamados a construir a nova BNCC fizeram pautar suas proposições em dispositivos legais nos quais estavam previstos princípios de equidade na garantia de direitos básicos de aprendizagem (FREITAS; DIAS, 2018, p. 57). Planeada, inicialmente, para ser um texto de caráter orientador para a redação dos currículos regionais, com postulações mínimas, não impositivas, a proposta dos especialistas se norteara por uma intencionalidade inovadora para a educação brasileira.

Especificamente para o ensino de história, os profissionais envolvidos na elaboração da proposta concebiam a sala de aula como preparação de gerações para a vida em uma sociedade democrática. Itamar Freitas e Margarida Dias, docentes, historiadores e participantes da elaboração dessa versão, apresentaram as suas posições:

A sociedade brasileira possui um projeto nacional de educação que [...] tem uma finalidade. Isto significa que, condizente a tais princípios, o ensino de História não deve estar primeiramente preocupado com a presença de conteúdos simplesmente pela tradição [...], mas sim como estão articulados em prol deste projeto de nação. [...] [A História] é ensinada para que os conhecimentos históricos possam formar valores aceitos como válidos para a vivência democrática em sociedade, antes de qualquer coisa (M. SILVA, 2018, p. 101).

De acordo com essa concepção, os educandos devem ser chamados a ler o mundo e atribuir significado aos fatos e processos históricos tomando como ponto de partida as suas próprias histórias. Como defendem Freitas e Dias (2018, p. 17): “o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana”. A parte comum do currículo, nessa perspectiva, deveria ser mínima, centrada sobre temas da História do Brasil, e plástica o suficiente para poder abrigar concepções e necessidades próprias a regiões, estados, grupos étnicos, sociais etc.

Os resultados preliminares das discussões em torno da BNCC foram alvo de cerrada oposição de professores e associações profissionais, que identificavam na proposta em elaboração um suposto “brasilcentrismo”.¹⁹ Os embates levaram à diluição do corpo elaborador e a tarefa de produção do novo texto passou a ser realizada por apenas três pessoas. A versão aprovada em 2018 indica que saíram vitoriosos os grupos afinados com o olhar conservador e

¹⁹ Matheus Silva (2018) lista as entidades de classe de historiadores que emitiram notas contra a primeira versão da Base, a exemplo da Associação Nacional de História (Anpuh) e o Núcleo de Estudos Mediterrâneos (Nemed).

eurocêntrico sobre o currículo de História. A valorização do factual e do europeu e a permanência do modelo quadripartite francês de abordagem do tempo histórico implicaram na prescrição de uma extensa lista de conteúdos substantivos e na supressão do tempo/espaço para debater as particularidades próprias a cada local. Por fim, o que era ponto chave da primeira versão do documento – a proposta de associação dos currículos com um projeto de educação para a cidadania e para a democracia – foi relegada na versão final do texto da BNCC.

Representação do tempo presente, a BNCC de 2018 se concluiu sob o impacto das pautas conservadoras e da ascensão da extrema-direita, vitoriosa no processo de ruptura institucional que levou à deposição de Dilma Rousseff da Presidência da República, em 2016, e à eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Particularmente os conteúdos curriculares de História definidos para as séries finais do Ensino Fundamental permaneceram pautados por uma visão predominantemente eurocêntrica e conservadora da História. Fracassaram todos os intentos de ruptura com o modelo quadripartite francês e de inserção da realidade das alunas e dos alunos na abordagem de temas concernentes à História do Brasil e de outros recortes histórico-geográficos. As histórias dos povos originários do Brasil, bem como as histórias dos povos das Américas e dos continentes africano e asiático, permaneceram preteridas a uma condição secundária em relação à centralidade da história europeia.

Os embates e as resoluções de conflito que envolveram a definição dos parâmetros curriculares de História no bojo da produção do texto da BNCC devem ser compreendidos à luz do conceito de cultura política. Por outro lado, a história da construção e aprovação da BNCC de 2018, além de refletir os embates e a correlação de forças no Brasil contemporâneo, deve ser analisada, também, à luz dos interesses mercadológicos de editoras, avessas à base flexível. As empresas produtoras de livros didáticos vislumbravam, na proposta de adequação dos materiais às demandas regionais, em um país diverso como o Brasil, um enorme dispêndio de recursos materiais e humanos. O currículo unificado, engessado, era preferido porque, na lógica do capital, permitiria a produção e distribuição dos materiais para todo o território nacional, com custos reduzidos e vultuosos lucros para as empresas.²⁰

Os princípios básicos do texto da BNCC aprovada 2018 foram contemplados no Edital de 2020 do Plano Nacional de Livro Didático (PNLD). No caso específico dos livros de História, o edital estabelecia como exigência que o estudante da Educação Básica deveria ter contato com todo o percurso da história universal, segundo o padrão ocidental de abordagem.

²⁰ Sobre as circunstâncias que cercaram a aprovação da BNCC de 2018, ver Aléxia Franco, Astrogildo Silva Jr. e Selva Fonseca (2020)

A oferta de materiais homogêneos, era, por si só, um fator de restrição às possibilidades de escolha dos professores e professoras. Complementarmente, a tempestade de conteúdos inseridos nos livros didáticos tornava inviável, aos docentes, a abordagem de temas sensíveis, definidos de acordo com as realidades dos estudantes e com as intencionalidades educativas e sociais de projetos educacionais particulares. Essas circunstâncias específicas foram o ponto de partida para a reflexão sobre a presença, nos livros didáticos e nos programas escolares, da matéria que constitui o objeto da presente dissertação: as Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas.

O tema encontra-se integrado, como conteúdo substantivo, na proposta curricular de História, na BNCC de 2018. Mas a sua inclusão no quadro de conteúdos não basta para asseverar o tratamento da matéria – tanto no material didático, quanto no fazer docente – como um assunto próprio à História Difícil. E, sobretudo, a inserção desse assunto na base curricular não é suficiente para assegurar a associação com a temática dos Direitos Humanos, que, na asserção preliminar de texto da BNCC, se impunha como essencial à formação da cidadania e à consolidação do Estado Democrático de Direito. Essa associação seria a chave para a atualização necessária dos debates sobre violações de Direitos Humanos pelos agentes das Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas. Os avanços e recuos no tratamento desse tema nos currículos, livros didáticos e nas salas de aula de História devem ser analisados tendo a cultura política como escopo teórico.

3.4 CULTURA POLÍTICA, HISTÓRIA DIFÍCIL E DIREITOS HUMANOS

No Brasil, o legado autoritário do regime ditatorial impôs limitações à abordagem, nas aulas de História, do tema Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas. Desde a segunda década do século XXI, as dificuldades de abordagem sobre o assunto foram reforçadas pela projeção e ascensão política de grupos negacionistas associados à direita e extrema-direita. Hoje, representados por civis e militares locupletados nas estruturas do poder de Estado, esses grupos propagam, especialmente por meio das redes sociais, ameaças golpistas, discursos autoritários e convocações ao enfrentamento daqueles que eles identificam como inimigos da nação, da família e de Deus: os “comunistas”. A necessidade de guerra contra os inimigos da pátria, da moral e dos bons costumes encontra-se ancorada na cultura política e serve de justificativa para ações, no presente, que visam consolidar e perenizar o poder dos conservadores.

Dos professores, dos professores de História, em especial, espera-se o desenvolvimento de projetos de ensino amparados em uma perspectiva radical, pragmática, de denúncia e enfrentamento de discursos e práticas que, advindos do passado, mas ressignificados no presente, promovem a exclusão (social, política e mesmo física) das minorias sociais, étnicas, de gênero etc.

A sala de aula de História viabiliza atrelar passado e presente e, em perspectiva crítica, permite trazer ao debate informações sobre estruturas e conjunturas específicas. Não são raros os relatos que indicam que, à margem do que propõem os currículos e os materiais disponibilizados aos alunos, mediante o uso de fontes e metodologias específicas, professores e professoras abordam conjunturas históricas nos quais os Direitos Humanos foram ostensivamente afrontados. No caso da abordagem dos regimes ditatoriais, e, em particular, dos governos ditatoriais no Brasil, materiais alternativos são utilizados não apenas para demonstrar a existência de práticas de tortura e prisões arbitrárias, mas também para refletir como ações promovidas por esses governos, de supressão de direitos fundamentais, como o direito à vida e à integridade física e mental, se repetem no presente. Nesta perspectiva, o conceito de Direitos Humanos constitui-se em importante fator de mobilização de estudantes para a luta pela cidadania e pela reestruturação da democracia. Afinado com essas experiências, o presente trabalho abriga como propostas metodológicas a análise crítica de um livro didático e a apresentação de material didático alternativo para a abordagem, em sala de aula, da História Difícil das Ditaduras do Cone Sul das Américas.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

4.1 O DOCUMENTO

A coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos, produzido pela Editora FTD, destina-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os livros que compõem a coleção foram produzidos em duas versões distintas: uma destinada à apreciação pelos professores das escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e outra, maior e com melhor acabamento, destinado às escolas privadas. A primeira versão foi selecionada, por meio do Edital 2020 do (PNLD), para ser disponibilizado a professores e alunos da rede pública de Ensino.²¹

O volume indicado ao 9º ano do Ensino Fundamental, em versão destinada a alunos da escola pública, foi escolhido como fonte para a análise de imagens e discursos relativos às Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas. Essas imagens e discursos encontram-se dispostos nos capítulos 12 e 13 do livro. O capítulo 12 se intitula “Brasil: uma experiência democrática” e aborda desde o Governo Dutra (1946-1951) até o Golpe Civil-Militar de 1964, impetrado contra o governo de João Goulart. Já o capítulo 13, nomeado “Ditaduras na América Latina”, abrange três subcapítulos dedicados a abordar as ditaduras das décadas de 1960-1980 no Brasil, no Chile e na Argentina. O subcapítulo “O Regime Militar no Brasil” tem como subtópicos: o governo Castelo Branco; A linha dura no poder; Governo Médici (1969-1974); Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura”. O segundo subtópico, intitulado “O caso do Chile” aborda o governo de Allende (1970-1973) e a ditadura do General Pinochet (1973-1990)”. O terceiro e último tópico desse capítulo, nomeado, “A ditadura na Argentina (1976-1983), tem como temas: o peronismo no poder; o estado de terror e resistência, além de um subtópico que se propõe a comparar a política econômica de Brasil e Chile no período ditatorial (BOULOS, 2018, p. 4). Cópia digitalizada do sumário pode ser visualizada na Figura 1:

²¹ De acordo com dados levantados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os livros que compõem a coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos, foram escolhidos por uma parte significativa dos professores de escolas públicas do Estado da Bahia, estado no qual se desenvolveu a pesquisa que deu origem à presente dissertação. Cf no portal do Sistema do Material Didático (SIMAD). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao>.

Figura 1 – Sumário de edição destinada a estudantes de escolas públicas do livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018),

<p>SUMÁRIO</p> <p>UNIDADE I</p> <p>CAPÍTULO 1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS 6</p> <p>O processo que conduziu à República 7</p> <p>A Questão religiosa 8</p> <p>A Questão militar 9</p> <p>A Proclamação da República 11</p> <p>Governo Deodoro da Fonseca 12</p> <p>Governo Floriano Peixoto 14</p> <p>ATIVIDADES 16</p> <p>CAPÍTULO 2 PRIMEIRA REPÚBLICA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 19</p> <p>Oligarquias no poder 20</p> <p>O coronelismo 20</p> <p>A política dos governadores 21</p> <p>Café com leite ou café com política? 22</p> <p>Indústria e operários na Primeira República 23</p> <p>Modernização e urbanização 24</p> <p>Imigrantes no Brasil 26</p> <p>Contestações e dinâmicas da vida cultural na Primeira República 27</p> <p>A Guerra de Canudos 27</p> <p>A Guerra do Contestado 29</p> <p>A modernização do Rio na Belle Époque 31</p> <p>O movimento operário 34</p> <p>O modernismo 37</p> <p>ATIVIDADES 39</p> <p>CAPÍTULO 3 A ERA VARGAS 42</p> <p>O tenentismo antes de 1930 43</p> <p>O primeiro 5 de Julho 43</p> <p>A Coluna Prestes 44</p> <p>1930: um marco na história do Brasil 45</p> <p>O primeiro governo Vargas 45</p> <p>Governo provisório 46</p> <p>A ascensão dos fascismos 46</p> <p>A Constituição de 1934 47</p> <p>O governo constitucional de Vargas 48</p> <p>O Estado Novo 49</p> <p>O salarismo 50</p> <p>O DIP e a propaganda varguista 52</p> <p>Economia: indústria e agricultura 53</p> <p>O fim do Estado Novo e o quinquênio 54</p> <p>ATIVIDADES 55</p> <p>CAPÍTULO 4 MOVIMENTOS SOCIAIS, NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES 58</p> <p>Os negros no pós-Abolição 59</p> <p>O mundo do trabalho 59</p> <p>A imprensa negra 60</p> <p>A cultura afro-brasileira no pós-Abolição 61</p> <p>Frente Negra Brasileira 62</p> <p>Instituto Experimental do Negro (1944-1968) 63</p> <p>Os indígenas na República 64</p> <p>Estado brasileiro: povos indígenas e o Marechal Rondon 65</p> <p>Os indígenas na Era Vargas 66</p> <p>Movimento de mulheres 67</p> <p>Bertha Lutz: luta pelo voto feminino 69</p> <p>Anos 1960: alô, moço(a) e calça saint-tropez 71</p> <p>ATIVIDADES 72</p> <p>UNIDADE II</p> <p>CAPÍTULO 5 A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL 76</p> <p>Rivalidades imperialistas 77</p> <p>A luta dos serviços pela "Grande Sérvia" 78</p> <p>A gota-d'água 79</p> <p>As fases da guerra 79</p> <p>A entrada dos EUA e a saída da Rússia 81</p> <p>O saldo trágico da Primeira Guerra 82</p> <p>A paz dos vencedores 83</p> <p>A Questão Palestina 85</p> <p>O plano de pazilha da ONU e o Estado de Israel 86</p> <p>Para quando a paz? 88</p> <p>ATIVIDADES 90</p> <p>CAPÍTULO 6 A REVOLUÇÃO RUSSA 93</p> <p>A Rússia czarista 94</p> <p>A modernização e a indústria 95</p> <p>O socialismo 95</p> <p>O socialismo na Rússia 96</p> <p>O processo revolucionário 99</p> <p>O governo provisório 100</p> <p>O governo de Lênin e a guerra civil 100</p> <p>A formação da URSS 101</p> <p>A ditadura stalinista 102</p> <p>Desdobramentos da Revolução Russa 103</p> <p>ATIVIDADES 104</p> <p>CAPÍTULO 7 O GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO 108</p> <p>A Grande Depressão 107</p> <p>Razões da Grande Depressão 108</p> <p>Desdobramentos da Grande Depressão 109</p> <p>A ascensão dos fascismos 110</p> <p>O fascismo italiano 110</p> <p>O nazismo na Alemanha 113</p> <p>A ascensão dos nazistas 114</p> <p>Ditadura hitlerista 115</p> <p>ATIVIDADES 117</p> <p>CAPÍTULO 8 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 120</p> <p>O imperialismo japonês 121</p> <p>O expansionismo italiano 121</p> <p>O nazismo alemão mostra suas garras 122</p> <p>A ofensiva nazista na Europa 123</p> <p>A resistência soviética ao nazismo 125</p> <p>A guerra no Oriente 125</p> <p>A ofensiva dos Aliados 128</p> <p>O Dia D: a França e a demota 129</p> <p>Bombas sobre o Japão 129</p> <p>O Holocausto 130</p> <p>ATIVIDADES 131</p>	<p>UNIDADE III</p> <p>CAPÍTULO 9 A GUERRA FRIA 135</p> <p>Encontros entre os vencedores 136</p> <p>A Organização das Nações Unidas 137</p> <p>Um mundo bipolarizado 140</p> <p>O Plano Marshall e o Bloqueio de Berlim 141</p> <p>A Guerra da Coreia 143</p> <p>Perseguições e crimes contra a humanidade 144</p> <p>A corrida armamentista e a espacial 145</p> <p>ATIVIDADES 147</p> <p>CAPÍTULO 10 REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: CHINA E CUBA 150</p> <p>Dominação e resistência 151</p> <p>O fim do Império e a proclamação da República na China 152</p> <p>Ídolos marxistas na China 153</p> <p>A guerra contra o Japão 155</p> <p>O governo de Mao Tse-tung 156</p> <p>A Revolução Cubana 158</p> <p>A oposição à ditadura de Batista 158</p> <p>Fidel chega ao poder 159</p> <p>A crise dos mísseis 159</p> <p>ATIVIDADES 161</p> <p>CAPÍTULO 11 NACIONALISMOS AFRICANO E ASIÁTICO 164</p> <p>Independências 165</p> <p>Razões da independência 165</p> <p>Ásia 167</p> <p>África 169</p> <p>Congo 169</p> <p>Angola, Moçambique e Guiné-Bissau 170</p> <p>A Revolução dos Cravos 171</p> <p>A luta contra o apartheid na África do Sul 172</p> <p>ATIVIDADES 174</p> <p>CAPÍTULO 12 BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1945 A 1964) 178</p> <p>O Governo Dutra 179</p> <p>A Constituição de 1946 180</p> <p>As eleições de 1950 180</p> <p>O segundo governo Vargas 181</p> <p>Trabalhismo e radicalização política 181</p> <p>O suicídio de Vargas 182</p> <p>Governo Getúlio: "50 anos em 5" 183</p> <p>Brasil: a meta-síntese 184</p> <p>Crescimento industrial e desigualdades regionais 186</p> <p>O governo de Jânio Quadros 186</p> <p>A política externa independente 186</p> <p>A renúncia de Jânio 186</p> <p>Governo João Goulart 187</p> <p>O golpe civil-militar de 1964 190</p> <p>ATIVIDADES 191</p> <p>CAPÍTULO 13 DITADORAS NA AMÉRICA LATINA 195</p> <p>O Regime Militar no Brasil 196</p> <p>O governo Castelo Branco 197</p> <p>A linha dura no poder 199</p> <p>Governo Médici (1969-1974) 201</p> <p>Governo Geisel: abertura lenta, gradual e segura 207</p> <p>O caso do Chile 209</p> <p>O governo de Allende (1970-1973) 209</p> <p>A ditadura do General Pinochet (1973-1990) 210</p> <p>A ditadura na Argentina (1976-1983) 212</p> <p>O peronismo no poder 212</p> <p>Estado de terror e resistência 213</p> <p>Comparação entre Brasil e Chile quanto à política econômica 214</p> <p>ATIVIDADES 216</p> <p>UNIDADE IV</p> <p>CAPÍTULO 14 BRASIL CONTEMPORÂNEO 220</p> <p>Governo João Figueiredo 221</p> <p>Governo José Sarney 223</p> <p>A Constituição Federal de 1988 225</p> <p>Eleições de 1989 226</p> <p>Governo Collor 227</p> <p>A luta pela ética na política 228</p> <p>Governo Itamar Franco 228</p> <p>O Plano Real 229</p> <p>Governo Fernando Henrique 230</p> <p>O segundo mandato de FHC 232</p> <p>Governo Lula 234</p> <p>Programa Bolsa Família 235</p> <p>O segundo governo Lula 237</p> <p>O Brasil amplia sua visibilidade externa 238</p> <p>Governo Dilma Rousseff 239</p> <p>As manifestações de 2013: a voz das ruas 240</p> <p>Operação Lava Jato e eleições presidenciais 241</p> <p>Reeleição de Dilma 241</p> <p>O impeachment de Dilma 242</p> <p>ATIVIDADES 243</p> <p>CAPÍTULO 15 FIM DA GUERRA FRIA E GLOBALIZAÇÃO 248</p> <p>Sorbscher: reestruturação e transparência 250</p> <p>Reformas de Gorbachev 251</p> <p>A extinção da URSS e a formação da CEI 252</p> <p>Desglobalização no Leste Europeu 252</p> <p>Globalização 254</p> <p>Globalização: características 255</p> <p>Efeitos da globalização sobre o emprego 258</p> <p>Protestos contra a globalização 260</p> <p>Um mundo multipolarizado 261</p> <p>Conflitos e tensões no mundo atual 261</p> <p>Levantes populares na África e no Oriente Médio 265</p> <p>Seis grandes desafios 266</p> <p>ATIVIDADES 267</p> <p>BIBLIOGRAFIA 271</p>
---	--

