



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rafael Barros Vargas

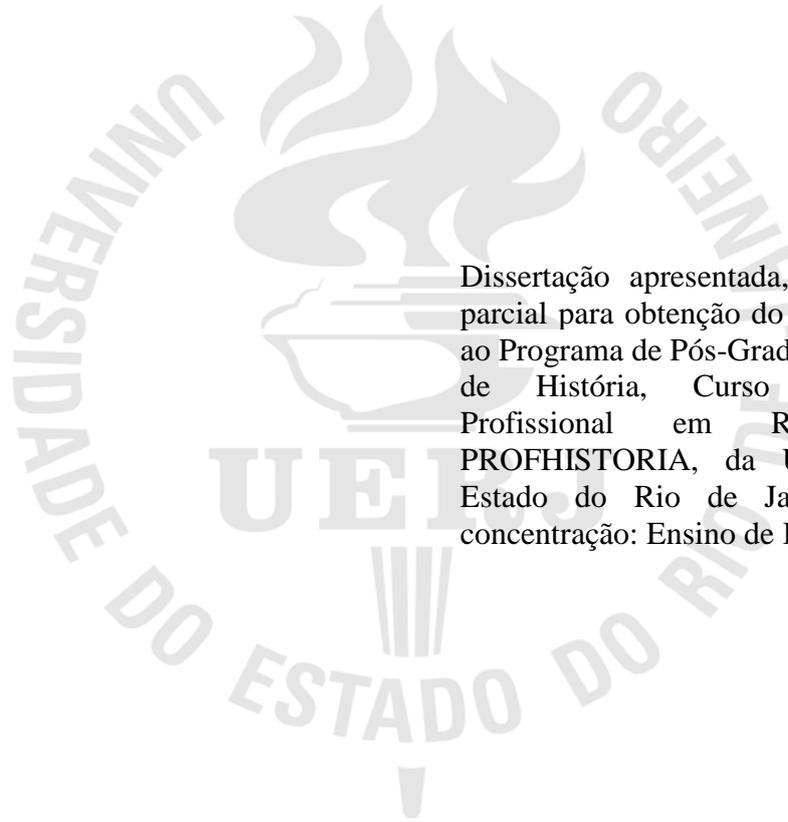
Em defesa do conhecimento histórico: O estatuto de verdade da História e o ensino da ditadura civil-militar brasileira na Educação Básica

São Gonçalo

2023

Rafael Barros Vargas

Em defesa do conhecimento histórico: O estatuto de verdade da História e o ensino da ditadura civil-militar brasileira na Educação Básica



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora Prof^ª. Dra. Larissa Costard Soares Antunes

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

V297 Vargas, Rafael Barros.
Em defesa do conhecimento histórico: O estatuto de verdade da História e o ensino da ditadura civil-militar brasileira na Educação Básica / Rafael Barros Vargas. – 2023.
123f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Costard Soares Antunes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Ditadura – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Antunes, Larissa Costard Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rafael Barros Vargas

**Em defesa do conhecimento histórico: O estatuto de verdade da História e o ensino da
didática civil-militar brasileira na Educação Básica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 25 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Larissa Costard Soares Antunes (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. Demian Bezerra de Melo
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

AGRADECIMENTOS

A Larissa Costard, a orientadora mais acessível e empolgada que alguém poderia desejar. Seus conhecimentos e referências foram fundamentais para esse trabalho e a ninguém a palavra orientadora faz mais justiça.

Aos professores que tive ao longo de minha caminhada, em especial aos do PROFHISTÓRIA. Cada um contribuiu para construir uma parte de quem sou e espero um dia poder oferecer para a formação de meus alunos tanto quanto essas pessoas magníficas ofereceram para a minha.

A meus colegas de turma, que com seus projetos me inspiraram a seguir em frente. Em especial a Rafael Piccoli e Susanna Lima, pelas conversas, debates, risadas e rodas de samba.