Fonte: BOULOS, 2018, p. 4.²²

A presente análise do livro didático, movida por interesse estritamente científico e profissional, não se destina a fazer elogios ou críticas ao autor ou aos profissionais que participaram da composição do material. Os critérios de análise foram definidos consoante o objetivo específico de avaliar a pertinência e suficiência do material diante da tarefa de abordagem de uma temática situada no campo da História Difícil e que constitui o objeto central da presente dissertação: Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas

Ferramentas e técnicas próprias à Análise de Conteúdo, conforme proposição de Laurence Bardin, orientaram a abordagem do material selecionado como fonte. A metodologia prevê uma etapa inicial de “pré-análise”, que comporta três “missões” ou tarefas particulares: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 123).

A análise propriamente dita incluiu a investigação de aspectos referentes à materialidade dos documentos e ao conteúdo por eles veiculados. Neste ponto, sem desprezo das escolhas

²² Nas notas bibliográficas das fontes analisadas foi utilizado como padrão a paginação da versão destinada a alunos das escolas públicas. As exceções, devidamente registradas, são as citações e reproduções de páginas do Manual do Professor da versão destinada aos docentes das escolas públicas e nos casos em que os elementos analisados foram inseridos apenas na versão destinada aos alunos das escolas privadas.

processuais apropriadas da proposição de Bardin, os discursos e as imagens submetidos à análise foram, complementarmente, considerados tendo como referência a Teoria das Representações, de Roger Chartier (2003). Considerando-se, ainda, a materialidade do objeto aqui tomado como fonte – um livro – as imagens e discursos foram abordados no sentido da identificação de diferentes camadas de sentido que eles comportam, bem como das intencionalidades que mobilizaram os agentes sociais envolvidos no processo de produção (CHARTIER, 1994, 2003). Como representações sociais, as imagens e discursos presentes no livro didático abrangem elementos textuais produzidos pelos autores, as fontes primárias reproduzidas ou referenciadas, as ilustrações e a disposição gráfica dos elementos que, no processo de composição dos livros, visam produzir nos receptores (alunos e professores) o efeito visado pelo emissor.

Na materialidade do impresso, conforme propõe Chartier, podem ser encontradas, de forma mais ou menos explícita, indícios sobre a expectativa de uso do material. Os livros de uma maneira geral – os livros didáticos, em particular – contemplam múltiplos interesses não apenas do autor ou dos editores. A escolha de formas e conteúdo, por exemplo, não podem ser dissociados dos projetos políticos e sociais que, em disputas, interferem na definição de leis e normas educacionais e, por conseguinte, na produção e escolha de materiais didáticos. No recorte espaço temporal definido como contemporaneidade encontram-se em contenda projetos educacionais distintos, uns norteados por uma perspectiva inclusiva, outros, no sentido contrário, que apostam na manutenção e aprofundamento das desigualdades no acesso à educação em diferentes níveis.

A prevalência de uma realidade de exclusão e discriminação revela-se na constatação de um dos primeiros aspectos considerados na análise do livro didático em apreço: a versão destinada ao uso de professores e alunos das escolas privadas é sensivelmente diferente daquela destinada às escolas públicas. Embora os dados de catalogação sejam os mesmos para as duas versões, a primeira tem dimensão maior, é revestido por uma capa em cores vivas e com efeitos de brilho e o miolo é impresso em papel especial, com maior gramatura. O zelo e o cuidado na produção dos livros destinados à venda para os alunos das escolas privadas são deixados de lado quando da produção da versão destinada à distribuição entre alunos das escolas públicas. Não se trata de material inadequado, mas o papel é de qualidade inferior e a sua durabilidade é certamente incompatível com o manejo pelos estudantes durante quatro anos consecutivos, período de uso prescrito pelo Programa Nacional do Livro Didático a partir do Edital de 2020. Além disso, comparativamente à outra versão, o livro destinado às escolas públicas tem

dimensão menor e – isso é o mais inquietante – tem número reduzido de páginas. Ao passo que o livro destinado às escolas particulares contabiliza 336 páginas, a versão para os alunos das escolas públicas contém apenas 272 páginas, com perdas expressivas para esse público.

As duas versões contemplam edições especiais do Manual do Professor, que abrigam textos orientadores para cada seção. A discrepância no número de páginas das duas versões dedicadas ao uso dos estudantes, se repete nas edições dos manuais. Enquanto a edição destinada ao uso de professores de escolas particulares possui 384 páginas, o manual do professor produzido para as escolas públicas soma 323 páginas.

O sumário da versão destinada a professores de escolas públicas encontra-se reproduzido na Figura 2.

Figura 2 – Sumário do Manual do Professor de edição destinada a docentes de escolas públicas do livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018).

SUMÁRIO	
1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA	IV
1.1 Visão de área	IV
1.2 Correntes historiográficas	V
1.3 Pressupostos teóricos	VII
1.4 Objetivos para o ensino de História	VIII
1.5 Conceitos-chave da área de História	VIII
2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	XI
2.1 O conhecimento histórico escolar	XI
2.2 A nova concepção de documento	XII
2.3 O trabalho com imagens fixas	XIII
2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema na sala de aula)	XVI
2.5 O Pisa e a competência leitora	XVIII
2.6 A contribuição da História para a formação de leitores/escritores	XX
2.7 A contribuição da História para a promoção da cidadania	XXI
2.8 Textos de apoio	XXIII
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO ATUAL	XXVI
3.1 A Legislação que dá suporte à BNCC	XXVI
3.2 A BNCC e a busca por equidade	XXVI
3.3 BNCC e currículos	XXVII
3.4 BNCC e a elaboração de currículos	XXVII
3.5 O poder transformador da educação	XXVIII
3.6 A nossa coleção e a BNCC	XXVIII
3.7 As 10 competências gerais propostas pela BNCC	XXVIII
4. AS SEÇÕES DO LIVRO	XXIX
4.1 Página de abertura de capítulo	XXIX
4.2 Corpo do capítulo	XXIX
4.3 Boxes	XXX
4.4 Atividades	XXX
4.5 Materiais de apoio ao professor	XXXII
5. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	XXXII
5.1 O que é um Projeto de trabalho?	XXXII
5.2 Projeto de trabalho interdisciplinar	XXXIV
6. AVALIAÇÃO	XLI
6.1 Orientações para a avaliação	XLIII
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	XLIII
8. QUADRO DE CONTEÚDOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES	XLIV
ORIENTAÇÕES DA PARTE ESPECÍFICA	1

Fonte: BOULOS, 2018, p. III.

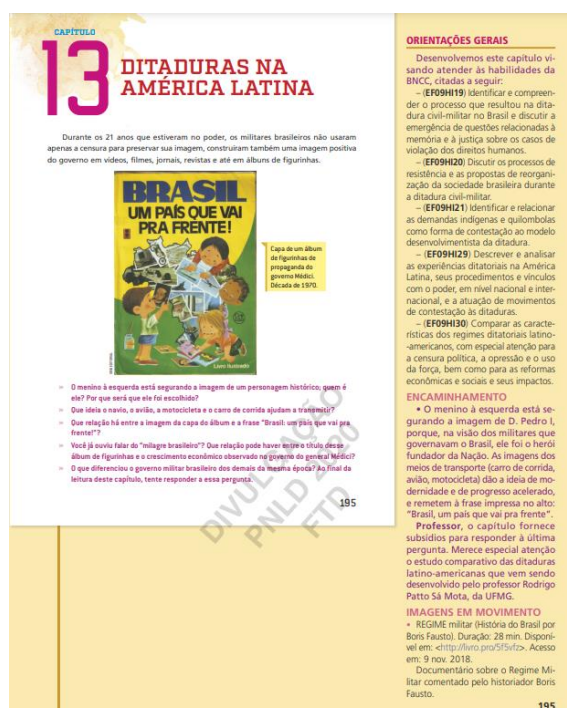
A discrepância no número de páginas das duas versões encontra respaldo no Edital do PNLD de 2020 que, a despeito da dilatação dos conteúdos prevista pela BNCC 2018, limita o número de página das coleções que poderão ser admitidas na rede pública de ensino. O documento do PNLD especifica, para a coleção de História indicada para os 6º, 7º, 8º e 9º anos,

o limite de 1024 páginas para os livros que poderão ser distribuídos entre os estudantes e de 1232 páginas para os manuais do professor (BRASIL, 2018a, p. 2).

É certo que a qualidade de um livro não pode ser mensurada pelo número de páginas, mas é preocupante a supressão de textos, temas e fontes que poderiam fomentar, entre alunos e professores, a reflexão sobre determinados assuntos, especialmente aqueles associados ao conceito de História Difícil.

Quanto à disposição gráfica, o Manual do Professor da versão destinada aos alunos de escolas públicas reproduz, em escala menor, as páginas de abertura dos capítulos do livro do aluno às quais acrescenta textos com indicações de materiais de referência, textos historiográficos, especificação das habilidades e competências esperadas do aluno – conforme definidas pela BNCC – além de sugestões de atividades e materiais. Nesse aspecto, não difere da versão destinada a alunos de escolas privadas. Na figura 3 encontra-se reproduzida a página de abertura do capítulo sobre Ditaduras na América Latina no manual destinado à utilização por docentes de escolas públicas.

Figura 3 – Página de abertura do capítulo sobre as Ditaduras na América Latina do Manual do Professor em edição do livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018) destinada a docentes de escolas públicas.



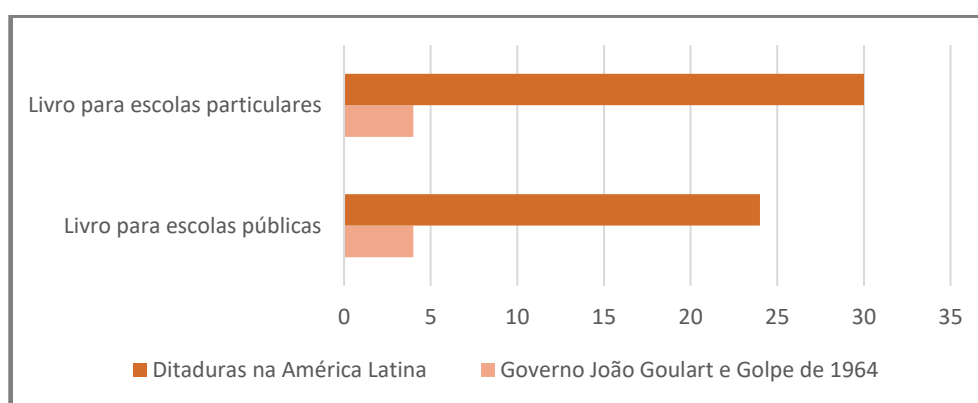
Fonte: BOULOS, 2018, p. 195.

O livro contempla, no referido capítulo, o tema Ditaduras na América Latina, inserido na lista de conteúdos substantivos indicados pela BNCC, e reproduz, no Manual do Professor,

as habilidades que se espera desenvolver nos estudantes mediante a abordagem da matéria. No texto da BNCC, entre as habilidades esperadas, duas em especial podem ser destacadas: “descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras” e “comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos” (BRASIL, 2018b, p. 435). A BNCC não especifica os países que devem ser contemplados na abordagem do tema, mas aponta para uma perspectiva de análise global e comparativa.

O livro didático em análise, tanto na definição do conteúdo quanto na orientação para os docentes, está centrado na experiência brasileira, embora Chile e a Argentina estejam contemplados em dois subcapítulos. Além disso, o processo de instauração do regime ditatorial no Brasil destaca-se no capítulo anterior, nos tópicos concernentes ao Governo de João Goulart e ao Golpe Civil-Militar de 1964. Estes dois tópicos ocupam o mesmo número de páginas nas versões do livro destinadas às escolas públicas e privadas. Na abordagem conjunta e comparativa das experiências ditatoriais na América Latina, entretanto, é expressiva a diferença, como se depreende dos dados expostos no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de páginas dedicadas ao Golpe de 1964 no Brasil e às ditaduras na América Latina nas versões do livro didático *História sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Boulos (2018).

Essa disparidade implicou em omissões. Elementos essenciais à compreensão dos processos de implantação e consolidação dos golpes, como das articulações e estratégias conjuntas dos governos ditatoriais no Cone Sul das Américas, que permitiriam a abordagem do tema em sua dimensão de História Difícil, foram desprezados na versão do livro destinada aos

alunos das escolas públicas. Alguns desses foram tomados aqui como eixos ou indicadores temáticos, conforme os parâmetros metodológicos propostos por Laurence Bardin.

4.2 OS INDICADORES TEMÁTICOS

Face à amplitude do tema abarcado no escopo da pesquisa, a análise esteve voltada para a identificação da presença/ausência e das condições de apresentação, destacada ou secundária, de determinados assuntos, aqui definidos como eixos ou indicadores temáticos. Na escolha dos indicadores temáticos foram ponderados os pontos ressaltados pela historiografia na abordagem do Golpe de 1964, no Brasil, e das Ditaduras de Segurança Nacional nos países do Cone Sul das Américas. São esses pontos: 1) Participação civil no golpe de 1964 no Brasil; 2) O anticomunismo como fator de mobilização para o golpe; 3) A Doutrina de Segurança Nacional e a coordenação repressiva no Cone Sul das Américas; 4) Ditadura e repressão; 5) Resistência, luta e transição para a democracia.

Definidos os eixos de análise, procurou-se verificar, nos capítulos avaliados, a maneira como os temas a eles concernentes estão contemplados em quadros documentais, com reproduções de fontes, legendas e textos elucidativos. A importância concedida ao uso de fontes pelos produtores de livros didáticos tem como pressuposto a ideia de que a análise de documentos é um procedimento fundamental para a construção da narrativa historiográfica e imprescindível ao tratamento de temas sensíveis, em especial sobre temas visados pelos discursos negacionistas. Esse mesmo ponto de vista importou no procedimento de avaliar a presença de questões com potencial para a mobilização dos estudantes em torno de problemas do passado e do presente.

As fontes documentais destacadas do livro foram codificadas, em consonância com parâmetros metodológicos definidos por Bardin, como “procedimentos fechados”. De acordo com a autora, esses procedimentos, “caracterizados essencialmente por técnicas taxonômicas (por classificação de elementos em função de critérios internos ou externos), são métodos que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses” (BARDIN, 2016, p. 127). As informações coletadas serviram de base à produção de quadros analíticos nos quais estão expostos, além do conjunto texto/imagem reproduzido digitalmente do livro didático, os indicativos de palavras-chave derivadas da apreciação preliminar da fonte e uma proposta de classificação do quadro documental de acordo com as formas de tratamento dispensados pelo autor às fontes selecionadas.

Duas categorias foram definidas para classificar os conjuntos documentais destacados do livro didático: a categoria de fontes, quando as imagens estão em correlação com o texto e o contexto abordado; a categoria de ilustração, quando as imagens e textos estão desconectados da construção argumentativa sobre o tema em apreço. As ponderações que orientaram esta classificação estão amparadas em critérios pertinentes ao tratamento de temas contemplados no conceito de História Difícil. Ao mesmo tempo, respondem a problemas suscitados pela nossa prática docente cotidiana, em salas de aulas de História.

As questões que presidiram a composição dos quadros analíticos sobre os conjuntos documentais dispostos no livro didático foram: as fontes reproduzidas no livro são acompanhadas de sugestão de uso em sala de aula? as imagens e textos destacados pelo autor estão acompanhadas de elementos descritivos ou outras informações que permitam seu tratamento como fonte histórica? o documento é referenciado no texto e incorporado à argumentação do autor? os documentos têm função apenas ilustrativa ou servem de apoio ao professor ou aluno para a reflexão sobre os temas tratados? os documentos são objeto de tratamento ou encaminhamento específico, distinto da intencionalidade do autor do livro?

Buscando responder a essas questões, o trabalho de análise buscou a consecução de alguns objetivos específicos: desvendar indícios da intencionalidade do autor implícita na escolha e disposição dos conjuntos documentais; identificar a relevância das fontes escolhidas para a sustentação dos argumentos; indicar a presença/ausência de referências aos documentos ao longo do texto; identificar a inserção de questões ou proposições de análise mobilizadoras, capazes de estimular a reflexão crítica sobre passado e presente.

Os resultados foram organizados de acordo com os eixos temáticos pré-definidos e contemplam a apresentação e discussão dos quadros analíticos produzidos sobre os conjuntos documentais selecionados, tendo como referência as reflexões historiográficas trazidas à baila nas seções iniciais da presente dissertação.

EIXO TEMÁTICO 1. PARTICIPAÇÃO CIVIL NO GOLPE DE 1964 NO BRASIL

O livro didático traz referências importantes aos sujeitos da sociedade civil que, nos anos que antecederam ao Golpe de 1964, se manifestaram em oposição às propostas de Reformas de Base apresentadas durante o governo de João Goulart (1961-1964) e ao debate social por elas suscitado. O autor elenca indivíduos, grupos e organizações que se perfilaram na contrapropaganda e que apostaram na desestabilização do governo Jango:

[...] grandes empresários, parte do alto clero e dos oficiais das Forças Armadas; grandes jornais, como *O Estado de S. Paulo* e a *Tribuna da Imprensa* (de Carlos Lacerda); e organizações como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (*Ibad*) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (*Ipes*), ambos mantidos com dinheiro de empresários brasileiros e estadunidenses. Essas organizações investiram milhões de dólares em propaganda contra o governo Jango (BOULOS, 2018, p. 188).


Coerente com essas informações, o autor emprega o termo “civil-militar” para se referir ao Golpe de 1964. Na edição do manual do professor, o uso da expressão é endossado com a reprodução de um texto de Daniel Aarão Reis Filho, que procura explicar como a utilização da expressão “militar”, de forma isolada, é contraproducente para a compreensão histórica. Efetivamente, como discutido em seção anterior, a demarcação da participação de setores da sociedade civil no Golpe de 1964 é pressuposto para a construção de uma memória oposta à ditadura e para o enfrentamento de uma cultura política pautada no esquecimento, na conciliação. É essencial reconhecer que grupos e pessoas da sociedade civil se aliaram aos militares para a consecução do golpe de Estado, assim como para a estruturação e sustentação do regime autoritário que se seguiu.

A consciência da responsabilidade da sociedade civil, de uma forma ampla, e de pessoas, em uma perspectiva mais restrita, é um ingrediente crucial à atualização do debate político sobre o passado autoritário, bem como sobre o presente e o futuro do país. Neste sentido, o livro didático favorece a apreciação crítica dos eventos e processos que levaram à instauração da ditadura no Brasil ao identificar e responsabilizar, entre os autores do golpe, empresários, ocupantes de cargos públicos, dirigentes religiosos e pessoas comuns, sobretudo da classe média.

O livro de Boulos é eficaz na apresentação de imagens e textos indicativos da divisão da sociedade entre opositores e apoiadores de João Goulart e das propostas de Reforma de Base, no período que antecedeu ao golpe. É significativa, por exemplo, a reprodução de uma fotografia do comício da Central do Brasil, que contou com o massivo apoio de trabalhadores e dos movimentos sociais. Tendo como mote a defesa das Reformas de Base sustentadas pelo governo Jango, o evento era um desafio aberto à oposição, que contava com ampla representação no Congresso Nacional.

No livro de Boulos, a imagem utilizada para ilustrar o evento realizado em apoio ao governo foi uma fotografia de João Goulart, ao lado da primeira-dama Maria Tereza Goulart, na qual o presidente faz uso da palavra diante do público da Central do Brasil. O uso da imagem pelo livro didático é examinado no Quadro 1.


Quadro 1 – Análise de fotografia do Presidente João Goulart fazendo uso da palavra no comício da Central do Brasil (1964), reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>João Goulart, acompanhado pela primeira-dama, Maria Tereza Goulart, discursa durante o comício pelas Reformas de Base, em frente à Central do Brasil. Rio de Janeiro, 1964.</p>	<p>1964; fotografia; Comício da Central do Brasil; João Goulart; Maria Tereza Goulart; Reformas de Base.</p>	<p>Como ilustração: a fotografia não apresenta restrita relevância para a argumentação tecida no texto didático nem é por ele mencionada, apenas o ilustra.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 189).

No livro didático, a imagem está ao lado da fotografia alusiva à Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que, assim como a primeira, é utilizada apenas como ilustração sobre o assunto tratado no texto. A análise do tratamento dado por Boulos à imagem da marcha encontra-se disposta no Quadro 2.

Quadro 2 – Análise de fotografia da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>Manifestantes na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, na região central de São Paulo, SP, março de 1964.</p>	<p>1964; fotografia; Comício da Central do Brasil; João Goulart; Maria Tereza Goulart; Reformas de Base.</p>	<p>Como ilustração: apesar das alusões, no texto didático, à dimensão da marcha conclamada contra Goulart, pouco se fala sobre seu teor religioso e nada sobre o anticomunismo, mesmo que esse conteúdo esteja nos cartazes da imagem. A imagem não é de outra maneira referenciada.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 189).

Ao contrário da primeira imagem, que tem por foco a figura de João Goulart, secundado por sua esposa, o recorte fotográfico da Marcha da Família com Deus pela Liberdade põe em destaque a presença do público e, sobretudo, os cartazes com apelos à luta coletiva dos patriotas contra o comunismo. A palavra de ordem anticomunista, inscrita em modo imperativo, assim como as demais imagens e textos expostos na fotografia, poderia ser utilizada como gatilho para a discussão sobre a natureza da manifestação e sobre os valores éticos, morais e religiosos das pessoas e grupos que engrossaram o movimento de rua favorável ao golpe. Entretanto, no livro didático, as imagens não são acompanhadas de questões ou propostas de atividades que poderiam suscitar o debate sobre esses temas. O mesmo ocorre com o quadro documental por meio do qual o livro pretende abordar, em imagens, os fatos concernentes ao Golpe de 1964.

Uma fotografia alusiva à presença de tanques e tropas do exército nas ruas do Rio de Janeiro foi escolhida para ilustrar o Golpe de 1964. Como se pretende demonstrar no Quadro 3, contrariamente ao que se pode inferir do título do subcapítulo e da argumentação utilizada pelo autor do livro, a imagem, com função apenas ilustrativa, sem referências no texto, reforça a percepção, já contestada, da natureza meramente militar do golpe.

Quadro 3 – Análise de fotografia ilustrativa do movimento de tropas no Rio de Janeiro, no contexto do Golpe de 1964, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
	Golpe de 1964; fotografia; militares; tanques.	Ilustrativo: o documento ilustra o texto, mas não é referenciado e destoa de elementos textuais que afirmam a presença civil no Golpe de 1964.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 196).

Quando amplia para a abordagem para os golpes, ocorridos nas décadas de 1960 e 1970, em outros países do Cone Sul das Américas, o livro didático é ainda mais restritivo no uso de textos e imagens alusivos à participação de setores da sociedade civil. Ao tratar do golpe de 1973 na Argentina, o autor faz uma rápida alusão textual à participação “de uma parte da sociedade e dos meios de comunicação (grande imprensa)” (BOULOS, 2018, p. 212). Já no texto relativo ao Chile, a menção à participação civil se resume a uma rápida referência à atuação de parte do empresariado local, em associação com os Estados Unidos.

Uma fotografia do general golpista Augusto Pinochet em companhia de Henri Kissinger, Secretário de Estado dos Estados Unidos da América, reforça essa associação entre os golpistas chilenos e os interesses estadunidenses. A imagem, acompanhada de legenda explicativa e em estreita correlação com o texto, insere-se no texto didático como fonte documental com potencial para o desenvolvimento do debate entre docentes e estudantes. Como se depreende da análise exposta no Quadro 4,

Quadro 4 – Análise de imagem alusiva às relações entre o ditador chileno Augusto Pinochet e o governo estadunidense, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>O general Pinochet cumprimenta Henry Kissinger, secretário de Estado dos EUA. A fotografia é um indício do que de fato ocorreu: os EUA apoiaram os golpes de Estado ocorridos na América do Sul. Santiago, Chile, 1976.</p>	<p>1976; fotografia; Augusto Pinochet; DSN; Secretário de Estado estadunidense.</p>	<p>Como fonte: a legenda referencia o documento para embasar a narrativa referente à coordenação repressiva e à Doutrina de Segurança Nacional, embora não haja proposta de uso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 210).

Outro conjunto de imagens que merece ser objeto de apreciação diz respeito ao período pré-golpe na Argentina e no Chile. O livro didático expõe duas fotografias – uma com imagens do casal Peron, na Argentina, a outra de Allende, no Chile – em situações que parecem indicar proximidade e cumplicidade com o povo. Na primeira, Juan e Isabelita Perón aparecem à janela, ela em primeiro plano, e suas expressões são indicativas de empatia com o público que, supostamente, encontram-se à frente, em situação de interação. Na segunda, Allende aparece ao rés do chão, ombreado com adultos e crianças, cujas expressões parecem indicar simpatia e apoio ao dirigente. As fotografias e as legendas a elas referentes são objeto de apreciação nos quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Análise de fotografia de Juan e Isabelita Perón, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>Juan Perón e sua esposa María Estela Martínez de Perón (Isabelita). Buenos Aires, Argentina, 1972.</p>	1972; fotografia; Argentina; peronismo.	Ilustrativo: há uma frágil relevância do documento para o texto didático e nenhuma proposta de uso, o que implica em possibilidades limitadas de aproveitamento pelos docentes e pelos estudantes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 212).

Quadro 6 – Análise de fotografia de Salvador Allende, presidente do Chile dois anos antes do Golpe de Estado de 1973, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>O presidente Salvador Allende, ao centro e de óculos, rodeado por crianças e adultos. Chile, 1971.</p>	1971; fotografia; Chile; Salvador Allende.	Ilustrativo: o documento ilustra o texto, mas não serve de reforço à narrativa e não vem acompanhado de questão ou proposta de análise.

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em Boulos (2018, p. 209).

Como se depreende da análise, as imagens têm, no livro didático, função meramente ilustrativa. Elas não são referenciadas no relativo ao contexto abordado e não se fazem acompanhar de questões ou sugestões de atividades didáticas que poderiam suscitar reflexões sobre as sociedades argentina e chilena à época dos golpes de Estado, na década de 1970.

EIXO TEMÁTICO 2. O ANTICOMUNISMO COMO FATOR DE MOBILIZAÇÃO PARA O GOLPE

A retórica anticomunista, que dá sustentação aos projetos individuais e coletivos de perfil autoritário para o Brasil, até os dias atuais, foi componente essencial da ampla propaganda anti-Jango e anti-Reformas de Base nos anos que antecederam ao Golpe de 1964. Naquela conjuntura, ela esteve presente em cartazes, soou como palavras de ordem nas passeatas promovidas pela direita. A denúncia de uma ameaça comunista, que arrastaria o Brasil para o abismo, permitiu a agregação, em torno de um projeto comum, de militares, empresários, setores conservadores das Igrejas de orientação cristã e amplos setores da classe média, que temia perder privilégios frente ao avanço das pautas sociais.

No livro de Boulos, a importância do discurso anticomunista como fator de aglutinação e mobilização é ressaltada em textos e imagem relativas ao Golpe de 1964. Esse discurso é componente essencial da cultura política que, ainda em nossos dias, dá sustentação às pautas conservadoras em relação a costumes e privilégios sociais e marcadas por uma ótica religiosa de caráter fundamentalista. O conceito de cultura política aparece no Manual do Professor do livro de Boulos, fundamentado em texto de Daniel Aarão Reis Filho, reproduzido em fragmento, sobre o processo de transição para a democracia. Nessa mesma perspectiva, também no Manual do Professor, o autor faz referência a um discurso proferido por Castelo Branco, no qual o primeiro governante pós-golpe critica a natureza subversiva dos comícios de apoio a João Goulart e atenta para um suposto “perigo de submissão do país ao comunismo”.

Na edição destinada aos alunos, a imbricação entre a cultura política e a tessitura do processo histórico, que poderia favorecer a conexão entre passado e presente, não é posta em destaque. E mesmo quando exposto, em textos e fontes, que a retórica comunista serviu de elemento de mobilização e justificativa – a exemplo da fotografia da Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, já analisada no Quadro 2 – o livro reforça a definição do golpe como um movimento de militares, que “assumiram o poder afirmando que salvavam o país da anarquia e do comunismo” (BOULOS, 2018, p. 190).

Em um livro didático de História, as representações de discursos e práticas pautados na contradição entre comunismo e anticomunismo podem favorecer o diálogo entre passado e


presente. Podem, ainda, suscitar reflexões sobre os significados das expressões na atual conjuntura e sobre a importância da História como campo de estudo capaz de fornecer sentidos para as continuidades e rupturas que afetam as sociedades. Trazer ao debate representações sociais elucidativas da cultura política que dá sustentação a essa contradição é especialmente relevante no Brasil, no atual contexto, diante do recrudescimento do discurso anticomunista entre atores políticos associados à extrema-direita representados pelos grupos que ocupam o centro do poder, sob o Governo de Jair Bolsonaro. Como ressalta Carvalho (2021, p. 4), “as aulas de História são sempre elaboradas no tempo presente, entendido não como recorte temporal específico, mas no sentido de que as interações e os significados conferidos ao passado devem ser compreendidos a partir de sua relação com o tempo vivido por professores e estudantes”.

EIXO TEMÁTICO 3. A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL E A COORDENAÇÃO REPRESSIVA NO CONE SUL DAS AMÉRICAS

Como ressaltado anteriormente, procedimentos de análise comparada aplicados ao livro didático aqui tomado como fonte revelaram uma notória discrepância entre a versão designada à distribuição entre estudantes de escolas públicas e aquela disposta à venda para estudantes de escolas privadas. Essas discrepâncias não se restringem a aspectos quantitativos, anteriormente apontados. Por exemplo, a versão destinada aos alunos da rede privada de ensino abriga uma página dedicada a definir o que foram as Ditaduras de Segurança Nacional. Essa matéria não aparece na versão destinada à apreciação pelos professores das escolas públicas com vistas à aquisição pelo Estado e à partilha entre os estudantes.

Na versão destinada aos alunos da rede privada, a página destinada a debater as Ditaduras de Segurança Nacional contempla uma fotografia de homens em situação de guerra. A inserção da imagem pode favorecer o debate entre sobre a política de guerra estadunidense, sobre o papel dos Estados Unidos na deflagração dos golpes de Estado ocorridos no Cone Sul das Américas e sobre a importância da Doutrina de Segurança Nacional na origem e consolidação dos governos autoritários nascidos desses golpes. Entretanto, conforme disposto no Quadro 7, na ausência de questões mobilizadoras ou propostas de atividades que remetam ao conteúdo, a imagem tem aqui função apenas ilustrativa, complementar às informações contidas no texto e a sua utilização como fonte histórica não é estimulada pelo livro didático.

Quadro 7 – Análise de fotografia ao treinamento de soldados salvadorenses por militar estadunidense, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
	1984; fotografia; Doutrina de Segurança Nacional; Estados Unidos; treinamento militar; Guerra Fria.	Ilustrativo: texto didático e documento se complementam, embora não haja proposta de análise.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 245).

A ausência da imagem e da seção destinada a discutir as Ditaduras do Cone Sul na versão destinada à distribuição entre alunos das escolas públicas é elucidativo da desigualdade de acesso ao conhecimento que caracteriza o sistema educacional brasileiro. Para os estudantes da rede pública, uma sentença pretende dar conta de associar Doutrina de Segurança Nacional, anticomunismo e Golpe de 1964 no Brasil, “Todos os militares que lideraram o golpe de 1964 eram adeptos da *Doutrina de Segurança Nacional* e, portanto, contrários ao comunismo” (BOULOS, 2018, p. 199). A informação é complementada por uma nota de canto, aqui reproduzida na Figura 4.

Figura 4 – Nota sobre a Doutrina de Segurança Nacional em edição do livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018), destinada a estudantes de escolas públicas.

Doutrina de Segurança Nacional: Doutrina elaborada por militares estadunidenses no contexto da Guerra Fria.

Fonte: BOULOS, 2018, p. 199.