A minha mãe, Glória Maria Barros Vargas. Professora de qualidade e capacidade ímpar, que sempre foi minha principal referência a tudo que entendo como educação.

A meu pai, Jorge Luís Gonzalez Vargas. Meu maior exemplo de vida e de trabalho.

A minha esposa, Barbara Antunes de Menezes Vargas. Sem seu apoio e paciência esse trabalho jamais seria possível. Essa dissertação é tanto sua quanto minha.

Luís Alves acudiu-lhe com as pastilhas da consolação; o acesso passou; nova palestra, novo riso, novo desespero, e assim se foram escoando as horas da noite, que o relógio da sala de jantar batia seca e regularmente, como a lembrar aos dois amigos que as nossas paixões não aceleram nem moderam o passo do tempo.

Machado de Assis. A mão e a luva.

RESUMO

VARGAS, Rafael Barros. *Em defesa do conhecimento histórico: O estatuto de verdade da História e o ensino da ditadura civil-militar brasileira na Educação Básica*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A dissertação que aqui se apresenta é resultado de um incômodo pessoal com discursos que descredibilizam a História como conhecimento científico. Para defender o conhecimento histórico, ela caminha na direção de debater o método científico, a primazia da evidência e os procedimentos rigorosos de construção do saber epistemológico. Ao mesmo tempo, busca-se a construção de tal defesa em uma aliança com a educação para os Direitos Humanos e para a defesa da Democracia. Alcançar esse objetivo, tão ou mais importante do que o primeiro, passa pela análise de um período histórico nefasto da História brasileira: a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Ao longo do texto, se faz um debate em torno do revisionismo, do negacionismo e do elogio à ditadura, apresentando propostas para que, no exercício docente da Educação Básica, os professores de História se coloquem como promotores de uma defesa do saber científico que, entre outras coisas, se torna arma fundamental para combater a mentira, a violência, o preconceito e a manutenção da hegemonia.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Cotidiano Escolar e Saberes Históricos. Ditadura. Metodologia. Direitos Humanos.

ABSTRACT

VARGAS, Rafael Barros. *The defense of historical knowledge: History truth status and Brazilian civil-military dictatorship teaching in Basic Education*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This dissertation is the result of a personal discomfort with speeches that discredit History as a science. To defend historical knowledge, it debates the scientific method, the primacy of evidence and rigorous procedures for building epistemological knowledge. At the same time, the construction of such a defense walks along with an education that works to preserve Human Rights and Democracy. Achieving this goal, maybe even more important than the first, involves analyzing a disastrous historical period in Brazilian History: the Military Dictatorship (1964-1985). Throughout this text, there is a debate around revisionism, denialism and praise for the dictatorship, presenting proposals so that, in the teaching practice of Basic Education, History teachers position themselves as defenders of scientific knowledge that, among other things, becomes a central weapon to combat lies, violence, prejudice and the maintenance of hegemony.

Keywords: History teaching. Historical learning. School daily life and historical knowledge. Dictatorship. Methodology. Human Rights.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	DE ONDE VEM ESSA HISTÓRIA?	26
1.1	Questões Paradigmáticas	28
1.2	Ensinar História	30
1.3	O conforto da caverna	34
1.4	De onde vem o <i>De onde vem essa História?</i>	37
1.5	Romper grilhões	42
2	ESQUELETOS NO ARMÁRIO	46
2.1	A Constituição Cidadã(?)	51
2.2	Segue o baile	53
2.3	“Elevador é quase um templo	61
2.4	Realidades Paralelas	65
2.5	“Uma mentira repetida muitas vezes”...	76
3	PERSEGUINDO A VERDADE: IMAGINAÇÃO E CETICISMO	87
3.1	Sobre a cientificidade da História	91
3.2	Certo jeito de pensar	95
3.3	Uma questão de método	99
3.4	Saber científico como instrumento da Democracia	107
	CONCLUSÃO	110
	REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Minha dissertação nasceu de um incômodo – como nasce a maioria dos trabalhos acadêmicos, creio eu – aquela sensação de que algo deve ser feito a partir de um problema observado. No meu caso, o incômodo veio na forma de discursos que diminuem a importância da História e de falas que caracterizam o saber histórico como “opinativo” e/ou “irrelevante”. A princípio era mais um esgotamento intelectual do que um projeto de dissertação, para falar a verdade: não era nada sistematizado, apenas esse incômodo latente, nascido do velho empirismo que, em nossa época, muitas vezes se apresenta disponível através das redes sociais. Isso fez com que eu me afastasse da internet por algum tempo, mas, professor da Educação Básica que sou, percebi como aquele universo era relevante para meus alunos e como, de alguma forma, eu gostaria de usá-lo para contribuir com sua formação (e, quem sabe, com a de tantos outros).