Na sentença como na nota, o debate sobre o papel dos Estados Unidos nos golpes e na sustentação dos governos ditatoriais instalados no Cone Sul das Américas, ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocupa um único parágrafo da versão do livro destinado a alunos das escolas públicas. Neste parágrafo, o autor explicita que a justificativa do golpe na Argentina foi “a mesma dada pelos militares brasileiros e chilenos: combater o inimigo interno, os ‘subversivos’, libertar a sociedade da desordem e do comunismo e conduzir o país ao destino de grande nação” (BOULOS, 2018, p. 212).

A abordagem conjunta e em conexão das Ditaduras de Segurança Nacional está, ainda que de forma resumida, contemplada na versão “estendida” – ou “completa” – destinada aos estudantes de escolas privadas. Na versão dedicada aos alunos da rede pública, há uma lacuna no tratamento da matéria. Essa lacuna pode ser atribuída ao limite de páginas imposto pelo Edital 2020 do Programa Nacional do Livro Didático. Mas se impõe como objeto de reflexão o fato de que, com a supressão do debate que poderia derivar do tema, os estudantes de escolas públicas são alijados de processos de conhecimento e discussão sobre o aparato ideológico que deu mobilizou as forças golpistas e deu sustentação às Ditaduras do Cone Sul do continente americano.

Como discutido anteriormente, o tema Ditaduras de Segurança Nacional é a chave para abordar a origem dos golpes de Estado na região e para desvendar o alinhamento entre os golpistas, os governos ditatoriais e os interesses estadunidenses. A narrativa historiográfica recente indica que as Ditaduras de Segurança Nacional se orientaram por princípios cuidadosamente cultivados. Seus elaboradores e enunciadores apostaram na retórica anticomunista, que se constituiu na principal tônica dos golpistas no território sulamericano. Por outro lado, a coordenação repressiva e as práticas de afronte aos Direitos Humanos foram justificadas pelos governos autoritários nascidos dos golpes pela Doutrina da Segurança Nacional que, sob a lógica da contrainsurgência, pregava a guerra total contra os inimigos internos e externos.

A Doutrina de Segurança Nacional é a espinha dorsal das ditaduras do Cone Sul. A ausência do debate a respeito dela no livro didático implica em grave prejuízo às alunas e aos alunos da rede pública. Sem esse debate, fica comprometida a possibilidade de abordagem da História a partir do encadeamento entre processos históricos; de reflexão sobre a complexidade dos discursos; de questionamento sobre o papel das ditaduras latinoamericanas na consolidação da hegemonia estadunidense; enfim, de definição da responsabilidade dos atores sociais que, em cada país ou em um contexto internacional mais amplo, atuaram na condição de agentes dos golpes no Cone Sul da América.

A superficialidade ou ausência do tema Ditaduras de Segurança Nacional nos materiais didáticos inviabiliza, por outro lado, a discussão sobre a coordenação repressiva. Efetivamente, no livro destinado à distribuição entre estudantes de escolas públicas não há menção ao sistema articulado de comunicação que, sob liderança brasileira, envolveu os governos ditatoriais da Bolívia, do Chile, do Paraguai e do Uruguai. Também estão ausentes os debates sobre o “terrorismo de Estado” nutrido pela estrutura repressiva que extrapolava os limites territoriais

de cada país, contando com o pioneirismo e o poder de intervenção dos governos ditatoriais do Brasil.

EIXO TEMÁTICO 4. DITADURA E REPRESSÃO

Os atores sociais que assomaram ao poder com o Golpe de 1964, no Brasil, promoveram mudanças na estrutura legal do Estado Brasileiro. Sob o argumento da contrainsurgência, as medidas autoritárias foram adotadas com base em orientações do Conselho de Segurança Nacional, cujo papel na consolidação do projeto ditatorial foi destrinchado por Guilherme Almeida (2015).

Visando conceder legalidade às suas ações, os governos autoritários fizeram publicar Atos Institucionais, por meio dos quais se buscou dar um verniz de legitimidade à ditadura. Nos textos dos Atos Institucionais, os governos ditatoriais falam de si e expõem contradições. O exemplo mais significativo é o do Ato Institucional n. 5, que, em seu preâmbulo, alega pautar-se na defesa da “ordem democrática, [...] na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana”, mas proíbe manifestações políticas, suspende o direito de voto para alguns cargos importantes, estabelece mecanismos de intervenção em eleições sindicais, suspende o direito de *habeas corpus*, dentre outras medidas (BRASIL, 1968). Os Atos Institucionais publicados ao longo do período ditatorial, desde 1964, podem ser tomados como fontes para a análise histórica e conceitual da História do Brasil nas duas décadas que se seguiram ao golpe.

No livro didático em análise, as poucas referências aos Atos Institucionais encontram-se diluídas no texto e as citações são feitas sob a forma de paráfrases. A potência didática dos procedimentos de análise documental encontra-se, portanto, reduzida. O mesmo ocorre quando o autor se dedica a apresentar informações e imagens relativas à posse de governantes, sobre a prisão de lideranças sindicais e estudantis, sobre a cassação de mandatos de políticos de diversos partidos e sobre a perseguição a funcionários públicos.

Na maior parte das vezes, os documentos iconográficos inseridos no livro didático têm função apenas ilustrativa. É o caso, por exemplo, da fotografia de Humberto Castelo Branco, recentemente promovido a Marechal, recebendo a faixa presidencial, em 15 de abril de 1964. A imagem não é referenciada no texto. Desconectada da análise da conjuntura pós-golpe e dissociada de informações sobre as ações promovidas pelo ditador, que governou até 1967, tem pouca relevância para o debate das condições de implantação e da natureza do regime ditatorial

que se seguiu ao golpe de 1964. A análise da forma como a fotografia se insere no livro didático encontra-se exposta no Quadro 8.


Quadro 8 – Análise de fotografia da posse de Camilo Castelo Branco reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="320 1285 815 1379">Promovido de general a marechal da reserva no dia anterior, Humberto Alencar Castelo Branco recebe a faixa de presidente da República em 15 de abril de 1964.</p>	<p data-bbox="946 506 1128 696">Humberto Castelo Branco; fotografia; golpe de 1964; faixa presidencial.</p>	<p data-bbox="1150 506 1348 860">Ilustrativo: o documento não é mencionado no texto sobre as políticas do ditador Humberto Castelo Branco e tem frágil relevância para o debate sobre o tema.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 197).


O livro expõe outras fotografias de outros ditadores brasileiros, sem qualquer discussão sobre como os seus governos impactaram na sociedade brasileira. As imagens de Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici e Ernesto Geisel, assim como a de Costa e Silva, são inseridas no livro didático acompanhadas apenas de legendas descritivas. Sem qualquer sugestão de questão mobilizadora ou atividade, e sem conexão com os títulos e textos das seções, as fotografias têm função apenas ilustrativa, conforme se depreende das análises expostas nos Quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 – Fotografia de Arthur da Costa e Silva reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>O presidente Arthur da Costa e Silva embarcando para Brasília, DF. São Paulo, 1967.</p>	1967; fotografia; Arthur da Costa e Silva; militares.	Ilustrativo: o documento guarda frágil relevância para a abordagem didática do tema, não é mencionado no texto e não vem acompanhado de questão ou proposta de uso.


Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 200).

Quadro 10 – Análise de fotografia de Emílio Garrastazu Médici, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente do Regime Militar, cumprimenta militares durante visita ao Rio de Janeiro, 1970.</p>	1970; fotografia; Emílio Garrastazu Médici; militares.	Ilustrativo: o documento, uma fotografia de Médici, é exposto no livro didático, mas o conteúdo não tem qualquer relevância para a discussão do tema abordado, nem vem acompanhado de proposta didática ou questão que possa estimular a reflexão de professores e estudantes.

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em Boulos (2018, p. 201)

Quadro 11 – Análise de fotografia do Ernesto Geisel, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="440 958 678 1025">Presidente Ernesto Geisel, 1974.</p>	<p data-bbox="997 353 1193 454">1974; fotografia; Ernesto Geisel.</p>	<p data-bbox="1217 353 1428 600">Ilustrativo: não há proposta de investigação atrelada ao documento, nem relevância para o texto didático.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 207).

As alusões aos atos de repressão e perseguição aos opositores promovidos pelos governos ditatoriais é fundamental para que os estudantes compreendam o impacto de uma ditadura na vida cotidiana das pessoas e para que avaliem as consequências de supressão de garantias constitucionais votadas à proteção dos cidadãos contra arbitrariedades e violência estatais. A discussão sobre o terrorismo de Estado pode favorecer o desenvolvimento de exercícios de imersão, por meio dos quais os estudantes são convocados a revivificar a história de pessoas do passado, afetadas na dimensão mais básica dos seres humanos: a vida. Alunas e alunos, chamados a se inteirar sobre a condição do outro, no presente e no passado, podem ser inseridos no debate sobre questões profundas e atuais relativas aos Direitos Humanos e sobre sua própria condição como sujeito de direito.

Assim como as imagens de ditadores, algumas expressões inseridas no livro didático sem o devido tratamento crítico, devem ser objeto de atenção pelo que elas comportam em suas diferentes camadas de sentido e pelos usos que elas podem favorecer. Por exemplo, frases como “o governo endurece” e “o Congresso Nacional elegeu Castelo Branco” (BOULOS, 2018, p. 198). A afirmativa de que o governo “endureceu” a partir de um dado momento conduz à constatação falaciosa de que a ditadura havia sido “branda” em seus momentos iniciais. A

assertiva, sem o pertinente tratamento crítico, de que Castelo Branco havia sido eleito pelo Congresso também tende a descaracterizar os eventos de 1964 como um golpe. Há que se considerar, da mesma forma, os enunciados que pretendem estabelecer diferenciação, na consideração dos grupos que se apossaram do poder, entre os “castelistas”, tidos como “moderados”, e as facções “linha dura”, que “defendiam a radicalização constante da luta contra o inimigo interno, chamado por eles de ‘subversivo’”. Boulos esclarece que “a linha dura era formada por generais menos teóricos e mais pragmáticos” (BOULOS, 2018, p. 199). Ora, esses enunciados, ao deixar em segundo plano o projeto político-ideológico amparado na Doutrina de Segurança Nacional e as ações continuadas de destruição do outro, podem favorecer o abrandamento da imagem da ditadura brasileira, nascida do Golpe de 1964.

No espaço da sala de aula, imagens e textos devem ser utilizados com o intuito de desconstruir o “mito da ‘ditabranda’”, exhaustivamente analisado por Marcos Napolitano (2014). De acordo com este autor, desde a publicação do Ato Institucional n. 1, ainda em 1964, os governos centralizaram suas ações no intuito do apagamento ou eliminação dos opositores, mediante a suspensão de direitos constitucionais e a imposição de um novo sistema legal que desse sustentação ao projeto de poder dos grupos civis e militares envolvidos no golpe.


Os fatos têm que ser considerados em uma perspectiva processual e em consonância com o que se pode entrever sobre o perfil ideológico e os propósitos dos promotores do golpe e elaboradores do aparato legal que deu sustentação ao regime ditatorial. Nessa perspectiva, a publicação do Ato Institucional n. 5, em 1968, por exemplo, não pode ser tomada como uma ruptura, mas como um ato de aprofundamento do projeto ditatorial que havia chegado ao poder quatro anos antes e que instituiu a violência de Estado como mecanismo de controle da sociedade.

Efetivamente, desde 1964, são inumeráveis os atos de censura e perseguição aos opositores. A Doutrina de Segurança Nacional, como vimos, forneceu o aparato ideológico para a reordenação do Estado em bases autoritárias e serviu de justificativa para esses atos. A superficialidade com que o tema é tratado no livro didático destinado à utilização na rede pública de ensino dificulta a abordagem sobre as conexões ideológicas que ligam a ditadura brasileira aos golpistas de outros países da região e aos debates iniciados na Escola Superior de Guerra, nos Estados Unidos. A ausência de debates concernentes a essa realidade tende a corroborar a lógica discursiva, sustentada pelos golpistas, de que, após “drenar o bolsão comunista” (BRASIL, 1964), a democracia seria restaurada e tudo voltaria à normalidade.

Por outro lado, o autor não se esquivava de apontar, mediante o uso de textos e imagens, para os atos de supressão de direitos e de perseguição a pessoas e grupos envolvidos com as lutas sociais e na resistência à ditadura, no Brasil como em outros países do Cone Sul. As fontes documentais inseridas no livro, ainda que de forma fragmentária, nos limites impostos à composição de livros didáticos, concedem relevância à narrativa e servem de base ao fazer didático. Esse é o caso das imagens relativas à censura e à violência estatal analisadas nos Quadros 12 e 13.

O Quadro 12 analisa a charge de autoria de Fortuna, publicada em outubro de 1966, no *Correio da Manhã*, que aborda a prática corrente de cerceamento da liberdade de expressão e antecipa as críticas à Lei de Imprensa, que seria aprovada no ano seguinte com o objetivo de normatizar e aprofundar os mecanismos de controle do pensamento impostos pelo Estado ditatorial aos meios de comunicação, como aos leitores brasileiros.

Quadro 12 – Análise de charge de Fortuna, alusiva à censura, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

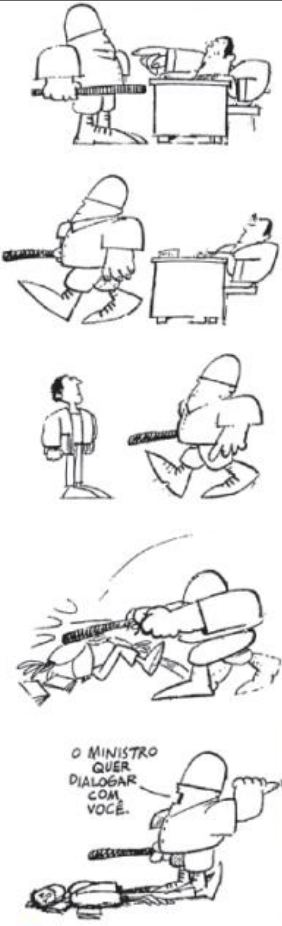
Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>Dica! Características do governo de Castelo Branco. Duração: 2 min. Disponível em: <http://livro.pro/9uarv8>. Acesso em: 24 nov. 2018.</p> <p>DIALOGANDO O que o autor critica nesta charge?</p> <p>Charge de Fortuna feita meses antes de o governo decretar a Lei de Imprensa, <i>Correio da Manhã</i>, ano 66, n. 22 548, 7 de outubro de 1966.</p>	1966; censura; imprensa; charge; Fortuna.	Como fonte: o documento guarda relação com o texto, referente à Lei de Imprensa, que reforçou a censura no Brasil, e é acompanhado de sugestão de material e de atividade concernente ao tema.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 198).

No livro didático, a imagem, reproduzida na íntegra, é referenciada no texto relativo ao tema e se faz acompanhar de legenda e de sugestão de material e atividade complementar. Essa forma de tratamento concedida à imagem é essencial quando se objetiva desvelar os atos de censura promovidos pelo governo e envolver os alunos em debates sobre as ações de crítica e resistência à ditadura.

A imagem analisada no Quadro 13 é uma charge de autoria de Ziraldo, publicada também no jornal *Correio da Manhã*, alusiva à truculência dos agentes estatais. O documento encontra-se inserido próximo ao texto correspondente, mas, ao contrário da imagem anteriormente examinada, não vem associado a questões ou propostas de utilização.

Quadro 13 – Análise de charge de Ziraldo, publicada no *Correio da Manhã*, alusiva à violência estatal, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania* de Alfredo Boulos (2018)


Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="496 1541 762 1693">Essa charge de Ziraldo ironiza a truculência do Regime Militar. <i>Correio da Manhã</i>, ano 68, n. 23 068, 23 de junho de 1968.</p>	<p data-bbox="986 595 1158 741">1968; AI-5; tortura; presos políticos.</p>	<p data-bbox="1190 595 1345 846">Ilustrativo: relaciona-se à temática do texto, mas não há proposta de uso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 200).

Embora não ofereça recursos para um trabalho mais profundo sobre os ataques aos Direitos Humanos, de forma ampla – incluindo os afrontes à liberdade de expressão e a violência física e psicológica – a inserção, no livro didático, de uma imagem alusiva à violência estatal já favorece a mobilização intelectual e afetiva dos alunos em torno das experiências e do destino de pessoas afetadas pelo terrorismo de Estado.

O tema da violência do Estado é evocado, ainda, com a reprodução, em uma perspectiva meramente ilustrativa, da fotografia de Manuel Fiel Filho, morto nos porões dos aparelhos repressivos da ditadura, após ser barbaramente torturado, em 1976. A análise do documento está contemplada no Quadro 14.

Quadro 14 – Análise de fonte documental alusiva a uma vítima da violência estatal durante o regime ditatorial, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="437 1196 863 1285">Reprodução de documento do operário Manoel Fiel Filho, morto em 17 de janeiro de 1976. São Paulo, SP.</p>	<p data-bbox="1034 600 1230 770">1976; fotografia; tortura; Manuel Fiel Filho.</p>	<p data-bbox="1252 600 1410 846">Ilustrativo: ilustra o texto didático, mas não há proposta de uso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 207).

O terrorismo estatal atingiu, sob diversas formas, organizações sociais, movimentos organizados, militantes políticos, cidadãos e cidadãs que ousavam se manifestar contra o autoritarismo e a censura. Em particular, afetou a dignidade, a vida e os direitos essenciais de grupos sociais, étnicos, de gêneros não conformados ao modelo do “cidadão de bem” e que se constituíam em entraves aos projetos governamentais de integração do país aos ditames do capitalismo.

O livro didático chama a atenção, em um quadro documental, para uma narrativa do avanço do Estado brasileiro sobre as terras dos Yanomamis, na região amazônica. O episódio narrado foi marcado por intensos conflitos entre os soldados do exército brasileiro, encarregados da abertura das estradas, e a população indígena, cuja resistência é salientada. O resultado da análise do documento encontra-se disposto no Quadro 15

Quadro 15 – Análise de fragmento de fonte documental relativa à condição dos índios do Brasil sob a ditadura, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
<p>[...] Eu tinha ouvido gente da Funai contar que, para abrir o trecho que liga Manaus a Boa Vista, os soldados tinham atirado nos Waimiri-Atroari e jogado bombas em sua floresta. Eles eram guerreiros valorosos. Não queriam que a estrada atravessasse suas terras. Atacaram os postos da Funai para que os brancos não entrassem onde eles viviam. Foi isso que deixou os militares enfurecidos. [...] Muitos foram [...] as mulheres, crianças e velhos que morreram entre nós por causa da estrada. Não foram mortos pelos soldados, é verdade. Mas foram as fumaças de epidemia trazidas pelos operários que os devoraram. [...] “Esse caminho dos brancos é muito ruim! Os seres da epidemia <i>xawarari</i> vêm seguindo por ele, atrás das máquinas e dos caminhões. [...] Terão aberto a estrada para silenciar a floresta de nossa presença? Para aqui construir suas casas, sobre os rastros das nossas? [...]”.</p> <p>KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 306.</p> <p>Funai: Fundação Nacional do Índio, criada em 1967. Sucedeu o SPI.</p>	<p>Relato; resistência indígena; transamazônica; ditadura.</p>	<p>Como fonte: o documento é parcialmente reproduzido como fonte, uma vez que se integra ao debate proposto, mas não é acompanhado de proposta de análise.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 206).

A inserção, no livro didático, de imagens e textos indicativos da violência estatal, assim como de narrativas e referências sobre pessoas e grupos que se perfilaram na luta contra a ditadura, demonstra a plena compreensão do autor sobre as dimensões do projeto autoritário que assomou ao poder em 1964.

Embora, de acordo com os limites postos a um livro didático, as fontes escritas apareçam, na maioria das vezes, em fragmentos ou de forma indireta, sob o arranjo de paráfrases, acompanhadas de curtas notas explicativas, elas são essenciais para semear o debate entre professores e alunos sobre a censura e a repressão estatal contra os opositores ao regime ditatorial. Do mesmo modo, são apresentadas à reflexão, mediante o uso de imagens e textos, as estratégias de propaganda das quais os governos ditatoriais lançaram mão para consolidar o seu poder sobre a sociedade. O livro didático concede relevância à propaganda e ao manejo de símbolos nacionais como mecanismos de mobilização sobretudo dos jovens em favor do projeto que saiu vitorioso do golpe de 1964. Como exemplo dessa estratégia, o livro expõe uma cópia reduzida da capa de um álbum de figurinhas, que circulou na década de 1970, como instrumento de propaganda do Governo Médici (BOULOS, 2018, p. 195). A imagem é acompanhada de legenda explicativa sobre a origem e natureza da fonte e, também, por questões mobilizadoras sobre o tema. Apresentada dessa maneira, a imagem insere-se no material didático na condição de fonte porque pode servir de base ao levantamento de hipóteses sobre as intencionalidades do autor e sobre a relação entre texto e contexto, como se depreende da análise exposta no Quadro 16.

Quadro 16 – Análise de cópia da capa de álbum de figurinha, empregado como instrumento de propaganda governamental, em 1970, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="815 712 1018 875">Capa de um álbum de figurinhas de propaganda do governo Médici. Década de 1970.</p>	<p data-bbox="1054 465 1203 689">1970; propaganda; Médici; “milagre econômico”; patriotismo; Pedro I.</p>	<p data-bbox="1225 465 1374 689">Como fonte: incentiva a criação de hipóteses e a relação de texto e contexto.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 195).

Na imagem em destaque, os elementos eleitos para servir de base à propaganda governamental incorporam representações do propagado “milagre econômico”, além de símbolos pátrios e personagens de destaque associados à ideia de que “Este é um país que vai pra frente”. Não deixa de ser instigante a ênfase concedida, naquele contexto, à figura de Pedro I, situação que pode suscitar questionamentos sobre os usos da história e sobre os discursos e imagens mobilizados para a definição dos heróis da nação.

No livro do aluno, o documento vem acompanhado de questões (sobre as quais o manual do professor traz orientações). Essa forma de tratamento concedida ao documento iconográfico indica que ele não ocupa ali uma posição meramente acessória ou ilustrativa. Pelo contrário, ele se insere no texto com o objetivo de provocar a busca por significados e o desejo de participar do processo de construção do conhecimento. Tratado como fonte histórica, o documento iconográfico incentiva a criação de hipóteses e cria condições para que se estabeleça a relação entre texto e contexto.

O mesmo tratamento é concedido, no livro de Boulos, à fotografia de um cartaz de propaganda governamental, produzido ainda sob o Governo Médici. A imagem é objeto de análise no Quadro 17.

Quadro 17 – Análise de fonte iconográfica com propaganda governamental produzida pelo Governo Médici, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>SEMANA DA PÁTRIA COMISSÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, ARQUIVOS E DOCUMENTAÇÃO 1974</p> <p>RESOLUÇÃO Nº 10.000 DE 1974 DO CONGRESSO NACIONAL</p> <p>Cartaz do governo Médici [1969-1974].</p>	<p>Propaganda; patriotismo; Médici.</p>	<p>Como fonte: embora não haja proposta de uso, o documento embasa o texto didático, citado no seu decurso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 203).

A discurso governamental afirmativo de que o Brasil era um país em desenvolvimento, marcado pelo impacto de grandes obras públicas e pela incorporação de sua população ao mundo do consumo de produtos e tecnologias de ponta, foi largamente utilizada pelos governos ditatoriais, que orientaram seu sistema de comunicação para a difusão de um suposto “milagre econômico”. A imagem da bandeira nacional, acompanhada da frase, “ninguém segura este país” se complementa com a inserção, no livro didático, de dois outros documentos. O primeiro conjunto é um recorte fotográfico da usina hidrelétrica de Tucuruí, inaugurada no Governo Geisel, que aparece acompanhado de uma curta legenda explicativa. O segundo é uma colagem de imagens de objetos de consumo que, durante o período ditatorial, foram incorporados ao horizonte de expectativa dos brasileiros. As imagens são interessantes como ponto de partida para a discussão sobre o contexto na qual foram produzidas, mas, frente à ausência de questões mobilizadoras e de sugestões de atividades, elas têm função apenas ilustrativa e não favorecem

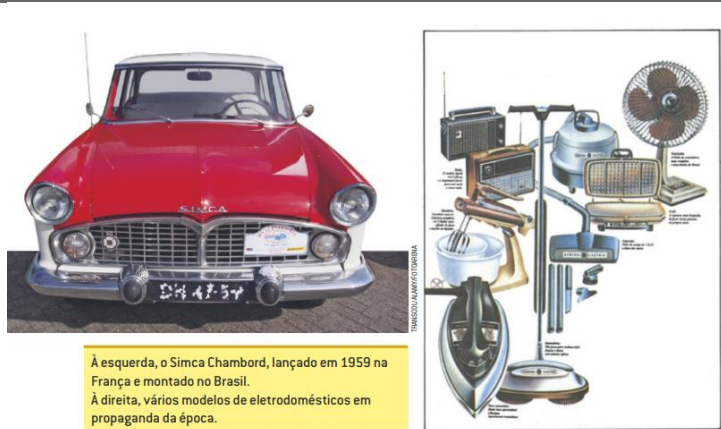
a reflexão e crítica sobre o uso de informações em favor do projeto socioeconômico e de poder que esteve à frente do país nas duas décadas seguintes ao Golpe de 1964. A análise das imagens encontra-se disposta nos Quadros 18 e 19.

Quadro 18 – Análise de fotografia da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>Usina hidrelétrica de Tucuruí no Rio Tocantins, PA, 2017.</p>	<p>Hidrelétrica de Tucuruí; fotografia; Geisel; Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).</p>	<p>Ilustrativo: o documento guarda relação com o texto, ilustrando-o. É reproduzido na edição de escolas particulares, apenas.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 258).

Quadro 19 – Análise de quadro documental com imagens alusivas ao “milagre econômico”, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p>À esquerda, o Simca Chambord, lançado em 1959 na França e montado no Brasil. À direita, vários modelos de eletrodomésticos em propaganda da época.</p>	<p>“Milagre” econômico; propaganda; bens de consumo.</p>	<p>Ilustrativo: o documento guarda relação com o texto, ilustrando-o.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 205).

Ao longo de duas décadas, a apropriação de símbolos pátrios, a projeção de heróis adequados ao projeto ufanista e a enunciação de discursos afirmativos da grandeza do país

tiveram como contraponto o silenciamento, por meio da censura e da repressão, de todos que ainda ousavam gritar contra a censura e violência estatal. O projeto de unificação da sociedade brasileira em torno de uma causa comum encontrou respaldo na trajetória da seleção brasileira, na Copa de 1970. O livro didático traz um recorte fotográfico da partida final, que valeu a conquista da taça pelo Brasil. A imagem vem acompanhada de um texto curto de caráter explicativo, mas que não estabelece conexões com o contexto mais geral e não suscita questionamentos por parte de docentes e estudantes. A análise do documento encontra-se exposta no Quadro 20.

Quadro 20 – Análise de fotografia relativa à participação do Brasil na copa de 1970, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="820 887 970 1218">Final da Copa do Mundo de 1970, Cidade do México, México. O Brasil venceu a Itália por 4 x 1. Em 1970, os brasileiros puderam assistir, pela primeira vez, a uma Copa do Mundo ao vivo e em cores. E de casa assistiram a esse gol da seleção brasileira contra a Itália mostrado na fotografia. Com a vitória na Copa de 1970, a Seleção Brasileira trouxe definitivamente para o Brasil a taça Jules Rimet.</p>	<p data-bbox="997 819 1197 913">1970; futebol; propaganda; Médici.</p>	<p data-bbox="1217 819 1431 947">Ilustrativo: o documento guarda relação com o texto, ilustrando-o.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 203).


Nos materiais didáticos, é fundamental a reprodução de fontes, ainda que de forma fragmentária, assim como é crucial a elaboração de questões que suscitem ponderações sobre passado e presente. Notadamente quando se trata de temas difíceis, como Ditadura, as fontes e as questões podem servir de chamamento à ação, um convite ao envolvimento dos estudantes, mediados pelo trabalho da professora ou do professor. Mas são extensas e múltiplas as contingências de uso dos livros. Na prática pedagógica cotidiana, as formas de utilização desses materiais ocorrem à margem das intencionalidades, dos usos esperados pelo autor e pelos demais agentes envolvidos no processo de produção, como observa Chartier (1994) em relação aos livros, de uma forma geral.

O destaque, concedido por Boulos, aos mecanismos de afirmação do poder dos governos ditatoriais do Cone Sul das Américas encontra correspondência na forma de abordagem e na projeção de imagens dos sujeitos históricos que se destacaram na resistência, nas diversas formas de luta pela reconstrução democrática.

EIXO TEMÁTICO 5. RESISTÊNCIA, LUTA E TRANSIÇÃO PARA A DEMOCRACIA

As ditaduras instaladas nos demais países do Cone Sul das Américas ocupam, como vimos, um lugar diminuto no livro de Boulos. As poucas referências têm por foco apenas o Chile e a Argentina. Em seis páginas, o autor aborda elementos factuais relativos aos golpes e às ações dos regimes ditatoriais nesses países e concede atenção aos processos de transição para a democracia. Em especial, o livro didático chama a atenção, no texto como em um quadro documental, para o papel desempenhado pelo movimento das Mães da Praça de Maio em sua luta pelos direitos à justiça e à memória de mortos e desaparecidos por força da ação repressiva do Estado argentino. A imagem alusiva a esse movimento é objeto de análise no Quadro 21, no qual se destaca a natureza ilustrativa do documento, já que não comporta propostas de utilização ou questões mobilizadoras.

Quadro 21 – Análise de fotografia alusiva às mães da Praça de Maio, reproduzida no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)


Documento	Palavras-chave	Tratamento
 <p data-bbox="416 1697 810 1962">Ao circularem pela Praça de Maio com um lenço branco em torno da cabeça, as mães dos desaparecidos davam visibilidade aos crimes cometidos pela ditadura argentina. Ao fundo, a Casa Rosada, sede do governo argentino. Buenos Aires, Argentina, 1999.</p>	<p data-bbox="999 1043 1193 1200">Mães da Praça de Maio; fotografia; ditadura argentina; mortos e desaparecidos.</p>	<p data-bbox="1219 1043 1426 1167">Ilustrativo: ilustra o texto didático, mas não há proposta de uso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 213).

No que diz respeito ao Brasil, a transição para a democracia é tratada de forma contraditória. O título da seção que contempla o debate sobre o tema é: “Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura”. Mas as imagens e textos que lhe servem de ilustração são demonstrativos da participação popular, dos movimentos sociais, de trabalhadores, jornalistas, artistas, estudantes e outros setores da sociedade civil na luta contra a ditadura. Os resultados da análise desses encontram-se dispostos nos Quadros 22, 23 e 24.

O conjunto texto/imagem analisado no Quadro 22 é uma alusão à arte como campo privilegiado de luta contra o regime militar no Brasil. A fotografia é acompanhada de legenda, na qual são nomeados os artistas que atuaram na primeira versão do show *Opinião*, e de um texto curto, por meio do qual o autor destaca a importância de espetáculos teatrais e musicais, realizados nos anos iniciais do período ditatorial, como espaços de agregação e resistência dos que se opunham à ditadura. Entretanto, a fotografia integra apenas a versão destinada aos estudantes das escolas privadas e não vem acompanhada de sugestão de uso ou questão que possam servir de objeto de reflexão por parte de professores e alunos.

Quadro 22 – Análise de quadro contendo imagem e texto alusivo ao show opinião e à arte como espaços de resistência à ditadura, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)


Documento	Palavras-chave	Tratamento
<p>Os palcos do Show Opinião e outros espetáculos que mesavam teatro e música, como <i>na canta Zumbi e Morte e a severina</i>, realizados entre 1964 e 1966, se transformaram em espaços de valorização do popular na cultura e de resistência ao Regime Militar.</p>  <p>Da esquerda para a direita, Zé Keti, Nara Leão e João do Vale durante ensaio do Show Opinião. Rio de Janeiro, 1965.</p>	<p>1965; fotografia; artistas; protesto; Show Opinião.</p>	<p>Ilustrativo: o documento corresponde à temática do texto, mas não acompanha sugestão de uso para o professor ou o discente.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 249).

O tema da resistência à ditadura volta a aparecer no documento analisado no Quadro 23, um recorte fotográfico da Passeata dos 100 mil, realizada em 1968, no Rio de Janeiro, como ato de resistência à ditadura. A imagem destaca a figura do diplomata, poeta e compositor

Vinicius de Moraes. A fotografia está correlacionada com o tema em discussão, mas não está acompanhada de sugestão de atividade ou questão que possa orientar a reflexão de professores e estudantes.


Quadro 23 – Análise de recorte fotográfico da Passeata dos 100 MIL, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
	<p>1968; fotografia; Passeata dos Cem Mil; protesto; Vinicius de Moraes.</p>	<p>Ilustrativo: texto didático e documento se complementam, mas o quadro documental não vem acompanhado de proposta de abordagem.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora com base em Boulos (2018, p. 199).

O conjunto analisado no Quadro 24 contempla imagens e textos alusivos ao sequestro do embaixador estadunidense, em 1969, ação desenvolvida pelo Movimento Revolucionário 8 de Outubro como forma de pressão ao governo ditatorial pela libertação de presos políticos.

Quadro 24 – Análise de quadro documental, contendo imagens e textos, alusivos ao sequestro do embaixador estadunidense, em 1969, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
	<p>1969; luta armada; Aliança Libertadora Nacional (ALN); Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8); embaixador estadunidense.</p>	<p>Ilustrativo: não há proposta de investigação atrelada ao documento, nem relevância para o texto didático.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 202).

Ainda na perspectiva de destacar a resistência aos governos ditatoriais, o livro de Boulos apresenta cópia de um registro histórico da luta pela anistia: o cartaz da campanha pela anistia, de 1970, cuja utilização pelo livro didático é analisado no Quadro 25.

Quadro 25 – Análise de cartaz da campanha pela anistia, reproduzido no livro didático *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

Documento	Palavras-chave	Tratamento
	<p>Década de 1970; cartaz; anistia; redemocratização.</p>	<p>Como fonte: o documento guarda relação com o texto, referente às lutas populares pela anistia e possui uma sugestão de interpretação.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Boulos (2018, p. 208)

O autor encerra o debate sobre a luta pela anistia com a afirmação, corroborada pelas pesquisas historiográficas, de que a “Lei da Anistia também anistiou os responsáveis por violações dos direitos humanos, como, por exemplo, os militares que usaram de violência contra os opositores do regime” (BOULOS, 2018, p. 208).

O livro didático dá voz à interpretação crítica sobre o processo de transição brasileiro para a democracia, mas não faz acompanhar seus argumentos da apresentação de fontes documentais e não avança para o debate sobre os efeitos tardios da conciliação e do silenciamento que nortearam esse processo.

Pelo que se pode depreender da análise dos conjuntos documentais, as imagens e textos que integram o livro de Alfredo Boulos (2018) nem sempre refletem escolhas orientadas por uma perspectiva pedagógica. O uso de imagens, muitas vezes ditados por padrões editoriais próprios aos livros didáticos, visam tornar esses livros atrativos a professores e alunos. Quando acompanhadas de legendas e textos elucidativos e postos em correlação com os assuntos em

foco, as imagens permitem ampliar o horizonte sobre os temas abordados e afirmar a importância da fonte histórica como elemento gerador de hipóteses e reflexões que extrapolam a compreensão sobre o passado.