Tentei produzir vídeos para o YouTube e escrever ensaios em blogs algumas vezes, projetos que acabaram interrompidos por falta de tempo ou por eu não saber exatamente como gerenciar as redes, mas o embrião de uma ideia nascia ali. Foi quando fiz a seleção para o ProfHistória. A aprovação e o início do curso, em 2019, me obrigaram a reorganizar os horários de trabalho e a encontrar o tempo que eu achei que faltava. Também comecei sistematizar meus incômodos, tornando-os indagações bem formuladas e, em seguida, questões construídas epistemologicamente, o que me levou a repensar de que forma eu poderia usar a internet: não tanto como um produtor de conteúdos digitais, mas como uma espécie de colaborador, fornecendo ferramentas para uma rede de docentes, que por sua vez poderiam multiplicar os efeitos do meu projeto e produzirem seus próprios conteúdos a partir do material que eu forneceria.

Nesse momento eu estava relendo o *Apologia da História* para a disciplina de Teoria da História. Era a terceira vez que lia o texto, a segunda usando o mesmo livro, e foi curioso ler, também, as anotações de um Rafael anterior, mais jovem e inexperiente, recém-formado na Universidade e começando a dar aulas. De formas diferentes e fragmentadas alguns de meus incômodos já estavam presentes ali, mas agora eu tinha mais maturidade para formulá-los melhor e para buscar propor algumas intervenções a partir deles.

Foi pessoalmente importante ler um trecho da obra de Bloch que já estava marcado, mas ainda sem anotações, e que hoje possui um lembrete do lado: “Este é o cerne da minha dissertação”. Nesse trecho Bloch afirma que

À frente das obras históricas do gênero sério, o autor em geral coloca uma lista das cotas de arquivos que vasculhou, das coletâneas de que fez uso. Isso é muito bom. Mas não basta. Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou [, caso se prefira], inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitularia algo como: “Como posso saber o que vou lhes dizer?” Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentaríamos um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que gera o gelo e o tédio (BLOCH, 2002, p.83).

Por sinal, Bloch inicia seu icônico texto também com um incômodo; e um que dialoga com minhas questões: “Então me explica para que serve a História”. Essa não é uma questão original: da boca de uma criança ela surgiu para inspirar um pai, Marc Bloch, a escrever sua famosa obra inacabada. Na visão do autor, a pergunta não tem nada de infantil, nos levando a um debate sobre a “legitimidade da História” (BLOCH, 2002, p. 41).

Antes e depois de Bloch inúmeros historiadores de altíssimo gabarito também buscaram responder a essa questão, contribuindo enormemente para o debate. Cabem aqui, então, ao menos duas outras indagações: “Por que voltar a essa pergunta?” e “Qual a utilidade do presente trabalho?”.

É notório o questionamento do estatuto de verdade da ciência, que se pode perceber em diferentes parcelas da sociedade contemporânea¹. Movimentos antivacinas, críticas a especialistas, negação de métodos comprovadamente eficientes e até mesmo absurdos como a defesa do “terraplanismo” se tornaram assuntos debatidos com frequência em diferentes espaços, mas especialmente nas redes sociais.