A inserção de cópias de documentos em materiais didáticos, ainda que de forma fragmentária, atualiza a possibilidade de fazer história no presente. Para tanto, é essencial que essas fontes venham atreladas a questionamentos e proposições. Foi essa a perspectiva que orientou a elaboração da sequência didática, projetada como solução mediadora de aprendizagem sobre as Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas, que constitui a parte II da presente dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Golpe de 1964, no Brasil, resultou no controle do poder estatal por setores sociais que, ante o fortalecimento de pautas populares e projetos reformistas acolhidos pelo Governo de João Goulart, buscaram se resguardar da ameaça aos seus privilégios econômicos, sociais e políticos. Nas duas décadas seguintes ao golpe, o país esteve sob o jugo de governos de perfil autoritário e subordinado aos interesses dos Estados Unidos, na conjuntura da Guerra Fria. Os intentos dos golpistas encontraram justificativa e método na Doutrina de Segurança Nacional (DSN), forjada na Escola Superior de Guerra de Washington. O embasamento ideológico reacionário, orientado pela ótica da contrainsurgência, semeado no fértil terreno de uma cultura política conservadora, manifestou-se como retórica anticomunista

A inclusão do Brasil, no período de 1964-1985, no conceito de Ditaduras de Segurança Nacional é mérito da historiografia que procurou estabelecer os nexos entre os atores responsáveis pela implantação e consolidação de regimes autoritários no Cone Sul do continente americano entre as décadas de 1960, 1970 e 1980. A Doutrina de Segurança Nacional forneceu a base ideológica comum aos governos ditatoriais da região. Na prática, os governos autoritários compartilharam os ensinamentos recebidos na Escola Superior de Guerra de Washington com o intuito de fortalecer laços e estratégias colaborativas para a repressão aos inimigos internos e externos. O Brasil, pioneiro na deflagração dos golpes, afirmou-se na condição de vanguarda conservadora e participou diretamente dos movimentos golpistas no Chile e no Uruguai, ambos em 1973, e na Argentina, em 1976.

As Ditaduras de Segurança Nacional, atuando no sentido contrário à ordem democrática, instituíram normas e executaram ações de censura, de perseguição a lideranças de esquerda, promoveram a cassação de mandatos executivos e legislativos e empreenderam esforços de silenciamento a sindicatos, partidos e movimentos sociais. Orientados pelo princípio da contrainsurgência, os governos ditatoriais elegeram seu “inimigo interno”. No Brasil, esse inimigo foi identificado como o representante nacional da figura caricata do comunista soviético, mas a imagem colava-se a qualquer um que agisse no sentido contrário ao que se definia como símbolo da ordem e do progresso. Com o apoio da mídia empresarial, os governos ditatoriais insuflaram na população o medo da “cubanização” e encontraram especial receptividade nas facções da classe média, que se tornaram signatárias de um estado de guerra “necessário” para o expurgo do perigo comunista.

Os países do Cone Sul da América que vivenciaram experiências de ditaduras alavancadas pelo arcabouço ideológico da DSN tracejaram caminhos para a transição democrática distintos. Na Argentina e no Chile, prevaleceu, como resultado da luta pela democracia, a tríade dos direitos à memória, à justiça e à verdade, enquanto o Brasil seguiu o caminho da conciliação e do esquecimento.

No Brasil, com a criação tardia da Comissão Nacional da Verdade, em 2013, foi possível inventariar e codificar fontes escritas e depoimentos orais elucidativos da gravidade do terrorismo de Estado. O Brasil fez a sua transição democrática sob o impacto da Lei da Anistia, que livrou do julgamento os responsáveis pelas violações aos Direitos Humanos, e de uma cultura política de base conservadora.

Valendo-se de argumentos levantados pelos movimentos em defesa de Direitos Humanos e da mobilização nacional pela anistia ampla, geral e irrestrita, os agentes da violência estatal que quebrantaram o Estado Democrático de Direito se beneficiaram do perdão, apostaram no esquecimento e buscaram se apropriar da memória e da história dos que lutaram contra o regime ditatorial instaurado com o Golpe de 1964.

Os discursos que serviram de justificativa para o golpe e os atos de terrorismo estatal subsistem como uma ferida aberta no debate público brasileiro. A impunidade dos responsáveis pelos crimes contra a vida e a dignidade humana, assim como as tentativas de interdição do direito à justiça para as vítimas e suas famílias, serviu para avalizar e aprofundar, no seio da sociedade brasileira, uma cultura política marcada pelo anticomunismo, pela conciliação e pelo autoritarismo. Essa cultura política está na base da negação do golpe e da exaltação dos governos militares, elementos que integram a retórica de pessoas e grupos ligados à extrema-direita brasileira, mas que se espraiam por outros setores da sociedade. Recentes debates nos campos da História e da Ciência Política indicam que essa cultura política é pedra basilar do negacionismo e do autoritarismo, em seus novos contornos.

O discurso exitoso dos golpistas de 1964 – cuja compreensão é mediada pelos delineamentos teóricos da cultura política – ganhou nova força no espaço político, especialmente no contexto da ruptura institucional de 2016, que viabilizou o triunfo da extrema-direita nas eleições de 2018. Sentindo-se ameaçados em seus privilégios pelas políticas de inclusão e reparação sustentadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (2013-2016), amplos setores da sociedade soergueram, com nostalgia, o olhar sobre o passado. O *continuum*, firmado no processo de transição à brasileira, serviu de base para a rearticulação de grupos de perfil antidemocrático. Os seus discursos trouxeram à baila, com nova roupagem, o esteio

anticomunista e autoritário que sustentou e compôs o arrimo ideológico da ditadura civil-militar. Em um contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais, as redes sociais foram contaminadas por disputas, narrativas divergentes e por falsas verdades construídas no sentido da negação da pesquisa histórica.

Essas circunstâncias impactam diretamente o universo escolar e demandam, do professor de História, em especial, o delineamento de estratégias compatíveis com os desafios do presente. As experiências ditatoriais na América Latina integram o conjunto de temas prescritos pelo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2018) e essa orientação reverbera no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mas, ao mesmo tempo, está presente em outros campos da convivência social de alunos e professores.

Ditadura e democracia são expressões que, na atual conjuntura, se constituem em matéria de intensos embates e dissensos e devem ser tomadas como temas mobilizadores de demandas educacionais votados ao confronto com o discurso negacionista. O conceito de História Difícil e os desdobramentos teóricos e metodológicos que advêm desta definição se oferecem como alternativa para o tratamento das divergências no contexto de salas de aula como fora delas. Pensar a história das Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas como tema próprio à História Difícil pode ser o ponto de partida para a construção de interpretações críticas sobre o passado. Mas o tratamento desse, como de outros temas históricos, precisam ser amparados no uso pedagógico de fontes documentais. Essa foi a perspectiva serviu de orientação à avaliação crítica de um livro didático e à proposição de uma sequência didática sobre as Ditaduras de Segurança Nacional. O exercício de análise como a elaboração da proposta devem ser compreendidas como contribuições para o enfrentamento dos discursos negacionistas e para o estímulo à salvaguarda dos Direitos Humanos e da democracia no tempo presente.

As imagens e discursos destacados do livro *História sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos, foram analisados à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), e da Teoria das Representações, de Roger Chartier (2003). Tomado como objeto cultural, o livro didático comporta múltiplas camadas de sentido e sua análise pressupõe considerar as relações entre produção e recepção, entre texto e contexto, as intencionalidades dos vários sujeitos sociais envolvidos na produção, assim como os dispositivos normativos que orientam a confecção e distribuição desse tipo de material, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e o Programa Nacional do Livro Didático.

A discussão e aprovação da BNCC desdobrou-se no bojo de intensos debates que envolveram profissionais de diferentes áreas do saber, sociedades e associações científicas e agentes governamentais. O resultado retrata a predominância de determinadas narrativas e concepções, que saíram vencedoras nas disputas pelo controle do projeto de educação nacional. Nas primeiras versões elaboradas ao longo do processo de discussão, os debates em torno do currículo de História apontavam para uma base enxuta, pensada como ponto de partida para a formulação de currículos regionais. Na proposição que acabou derrotada a História do Brasil e a realidade do aluno deveriam ser tomadas como ponto de partida para os estudos disciplinares em História. Venceu a proposta que, em uma perspectiva conservadora, concedia relevância ao factual e ao europeu, ao modelo quadripartite francês, e a uma avolumada lista de conteúdos mínimos que acabou por se constituir em obstáculo à construção de currículos regionais. Os embates travados em torno na BNCC não podem ser dissociados dos interesses mercadológicos de grupos econômicos responsáveis pela produção e distribuição de livros didáticos, principais beneficiários dos currículos inflexíveis e dos materiais uniformes. Além disso, a despeito da extensa lista de conteúdos indicados na BNCC, é preciso considerar o disposto no Edital do Programa Nacional do Livro Didático, de 2020, que impõe limites no número de páginas às coleções que poderiam ser admitidas nas redes públicas de ensino. Essa disposição aprofunda o abismo entre a educação pública e privada, em um contexto em que os interesses privatistas se impõem a partir do grupo político que assumiu o controle do país com base em um projeto de país excludente, alinhado com pautas reacionárias definidas no espectro político da direita e da extrema-direita.

A análise qualitativa do material didático não pode ser isolada dessas informações relativas ao contexto de produção, distribuição e recepção dos textos. Tais informações estiveram sempre presentes, durante o trabalho de análise, quando da avaliação da presença/ausência de eixos temáticos tomados como essenciais, das metodologias de trabalho indicadas no manual do professor e dos usos específicos dos fragmentos de fontes documentais que, acompanhadas de questões mobilizadoras, poderiam servir de estímulo à participação do/a aluno/a na construção do conhecimento.

A perspectiva conceitual da História Difícil, que orientou a análise do livro didático, também foi essencial à produção da sequência didática, apresentada como proposta de solução mediadora de aprendizagem na segunda parte da presente dissertação. O material foi planejado como alternativa de intervenção nos debates sobre ditadura e democracia, sobre negacionismo, violência e direitos humanos, de acordo com o propósito de instrumentalização de estudantes

para a interpretação de fontes, para a compreensão contextualizada dos temas e para a expressão dos conhecimentos construídos.

A proposta apresenta um caminho possível para o trabalho com as Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas, tema compreendido como próprio à História Difícil, e responde à necessidade premente de enfrentamento, em salas de aula, dos discursos negacionistas que proliferam nas redes sociais. As questões mobilizadoras e as sugestões de procedimentos respondem, de algum modo, às perguntas e problemas enfrentados pela autora no chão da sala de aula, no fazer didático cotidiano. Elas refletem angústias e dúvidas na escolha de teorias e metodologias para o trabalho como professora. Algumas dessas questões foram tratadas de forma inovadora e instigante nas disciplinas ofertadas como componentes curriculares do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A sequência didática que encerra o presente trabalho se oferece como contribuição aos colegas, professores/historiadores, e refletem alguns experimentos realizados em nossas próprias salas de aula. Nessas experimentações prevalecem as perspectivas de enfrentamento do negacionismo científico e de envolvimento de professores e alunos no processo na construção do conhecimento histórico, mediante ações pedagógicas pautadas pelo uso de documentos o por discussões que favoreçam a conexão entre passado e presente. São determinantes nessas experiências e na elaboração do material didático aqui apresentado a ideia de contribuir para a formação cidadã de alunas e alunos, de alertá-los para a importância da defesa da democracia e dos Direitos Humanos como conquistas históricas da humanidade.

PARTE II

DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO CONE SUL DAS AMÉRICAS: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

A sequência didática que ora apresentamos aos professores de História da Educação Básica integra a dissertação “A história difícil das ditaduras do Cone Sul das Américas: cultura política, negacionismo e Direitos Humanos em materiais didáticos de História”, defendida junto ao Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. Como proposta de solução mediadora de aprendizagem, o material tem por foco e escopo fornecer aos professores e estudantes informações, indicações de fontes e questões mobilizadoras para a reflexão e o debate sobre as Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul do continente americano, implantadas nas décadas de 1960 e 1970, com enfoque na ditadura civil-militar brasileira. Trata-se de um tema de abordagem especialmente difícil e o seu debate é essencial na presente conjuntura, quando se observa o avanço mundial da extrema direita e, no Brasil, a difusão de discursos nostálgicos em relação à ditadura, que negam a narrativa histórica.

A opção pela sequência didática como material de apoio didático está amparada na perspectiva de que os fenômenos históricos demandam um tratamento contínuo, processual, que não se esgota em uma unidade de aula. Por outro lado, a forma como a sequência foi elaborada atende à expectativa de que é possível envolver os alunos na construção do conhecimento com base na exploração de fontes documentais e na formulação de questões mobilizadoras.

Helenice Rocha, em defesa do modelo da sequência didática, aborda a aula como evento “singular e, ao mesmo tempo, rotineiro” (ROCHA, 2015, p. 85), mas que não deve ser vista como uma unidade estanque. Em sua singularidade e rotina, quando da abordagem de um tema específico, realizada em condições ímpares, a aula precisa estar integrada em um projeto maior. As sequências didáticas respondem a esta necessidade porque “contribuem para a escrita de uma história escolar que saia do enquadre de uma aula, mas mobilizem diversas aulas em torno de um propósito” (ROCHA, 2015, p. 96). Por essa razão, a elaboração da sequência deve ser precedida de um planejamento. A definição do conteúdo de cada momento deve atender, claramente, aos objetivos delineados e as metodologias empregadas devem prever a construção

de enunciados narrativos e argumentativos que possibilitem aos alunos interagir com a problemática proposta:

Consideramos que fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio, meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida. É nesse sentido que viemos propondo a organização de sequências didáticas problematizadoras para o ensino de história (ROCHA, 2015, p. 91).

A proposição de Rocha coaduna com as asserções de Isabel Barca, no texto “Aula-oficina: do projeto à avaliação”. As aulas-oficina propostas pela autora, assim como as sequências didáticas, são encadeadas a partir de “questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (BARCA, 2004, p. 135).

Na definição do arranjo das aulas, como na escolha dos elementos que compõem as sequências didáticas, espera-se que os estudantes sejam mobilizados para: 1) a interpretação de fontes, tendo à frente a tarefa de construção, confirmação ou refutação de hipóteses; 2) a compreensão contextualizada, que consiste em “entender [...] situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção de futuro” (BARCA, 2004, p. 34); 3) a comunicação como expressão dos conhecimentos construído, que pode ser tomada como etapa do processo de avaliação. O ato de comunicação pressupõe, conforme Barca (2004, p. 134), que os alunos sejam capazes de “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis”.

Tendo como referência as reflexões teóricas e metodológicas de Rocha (2015) e Barca (2004), a sequência didática ora apresentada comporta documentos e questões problematizadoras e procedimentos que podem servir de modelo para a abordagem, em sala de aula, das Ditaduras de Segurança Nacional no Brasil e em outros países do Cone Sul das Américas. Mas uma sequência didática não precisa ser tomada pelo/a professor/a como material fechado. Pelo contrário, todos os seus componentes devem ser entendidos como alternativas, possibilidades, e podem ser adaptados a diferentes realidades escolares e histórico-geográficas. Como salienta Rocha, é indispensável ao docente conceder “previsibilidade ao imprevisível”

(ROCHA, 2015, p. 86). Uma vez que a aula se constitui em rotina singular, pode-se esperar, sempre, a demanda por replanejamento.

A sequência aqui sugerida foi elaborada considerando o objetivo geral definido para um conjunto de oito aulas. Pretende-se, em consonância com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular, que, ao final das atividades desenvolvidas, com base nos dados apresentados pelos professores e na sequência de documentos e questões apresentadas, o aluno possa “discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 431)

Para a consecução desse objetivo, o tema geral da sequência foi dividido em quatro tópicos: 1) Rupturas, continuidades e regime de governo no Brasil (1964 e 1985); 2) Golpes de Estado, ditaduras e coordenação repressiva no Cone Sul das Américas (décadas de 1960-1980), tema centrado na discussão sobre articulação regional e internacional na implantação e consolidação das Ditaduras no Cone Sul das Américas nas décadas de 1960-1980); 3) A Ditadura vista de perto, tema que permite desvelar a importância da Doutrina de Segurança Nacional e a coordenação repressiva entre os governos ditatoriais. A violência estatal, a supressão de liberdades e a negação dos Direitos Humanos nos governos autoritários está no foco da discussão; 4). O Brasil e as Ditaduras de Segurança Nacional é o tópico que deve orientar a socialização das conclusões aferidas ao longo da abordagem dos tópicos anteriores.

No Quadro 26, associados a cada um dos tópicos acima mencionados, encontram-se elencados os procedimentos e carga horária sugeridos aos professores.

Quadro 26 – Estrutura de sequência didática sobre Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul das Américas

Tópicos	Procedimentos	Aulas
1 Rupturas, continuidades e regime de governo no Brasil (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa dirigida ✓ Elaboração e socialização de hipóteses sobre regime de governo no Brasil pós-1964 ✓ Análise preliminar de fontes documentais ✓ Comunicação dos resultados parciais ✓ Análise em grupo de novas fontes documentais ✓ Comunicação (expressão do conhecimento) 	2
2 Golpes de Estado, ditaduras e coordenação repressiva no Cone Sul das Américas (décadas de 1960-1980)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de dados relativos à história dos países abrangidos pelas ditaduras no Cone Sul das Américas nas décadas de 1960-1980 ✓ Análise de documentos; ✓ Comunicação (expressão do conhecimento). 	1

3 A ditadura vista de perto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de vídeo; ✓ Discussão inicial, com base nas imagens exibidas, sobre ditadura e violência estatal; ✓ Aula de campo: visita a monumentos alusivos à ditadura; ✓ Leitura coletiva de fragmentos da Declaração dos Direitos Humanos ✓ Análise de documentos da Comissão Nacional da Verdade; ✓ Conversa dirigida sobre repressão e direitos humanos (compreensão contextualizada) 	3
4 O Brasil e as Ditaduras de Segurança Nacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização das conclusões (expressão dos conhecimentos construídos sobre o tema) 	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022).

Na sequência, na consideração de cada um dos tópicos, encontram-se a descrição dos procedimentos sugeridos e o indicativo de fontes e materiais que podem ser utilizados. As cópias, referências e localizadores das fontes documentais estão disponibilizados como anexos do presente texto.

Os procedimentos sugeridos, que devem ser realizados sob supervisão do/a professor/professora, visam permitir a integração de alunos e alunas ao processo de construção do conhecimento, mediante a análise de fontes documentais. Dada a complexidade do fazer historiográfico, não se almeja fazer de cada estudante um historiador ou uma historiadora, mas alertá-los para a fragilidade dos discursos que negam a narrativa histórica. Essa atitude implica na utilização da ciência como elemento de desconstrução do negacionismo que se difunde, contemporaneamente, sobretudo nas redes sociais.

1 RUPTURAS, CONTINUIDADES E REGIME DE GOVERNO NO BRASIL (1964-1985)

No primeiro bloco de atividades, a proposição é que a aula se inicie com uma conversa dirigida pelo docente, na qual os alunos sejam apresentados aos conceitos básicos sobre regimes de governo para que possam se municiar de argumentos para responder sobre o regime de governo que vigorou no Brasil no período de 1964 a 1985. O professor pode fornecer alguns elementos para que o aluno possa diferenciar um golpe de uma revolução e uma ditadura de uma democracia, mas, considerando-se as relações específicas que envolvem professores e alunos, não é papel do docente fornecer respostas para as questões mobilizadoras. A ele cabe arquitetar, cuidadosamente, o percurso e conduzir a conclusões pertinentes ao saber historiográfico.

Visando encorajar a participação, o olhar crítico e a mobilização de conhecimentos prévios, os docentes podem estimular os alunos a expressar e solucionar dúvidas quanto ao vocabulário e, com base na documentação inicialmente disponibilizada, formular hipóteses sobre a natureza dos eventos que levaram à derrubada do Governo de João Goulart e sobre o regime de governo que vigorou no Brasil nas duas décadas que se seguiram ao golpe.

Os documentos sugeridos para subsidiar essa primeira discussão constituem os Anexos 1, 2 e 3 do presente texto. Trata-se de matérias de jornais, publicados em diferentes contextos, nas quais encontram-se expostos pontos de vista sobre a ruptura institucional de 1964. Os/as alunos/as serão solicitados a identificar o tema comum às matérias jornalísticas e fazer o reconhecimento de termos sensíveis como “golpe”, “movimento”, “revolução” e “ditadura”. As palavras podem ser anotadas no quadro, na medida em que forem aparecendo durante a leitura dos documentos, de modo que os alunos tenham à vista as variáveis que podem ser utilizadas na elaboração de suas hipóteses iniciais. Essas hipóteses serão formuladas pelos estudantes e submetidas à verificação a partir da leitura das fontes disponibilizadas e, complementarmente, por meio de pesquisas na internet ou em dicionários.

Pela natureza polissêmica das fontes documentais e a interação particular de cada professor/aluno com os textos apresentados, as discussões podem seguir caminhos diversos e o docente pode refazer o planejamento inicial. Mas é essencial que a leitura seja conduzida para dar destaque às palavras capazes de manter o foco sobre a principal questão mobilizadora: qual o regime de governo que vigorou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985?

Provocados pelo/a professor/a, os/as estudantes podem ser induzidos a refletir sobre as experiências do passado e, em um processo de compreensão contextualizada, situá-las em relação às experiências vivenciadas no presente e às perspectivas para o futuro. Na fase de comunicação parcial dos resultados, os alunos irão expressar os conhecimentos construídos, justificando suas conclusões com base nas leituras e argumentos orais com os quais tiveram contato até aquele momento.

As hipóteses compartilhadas pelos/as alunos/as servirão de mote a uma nova intervenção do/a docente, que poderá fazer a análise crítica dos termos empregados, tendo por referência a origem e autoria dos documentos, assim como o efeito visado pelo produtor e pela fonte de enunciação. Com base em informações extraídas da produção historiográfica recente, o docente pode apresentar, agora, o repertório de críticas às expressões “movimento” ou “revolução” para se referir ao Golpe de 1964 e submeter a debate os limites do qualificativo militar para se referir à ditadura. Importante destacar que a expressão “ditadura militar” é

recorrente nos discursos de negacionistas que, por meio de redes sociais e outros recursos midiáticos, pretendem negar ou, contraditoriamente, afirmar o autoritarismo e a repressão como solução para os problemas nacionais.

No sentido de valorizar o discurso historiográfico e se contrapor à perspectiva negacionista, os professores e professoras podem esclarecer que os profissionais encarregados de escrever a história passam por um rigoroso percurso formativo e, em suas pesquisas, são orientados por princípios teórico-metodológicos inerentes ao fazer científico.

Na sequência da atividade, ainda no primeiro bloco de aulas, após a socialização das primeiras conclusões, os alunos podem ser organizados em grupos para definir os passos seguintes da investigação. Cada um dos grupos será induzido a estruturar uma ficha de análise, nas quais podem ser reproduzidas a pergunta central, as hipóteses formuladas pelos membros do grupo e as justificativas para as conclusões.

A partir desse momento, os alunos podem ser apresentados a novas fontes documentais. Sugerimos, aqui, fragmentos dos textos dos Atos Institucionais de n. 1 (AI-1), 2 (AI-2), 4 (AI-4) e 5 (AI-5), disponibilizados como Anexos 4, 5, 6 e 7 do presente texto. Cada grupo poderá ficar encarregado da análise de apenas um desses documentos tendo em vista a verificação das hipóteses até então formuladas. O/a docente pode intervir no processo, mobilizando os alunos em torno de questões secundárias: quem são os atores e quais são os interesses envolvidos na produção e enunciação dessas leis? Quais os possíveis impactos esses atos institucionais na vida das pessoas? O primeiro bloco de atividades se encerra com o momento de apresentação, oralmente e por escrito, das respostas dos grupos à questão inicial sobre o regime de governo em vigor no Brasil entre 1964 e 1985.

2 GOLPES DE ESTADO, DITADURAS E COORDENAÇÃO REPRESSIVA NO CONE SUL DAS AMÉRICAS (DÉCADAS DE 1960-1980)

No segundo momento, no tempo de uma aula, os alunos serão convidados a debater a articulação internacional e regional que levou à expansão e consolidação de golpes de Estado que resultaram na instalação de regimes autoritários no Cone Sul do continente americano entre as décadas de 1960 e 1970. Inicialmente, ao/a professor/a é facultado apresentar informações relevantes sobre a história dos países abrangidos por esses regimes. Em seguida, os alunos serão apresentados à fotografia de uma escultura intitulada “A taça do mundo é nossa”, do artista brasileiro Jaime Lauriano, disponível no Anexo 8 do presente texto.

A obra de arte que integra a sequência didática proposta, produzida com detritos de munições utilizadas pelas forças armadas brasileiras, é uma releitura da taça Jules Rimet, conquistada pela seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970. A escultura expõe a contradição entre a vitória brasileira, apropriada pela propaganda governamental de inspiração ufanista, e a realidade nacional, marcada por mazelas sociais, pelo terrorismo de Estado e pela violação aos direitos humanos fundamentais. Na base da peça, encontram-se inscritos nomes de países, associados a recortes temporais específicos: Brasil, 1964-1985; Argentina, 1976-1983; Chile, 1973-1990; Uruguai:1973-1985.

A questão proposta para este momento da atividade visa levar os alunos a pensar sobre as relações entre os países e datas aludidos na escultura e a refletir sobre o que teria levado o artista a fazer essas inscrições, lado a lado, em uma taça conquistada pelo Brasil. Na condução do debate, o professor pode inserir informações sobre o contexto da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional e a hegemonia estadunidense na América do Sul. Pode, também, apresentar imagens e textos sobre esses temas e discutir questões secundárias suscitadas por essas novas fontes.

Ao final do bloco de atividades, os alunos poderão comunicar as suas conclusões parciais sobre o papel do Brasil no processo de implantação e consolidação dos golpes de Estado nos países em foco e, em especial, na coordenação repressiva inspirada em princípios demarcados pela Doutrina de Segurança Nacional.

3 A DITADURA VISTA DE PERTO

O terceiro momento de atividades se inicia com a reprodução em sala de aula de um trecho do vídeo *Morte súbita*, dirigido por Jaime Lauriano. Lançado em 2014, a película contou com direção de fotografia e câmera de Cassio Luiz Rothschild e a edição e finalização estiveram sob a responsabilidade do estúdio Onze Corujas.²³

No vídeo, Lauriano antecipa a temática que inspirou a produção da escultura “A taça do mundo é nossa”: a conquista da Taça Jules Rimet, em 1970, pela seleção brasileira de futebol. Transmitida ao vivo pelas televisões, que começavam a se espalhar pelos lares brasileiros, a vitória brasileira foi apropriada e difundida pelo governo como um fato heroico e tornou-se instrumento de propaganda para a ditadura civil-militar brasileira.

²³ Disponível em: <https://pt.jaimelauriano.com/morte-subita>. Acesso em: 29 abr. 2022.

No fragmento selecionado do filme, durante 25 minutos são enunciados nomes de mortos e desaparecidos, vítimas da violência do Estado brasileiro, no ano de 1970. A trilha sonora é composta por sons de estádios de futebol (gritos de torcida, palmas, fogos de artifício) misturados com sons de bombas, tiros e gritos, gravados durante manifestações de rua. As imagens em *looping* apresentam homens em fila, como preparados para uma execução, com os rostos cobertos por camisas verde-amarelas.

Visando promover a compreensão contextualizada da fonte e do tema, a professora ou o professor pode pausar o vídeo, em um momento aleatório, indicar que as pessoas ali mencionadas foram vítimas das ações da ditadura e questionar se os alunos reconhecem algum dos nomes anunciados. É importante que os estudantes tenham estímulo para compartilhar sentimentos provocados pelo vídeo, que joga com as tensões entre o destino das pessoas cujos nomes são evocados, a euforia do som de torcida e a indiferença dos cidadãos de verde e amarelo.

Visando trazer o debate para uma realidade mais próxima dos alunos, sugere-se que, em momento posterior, os alunos sejam conduzidos a uma visita a um espaço ou monumento alusivo à história do Brasil e da sua cidade, no período ditatorial. Na sequência didática proposta indica-se a visita ao monumento “Aos 27 baianos mortos e desaparecidos políticos, vítimas da Ditadura Militar”, instalada na Praça Tancredo Neves, em Vitória da Conquista-Ba, cidade que vivenciou de forma peculiar as ações repressivas desencadeadas pelo Estado brasileiro logo após o Golpe de 1964. A imagem do monumento encontra-se reproduzido em fotografia no Anexo 9. Está claro que, em cada cidade, os/as professores/as podem escolher outros monumentos e espaços públicos, podem levar os alunos a ruas, cenários ou, mesmo, fazer análise de fotografias que permitam a conexão com o tema e favoreçam a construção de sentidos.

A exibição do vídeo e a aula de campo são preparatórias para o trabalho posterior, de leitura e análise de relatos das ações repressivas conduzidas pelos agentes da ditadura. Antes, os alunos são convocados à leitura coletiva de uma seleção de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, disponível no Anexo 10 do presente texto dissertativo.

Os fragmentos da fonte podem servir de gatilho para estimular a compreensão contextualizada do conceito de Direitos Humanos. O/a professor/a pode facilitar o reconhecimento, por parte dos estudantes, de que os Direitos Humanos são resultado de um processo acumulativo de conquistas, que incluem direitos materiais – como o acesso a alimentação, moradia, saúde, vestuário e educação – e outros mais abstratos – como o acesso à

justiça, à garantia de liberdade e igualdade. Os/as estudantes podem ser conduzidos a reconhecer, na fonte, os direitos que eles próprios, como seres humanos, têm garantidos (e refletir sobre os que lhes têm sido negados). Enfim, o debate pode avançar no sentido de consolidar a associação entre direitos e defesa da dignidade humana, conforme o objetivo prescrito na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para os Anos Finais do Ensino Fundamental: “relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (BRASIL, 2018, p. 429).

Esta etapa do projeto se conclui com a análise de depoimentos publicados pela Comissão Nacional da Verdade (CNV). A professora ou professor direcionará a discussão, destacando o contexto de criação da comissão, sob o governo de Dilma Rousseff, e o objetivo a ela conferido: garantir o direito à memória, à verdade e à justiça diante dos crimes cometidos pela ditadura. Os registros coletados pela comissão contemplam depoimentos de pessoas que viveram a ditadura e sofreram com as violações aos direitos fundamentais, além de documentos escritos, produzidos no Brasil ou em outros países que vivenciaram a experiência de regimes autoritários. Propõe-se o depoimento do militar Ubirajara Bezerra da Costa e da vítima Izabel Fávero.²⁴

Os depoimentos abrigam relatos sensíveis, de graves violações dos direitos básicos, de afronta à dignidade e à integridade física e emocional das pessoas identificadas como opositores ao governo. Os alunos serão orientados a identificar, nos textos selecionados, as ações promovidas pelos agentes do Estado e as pessoas envolvidas, na condição de vítimas ou de executores dessas ações.

Essa atividade específica tem por propósito demonstrar como as vidas de muitas pessoas foram afetadas pelo sistema repressivo. Os trechos anteriormente analisados da Declaração Universal dos Direitos Humanos devem ser postos em paralelo com os relatos, de modo que o/a aluno/aluna seja encorajado/a a admitir a condição própria de sujeito de direitos e convocado/a a pensar as violações cometidas pelo Estado brasileiro, no período ditatorial, como crimes tentados ou consumados contra a vida e a dignidade humana.

Por fim, visando fazer com que a história se torne menos abstrata aos olhos dos alunos, o professor pode trazer ao debate personagens, cenários e fotografias alusivos à história local,

²⁴ O depoimento de Ubirajara Bezerra da Costa encontra-se disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/agentes_publicos/Ubirajara_Bezerra_da_Costa_31.07.2013_-_ct-rp.pdf. Acesso em 26 abr. 2022. O depoimento de Izabel Fávero está disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Alberto_Favero_e_Izabel_Fvero_-_ct_rp.pdf. Acesso em 26 abr. 2022

postos em evidência na etapa anterior, e confrontá-los com os depoimentos coletados pela CNV. Com base no cotejo de informações advindas de fontes distintas, os alunos são estimulados a pensar nos condicionantes do processo de produção discursiva e na complexidade do ofício historiográfico.

A etapa final do projeto tem por objetivo o compartilhamento do conhecimento construído pelos/as alunos/as, tendo por foco a ditadura e violação de direitos humanos no Brasil em suas articulações com as demais Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas. A expressão dos conhecimentos adquiridos poderá ser feita de diferentes maneiras, utilizando-se de distintas linguagens e ferramentas: por meio de cartazes, podcast, vídeos, postagens em redes. Entretanto, o material produzido deverá ser balizado por um modelo de apresentação que contemple: as questões mobilizadoras, a identificação das fontes utilizadas e as conclusões.

A sequência didática proposta insere-se neste processo como uma sugestão de temas, fontes e questões para o tratamento, em sala de aula, da história difícil das Ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul das Américas. Em última instância, ela pode contribuir para reforçar, no sentido contrário à difusão dos discursos negacionistas, a importância do fazer historiográfico e das fontes históricas, para a construção do conhecimento.

ANEXO 1

Recorte de matéria publicada na *Folha de São Paulo*, em 30 de março de 2022, na qual se destaca a leitura das Forças Armadas Brasileiras sobre o Golpe de 1964

Forças Armadas dizem que golpe de 64 foi 'marco histórico' da política brasileira



Da esquerda para direita o almirante Almir Garnier, o ministro da Defesa Braga Netto, o general Paulo Sérgio Nogueira de Oliveira e o brigadeiro Almeida Baptista Jr. - Pedro Ladeira - 31.mar.2021/Folhapress

"O Movimento de 31 de março de 1964 é um marco histórico da evolução política brasileira, pois refletiu os anseios e as aspirações da população da época", diz texto divulgado pela Defesa.

Fonte/Autor	Jornal Folha de S. Paulo/Matéria de Pedro Ladeira
Data	30 mar. 2022
Designação	Recorte de edição virtual de jornal.
Disponível em:	https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/forcas-armadas-dizem-que-golpe-de-64-foi-marco-historico-da-politica-brasileira.shtml . Acesso em: 24 abr. 2022.

ANEXO 2

Manchete do portal de notícias *G1*, de 30 de março de 2022, na qual se destaca leitura do Ministro da Defesa do Brasil sobre o Golpe de 1964.

Golpe de 64 gerou 'fortalecimento da democracia', diz ministro em ordem do dia de 31 de março

Texto assinado por ministro da Defesa, Braga Neto, e por comandantes das Forças Armadas omite fechamento do Congresso, censura à imprensa e torturas e assassinatos da ditadura militar.