Tais redes não são ambientes tradicionais para a produção do conhecimento e não gozam de credibilidade acadêmica ou científica, é claro, mas essa informalidade é uma das características que torna as redes sociais tão atrativas aos grupos que promovem o obscurantismo de nossos tempos². Nelas formam-se “bolhas”³ que acabam por fortalecer e corroborar ideias dos grupos que as compõem, sejam essas ideias coerentes ou não. Como consequência, é possível observar, potencializada pela atual tecnologia, uma veloz propagação de informações falsas, já que a credibilidade de uma informação passou a ser

¹ O próprio conceito de verdade merece um debate, a ser desenvolvido com mais profundidade ao longo dessa Dissertação. Por enquanto, basta sustentar que, se por um lado não busco defender a verdade em uma perspectiva positivista e absoluta, assumo que o conhecimento científico é legitimado por seu método, alcançando (ao menos) verdades transitórias e submetidas à avaliação da sociedade.

² Aliás, o negacionismo científico tem por princípio valorizar justamente a informalidade, a ausência de estrutura, o personalismo e as relações pessoais muito mais do que a formação de um especialista ou a relevância de uma instituição.

³ As “bolhas” das redes sociais são entendidas aqui como um conjunto de publicações que reforçam ideias preconcebidas. Tanto as escolhas do usuário quanto a influência dos algoritmos podem reforçar essas bolhas, fazendo com que o indivíduo fique preso a uma linha de pensamento e determinado tipo de publicação.

validada socialmente não pelo método utilizado para ser alcançada, mas pelo número de curtidas e compartilhamentos que recebeu. Ao que parece – e aqui, entre outras coisas, se objetiva comprovar essa hipótese – esse cenário fortalece o negacionismo científico.

Se é possível perceber que a ciência em geral está sendo questionada, também é notável que a História, em particular, sofre ataques específicos. Isso ocorre tanto na dimensão científica da nossa disciplina (como toda ciência, a História é questionada no âmbito de sua validade enquanto produção de conhecimento), quanto na dimensão própria do conhecimento histórico (“É a História realmente uma ciência?”).

Há um debate teórico relevante a ser desenvolvido sobre isso, pois a própria historiografia discute há várias décadas o que realmente a História possui de ciência. Hobsbawn, por exemplo, defendeu que “Se a história é uma arte imaginativa, é uma arte que não inventa, mas organiza [objetos observáveis]” (HOBSBAWN, 1998, p. 287). Para o autor, a “primazia da evidência” é fundamento central da escrita da História, sendo responsabilidade do historiador apresentar o fato histórico verificável, que por ser verificável se diferencia da ficção (HOBSBAWN, 1998, p. 288). Nesse trabalho me aproximo dessa linha de pensamento, entendendo que, por mais que se leve em consideração o espaço imaginativo e narrativo de nossa ciência, a produção historiográfica não pode se furtar à evidência das fontes.

Mais do que uma questão puramente epistemológica e acadêmica, o ponto central aqui no que se refere ao debate acerca da validade da História como conhecimento de caráter científico, no entanto, se dá especialmente no campo da compreensão dos não-especialistas, principalmente dos estudantes da Educação Básica. Sob a ótica do senso comum⁴, também presente no espaço escolar, o conhecimento histórico é frequentemente caracterizado como o saber que “trata de eventos passados e pessoas mortas”. Se partirmos dessa premissa, em nossa época, marcada por imediatismos, pós-verdades e inovações tecnológicas que parecem sair de um universo *Sci-fi*, o processo de investigação e o estudo da História podem parecer irrelevantes: afinal, em nosso contexto, no que o conhecimento do passado poderia ajudar?