Por Pedro Henrique Gomes, g1 — Brasília
30/03/2022 21h26 · Atualizado há 3 semanas



Fonte/Autor	Portal G1/Matéria de Pedro Henrique Gomes
Data	30 mar. 2022
Designação	Recorte de edição virtual de jornal.
Disponível em:	https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/forcas-armadas-dizem-que-golpe-de-64-foi-marco-historico-da-politica-brasileira.shtml . Acesso em: 24 abr. 2022.

ANEXO 3

Excerto da edição de 14 de maio de 1964 do jornal *O Estado de S. Paulo*

Graças à Revolução Brasileira, para novamente uma atmosfera de esperança sobre as Américas. Essa atmos-

Fonte/Autor	Jornal Estado de S. Paulo/Editorial
Data	14 mar. 1964
Designação	Recorte de jornal.
Disponível em:	https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19640514-27318-nac-0003-999-3-not . Acesso em: 24 abr. 2022.

ANEXO 4

Fragmentos do texto do Ato Institucional n. 1 (AI 1), publicado em 9 de abril de 1964.²⁵

ATO INSTITUCIONAL Nº1

Art. 7º - Ficam suspensas, por seis (6) meses, as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade.

§ 1º - Mediante investigação sumária, no prazo fixado neste artigo, os titulares dessas garantias poderão ser demitidos ou dispensados, ou ainda, com vencimentos e as vantagens proporcionais ao tempo de serviço, postos em disponibilidade, aposentados, transferidos para a reserva ou reformados, mediante atos do Comando Supremo da Revolução até a posse do Presidente da República e, depois da sua posse, por decreto presidencial ou, em se tratando de servidores estaduais, por decreto do governo do Estado, desde que tenham tentado contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública, sem prejuízo das sanções penais a que estejam sujeitos.

Art. 8º - Os inquéritos e processos visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária poderão ser instaurados individual ou coletivamente.

Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos.

Rio de Janeiro-GB, 9 de abril de 1964.

Gen. Ex. ARTHUR DA COSTA E SILVA

Tem. Brig. FRANCISCO DE ASSIS CORREIA DE MELLO

Vice-Alm. AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRUNEWALD

²⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em 26 abr. 2022.

ANEXO 5

Fragmentos do Ato Institucional n. 2 (AI 2), publicado em 27 de outubro de 1965²⁶

ATO INSTITUCIONAL Nº2

A revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranqüilidade. Agitadores de vários matizes e elementos da situação [...] já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária [...]. Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a revolução, implantada para restabelecer a paz, promover o bem-estar do povo e preservar a honra nacional.

Assim, o Presidente da República, na condição de Chefe do Governo revolucionário e comandante supremo das forças armadas, coesas na manutenção dos ideais revolucionários [...],

Resolve editar o seguinte:

Art. 14 - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por tempo certo.

Parágrafo único - Ouvido o Conselho de Segurança Nacional, os titulares dessas garantias poderão ser demitidos, removidos ou dispensados, ou, ainda, com os vencimentos e as vantagens proporcionais ao tempo de serviço, postos em disponibilidade, aposentados, transferidos para a reserva ou reformados, desde que demonstrem incompatibilidade com os objetivos da Revolução.

Art. 15 - No interesse de preservar e consolidar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 (dez) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais.

Art. 16 - A suspensão de direitos políticos, com base neste Ato e no art. 10 e seu parágrafo único do Ato Institucional, de 9 de abril de 1964, além do disposto no art. 337 do Código Eleitoral e no art. 6º da Lei Orgânica dos Partidos Políticos, acarreta simultaneamente:

- I - a cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - a suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - a proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - a aplicação, quando necessária à preservação da ordem política e social, das seguintes medidas de segurança:
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado.

Art. 18 - Ficam extintos os atuais Partidos Políticos e cancelados os respectivos registros.

Brasília, 27 de outubro de 1965; 144º da Independência e 77º da República.

²⁶ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm

H. CASTELLO BRANCO
Juracy Montenegro Magalhães
Paulo Bossisio
Arthur da Costa e Silva
Vasco Leitão da Cunha
Eduardo Gomes

ANEXO 6

Fragmentos do Ato Institucional n. 4 (AI 4), publicado em 7 de dezembro de 1966.²⁷

ATO INSTITUCIONAL Nº 4

CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1946, além de haver recebido numerosas emendas, já não atende às exigências nacionais;

CONSIDERANDO que se tornou imperioso dar ao País uma Constituição que, além de uniforme e harmônica, represente a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução;

CONSIDERANDO que somente uma nova Constituição poderá assegurar a continuidade da obra revolucionária;

CONSIDERANDO que ao atual Congresso Nacional, que fez a legislação ordinária da Revolução, deve caber também a elaboração da lei constitucional do movimento de 31 de março de 1964;

CONSIDERANDO que o Governo continua a deter os poderes que lhe foram conferidos pela Revolução;

O Presidente da República resolve editar o seguinte Ato Institucional nº 4:

Art. 1º - É convocado o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967.

Brasília, 7 de dezembro de 1966; 145º da Independência e 78º da República.

H. CASTELLO BRANCO

Carlos Medeiros Silva

Zilmar Araripe

Ademar de Queiroz

Manoel Pio Corrêa

Eduardo Gomes

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-04-66.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

ANEXO 7

Fragmentos do Ato Institucional n. 5 (AI 5), publicado em 13 de dezembro de 1968²⁸

ATO INSTITUCIONAL Nº 5

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Parágrafo único - Os interventores nos Estados e Municípios serão nomeados pelo Presidente da República e exercerão todas as funções e atribuições que caibam, respectivamente, aos Governadores ou Prefeitos, e gozarão das prerrogativas, vencimentos e vantagens fixados em lei.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, a

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado [...].

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Art. 12 - O presente Ato Institucional entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de dezembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

A. COSTA E SILVA

Luís Antônio da Gama e Silva

Augusto Hamann Rademaker Grünewald

Aurélio de Lyra Tavares

José de Magalhães Pinto

²⁸ Disponível em: Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

Antônio Delfim Netto
Mário David Andreazza
Ivo Arzua Pereira
Tarso Dutra
Jarbas G. Passarinho
Márcio de Souza e Mello
Leonel Miranda
José Costa Cavalcanti
Edmundo de Macedo Soares
Hélio Beltrão
Afonso A. Lima
Carlos F. de Simas

ANEXO 8

Fotografia da escultura *A taça do mundo é nossa*, de Jaime Lauriano (2018)



Autor	Jaime Lauriano
Data	2018
Designação	Escultura. Releitura da taça Jules Rimet fundida em latão e cartuchos de munições utilizadas pelas Forças Armadas Brasileiras sobre base de compensado naval 130 x 30 x 30 cm Foto: Filipe Berndt
Informações complementares:	“As escolhas visuais e conceituais que nortearam a escultura A Taça do Mundo é Nossa partiram da necessidade de aprofundamento das minhas pesquisas sobre o contexto político brasileiro, e sulamericano, nas décadas de 1960 a 1980, estudando fatos históricos decorrentes do golpe militar no Brasil. Além disso, A Taça do Mundo é Nossa pretende mostrar como a naturalização da violência no Brasil está presente na maioria das experiências de espaço público nas cidades brasileiras” (Texto extraído do site do autor)
Disponível em:	https://pt.jaimelauriano.com/a-taca-do-mundo-e-nossa . Acesso em 28 abr. 2022.

ANEXO 9

Fotografia do Monumento “Aos 27 baianos mortos e desaparecidos políticos, vítimas da Ditadura Militar”, edificado na Praça Tancredo Neves, em Vitória da Conquista-Ba



Autor	Romeu Ferreira Filho. Assessoria, Documentação e Pesquisa: Ana Palmira Casimiro, Romeu Ferreira e Ruy Medeiros.
Data	9 jul. 1998
Designação	Monumento em placas de metal.
Informações complementares	Monumento produzido por iniciativa do Grupo Labor e edificado na Gestão Municipal de Guilherme Menezes (PT). Informações e foto extraídas de SILVA, Daniela. Mulheres nas lutas de resistência à ditadura empresarial-militar na Bahia: perspectivas no ensino de história. <i>Politeia</i> , Vitória da Conquista, v. 20, n. 2, p. 95-115, jul.-dez. 2021.
Disponível em:	https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/10188/6607 . Acesso em 12 ma. 2022.

ANEXO 10

Seleção de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.²⁹

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

[...]

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

[...]

Artigo 5

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

[...]

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle [...].

²⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme Bacha de. O Conselho de Segurança Nacional e a Ditadura (1964-1969). In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015. p. 83-100.
- ANTUNES, Ricardo; RIDENTI, Marcelo. Operários e estudantes contra a Ditadura: 1968 no Brasil. *Mediações*, v. 12, n. 2, p. 78-89, jul./dez. 2007. DOI <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n2p78>
- ARAÚJO, Maria Paula. *A utopia fragmentada*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- BAETS, Antoon de. Uma teoria do abuso da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 17-60, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-01882013000100002>
- BAUER, Caroline; NIZOLAZZI, Fernando. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns *marcos* da cultura histórica contemporânea. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, set./dez. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752016000300009>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOHOSLAVSKY, Ernesto. Organizaciones y prácticas anticomunistas en Argentina y Brasil (1945-1966). *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 34-52, jan./abr. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2016.1.21822>
- BOHOSLAVSKY, Ernesto; BROQUETAS, Magdalena. Os congressos anticomunistas da América Latina (1954-1958): redes, sentidos e tensões na primeira guerra fria. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo; BOISARD, Stéphane. (org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 439-460.
- BORTONE, Eliane. A presença de empresários do instituto de pesquisas e estudos sociais (IPES) nas empresas estatais federais: o caso do setor financeiro (1964-1967). In: PICCOLO, Monica (org.). *Ditaduras e Democracias no Mundo Contemporâneo: rupturas e continuidades*. São Luís: Ed. da UEMA, 2016. p. 73-101.
- BOULOS JR., Alfredo. *História sociedade e cidadania: 9º ano*. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL. *Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968*. Brasília, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade: mortos e desaparecidos*. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://www.memoriasreveladas.gov.br/administrador/components/com_simplefilemanager/uploads/CNV/relat%C3%B3rio%20cnv%20volume_1_digital.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI*. Programa Nacional

do Livro e do Material Didático - PNLD 2020. Brasília, 2018a. Disponível em: file:///C:/Users/thais/Downloads/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICA_CAO.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018b.

BUCHRUCKER, Christian. Temas antidemocráticos e identidad nacional en la cultura política del cono sur. Un panorama comparativo de seis trayectorias históricas del siglo XX. *Estudios Sociales*, v. 17, n. 1, p. 115-143, 17 mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.14409/es.v27i1.2539>

CARVALHO, Alessandra; KNACK, Diego. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 12, p. 98-121, 2017. DOI:10.20949/rhhj.v6i12.391

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0103, maio/ago. 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0103>

CAVALCANTE, Emanuel. *Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CERQUEIRA, Adriano. A validade do conceito de cultura política. *Revista de História*, n. 6, p. 76-82, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

COSTA, Maíra; GONZÁLEZ, Rodrigo. Justiça de Transição, Cultura Política e Legado Autoritário no Cone Sul. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 5, n. 1, p. 125-146, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/RSULACP.V5I1.16043>

COMBLIN, Joseph. *A ideologia de segurança nacional*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

FALAIZE, Benoît. Histoire de l'immigration et pratiques scolaires. *Diversité*, n. 146, p. 79-84, jun. 2007. Disponível em: https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Falaize_VEI.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

FALAIZE, Benoît. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014224>

FERNANDES, Ananda. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. *Antíteses*, v. 2, n. 4, p. 831-856, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2668/3937>. Acesso em: 09 abr. 2021.

FERNANDES, Ananda. A coordenação repressiva entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973). In: PADRÓS, Enrique. (org.). *Cone Sul em tempos de ditadura: reflexões e debates sobre a História Recente*. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2013. p. 179-194.

FRANCO, Alécia; SILVA JR., Astrogildo; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-10>

FRANCO, Marina. La Seguridad Interna como política de Estado en la Argentina del siglo XX. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Autoritarismo e cultura política*. Porto Alegre: FGV: Edipucrs, 2013. p. 33-64.

FRANCO, Marina. Do terrorismo de Estado à violência estatal: problemas históricos e historiográficos no caso argentino. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015. p. 61-82.

FREITAS, Itamar; DIAS, Margarida. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erivaldo et.a.l (Orgs). *História: demandas e desafios do tempo presente*. Produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

GIL, Carmem; EUGÊNIO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 139-159, 2018.

GOLDSTEIN, Ariel. A ascensão da direita radical brasileira no contexto internacional. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo; BOISARD, Stéphane. (Org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 17-36.

GOMES, Ângela de Castro. Política: história, ciência, cultura etc. *Estudos Históricos - Historiografia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 59-84, 1996. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/542.pdf. Acesso em: 02 mai. 2021.

KALLÁS, Ana Lima. *O debate público de professores historiadores acerca da ditadura pós-1964 no Brasil: ensino de história, memória e usos públicos da história recente (1985-2015)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

LAFER, Celso. Justiça, História, Memória: reflexões sobre a Comissão da Verdade. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Monica. (org.). *Violência na história: memória, trauma, reparação*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

MENDES, Ricardo. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional – algumas considerações sobre a Historiografia. *Tempo e Argumento*, v. 05. n. 10, 2013. DOI: 10.5965/2175180305102013006

MOISÉS, José Álvaro. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 66, p. 11-43, fev. 2008. DOI 10.1590/S0102-69092008000100002.

MOREIRA, Fernanda. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais de São Paulo: a construção de um projeto pedagógico e saneador (1961-1969). In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo; BOISARD, Stéphane (org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 181-204.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Anticomunismo, antipetismo e o giro direitista no Brasil. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo; BOISARD, Stéphane. (Org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 75-89.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) *Culturas Políticas na História: Novos Estudos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 13-37.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109-137, jan./mar. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.5965/2175180310232018109>

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Ruptura e continuidade na ditadura brasileira. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015. p. 9-32.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

PACHECO, Ricardo. História Cultural e práticas sociais. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos da história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

PADRÓS, Enrique. Ditaduras de Segurança Nacional em regiões de fronteira: o Rio Grande do Sul e a Rede de Direitos Humanos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2013, Natal. *Anais eletrônicos...* Natal: Anpuh, 2013a. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364702100_ARQUIVO_EnriqueSerraPaEnri.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

PADRÓS, Enrique. A ditadura brasileira: da conexão repressiva de Segurança Nacional à Operação Condor. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). *Autoritarismo e cultura política*. Porto Alegre: FGV: Edipucrs, 2013b. p. 123-152.

PADRÓS, Enrique. Uruguai: Ditadura de segurança nacional e terror de Estado. In: _____. (Org.). *Cone Sul em tempos de ditadura: reflexões e debates sobre a História Recente*. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2013c. p. 83-122.

PINHA, Daniel. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. DOI 10.12957/transversos.2020.50330

PINHEIRO, Jonathas. *História e Direito: Uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

QUADRAT, Samantha Viz. O menino que descobriu o segredo do Brasil: Joel Rufino dos Santos. In: FERREIRA, Jorge; CARLONI, Karla. (Org.). *A República no Brasil : trajetórias de vida entre a democracia e a ditadura*. Niterói: Eduff, 2019.

RAGGIO, Sandra María. Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, v. 7, n. 14, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a09>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RAMÍREZ, Hernán. Neoliberais do Cone Sul e suas alianças. In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 161-180.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura no Brasil entre memória e história. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Autoritarismo e cultura política*. Porto Alegre: FGV: Edipucrs, 2013. p. 237-252.

RIDENTI, Marcelo. Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para os pesquisadores. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004, p. 53-66.

ROCHA, Helenice. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. DOI 10.5433/2238-3018.2015v21n2p83

ROCHA, Helenice; GONZÁLEZ, Maria Paula. O jardim vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-24, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77138>

RUPERT, Sylvania. A Ditadura de Segurança Nacional no Brasil e os seus silêncios. *Espaço Plural*, v. 13, n. 27, p. 96-110, 2012. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/8579/9279>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, João Teófilo. As Forças Armadas brasileiras e as heranças da ditadura militar de 1964: cultura política de direita e tentativa de interdição do passado (1995-2014). In: BOHOSLAVSKY, Ernesto; MOTTA, Rodrigo; BOISARD, Stéphane. (Org.). *Pensar as direitas na América Latina*. São Paulo: Alameda, 2019. p. 99-120.

SILVA, João Teófilo. A Comissão Nacional da Verdade e os desafios e limites para a “justiça de transição” no Brasil. *Revista Angelus Novus*, v. 8, n. 12, p. 81-86, 2016. DOI <https://doi.org/10.11606/ran.v7i12.99021>

SILVA, Levi. *Ensino de História e direitos humanos: a Revolta da Chibata como um tema sensível para além da sala de aula*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquista e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. DOI [10.1590/s0102-01882010000200002](https://doi.org/10.1590/s0102-01882010000200002)

SILVA, Matheus. A BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, n. 23, p. 85-106, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/9551>. Acesso em: 05 mai. 2021.

TEIXEIRA, Mauro. Em nome da ordem: a cultura política anticomunista nas forças armadas brasileiras (1935-1985). *Mediações*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 151-169, jan./jun. 2014. DOI [http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n1p151](https://doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n1p151)

WASSERMAN, Claudia. Raízes do pensamento autoritário na América Latina. In: ABREU, Luciano Aronne de; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *Autoritarismo e cultura política*. Porto Alegre: FGV: Edipucrs, 2013. p. 179-208.