A ideia de que a História é a “ciência do passado” é tão frequente que não será exagero dizer que todo professor de História da Educação Básica deve ter, em algum momento, lidado com essa máxima. Estudantes muitas vezes questionam a utilidade da

⁴ “Senso comum” é um conceito abrangente. Os limites de tal conceito e seu uso nos debates aqui objetivados se dão na compreensão do mesmo como um conjunto de ideias de ampla circulação social que são tidas como “verdade” por quem as profere. Vale lembrar, também, que Paulo Freire entende o senso comum como um tipo de saber que advém da pura experiência da vida, que deve ser levado em conta, mas que precisa ser entendido como “metodicamente desrigoroso” e, nesse sentido, educar exige “promover” a consciência crítica do educando dessa curiosidade “ingênua”, típica do senso comum, para uma curiosidade mais “epistemológica” (FREIRE, 2019, p.30-31).

História simplesmente porque não conseguem ver a serventia do conhecimento ali elaborado. Pensam que falar sobre “pessoas que já morreram” ou “lugares que não existem” não se enquadra nas suas necessidades. Da mesma forma, não veem a História como relevante para o futuro, pois as inovações tecnológicas fazem parecer que nenhuma lição anterior possa ser útil ao “hoje”, quanto mais ao “amanhã”. É trabalho do professor, então, não apenas ensinar História, mas ensinar porque se ensina História, ação que carrega inúmeros desafios. Entre tantos aspectos, isso deve nos levar a pensar sobre formas eficientes e atuais para a construção de um bom processo de ensino-aprendizagem. Para isso, se faz necessário voltar à pergunta inicial (Para que serve a História?) e até ir além: A História ainda nos serve?

Os novos desafios que se apresentam ao historiador e a dúvida colocada sobre a própria legitimidade científica exigem que se faça um debate coerente e propositivo sobre o papel da História na sociedade e, em especial, na formação de cidadãos críticos e munidos de racionalidade epistemológica, capazes de, como sinaliza Paulo Freire, “pensar certo” (FREIRE, 2019, p.28), principalmente no que tange o espaço da Educação Básica. Ou seja, o problema que quero enfrentar se encontra no “chão da escola”, no dia a dia dos não-especialistas: como apresentar o conhecimento histórico não apenas como interessante, mas relevante do ponto de vista “prático”? De que maneira o “aluno padrão”⁵, por assim dizer, poderia reconhecer o estudo de História na escola como algo fundamental para sua vida para além das provas, dos concursos e da própria escola?

Há de se questionar, também, por que escolher esse debate. O conhecimento, em si, não é relevante? Saber já não é importante em si? Creio que sim. Se pensarmos a partir de uma perspectiva acadêmica, dificilmente algum de nossos pares se colocará contra a construção de conhecimento, seja ele de qual especialidade for. No entanto, é preciso pensar de uma perspectiva social mais ampla. Em um país repleto de desigualdades como o Brasil, é fundamental levar em conta o que o público alvo de nossas escolas espera, e isso inclui discentes e responsáveis. Criticamos em massa a educação bancária, utilitarista (e devemos fazê-lo), mas não podemos deixar de considerar o que o público não-especialista da educação pensa sobre o trabalho que é, deve ser e/ou deveria ser desenvolvido nas escolas. Não é por defendermos essa ou aquela teoria relacionada ao processo de ensino-aprendizagem que o público atendido defende tais ideias. Com frequência, é preciso sair do encastelamento

⁵ Não se entenda aqui “aluno padrão” como uma limitação, pois o conceito pretende incluir a diversidade de nosso alunado. O termo “padrão” deve ser pensado no sentido de incluir pessoas que não estão inclinadas a se formarem academicamente no campo da História ou áreas afins, ou seja, aquela maioria de indivíduos para os quais ensinaremos História, pois levamos em conta que a História é ensinável, e que precisam (da maneira como entendo a questão) perceber que a disciplina é útil às suas vidas mesmo que não esteja em seus planos educacionais e profissionais.

acadêmico e avaliar o universo do real: apenas a partir daí se pode agir para aprimorar nosso trabalho. As questões devem partir do que um aluno ou responsável questiona, valoriza ou espera.

Vale ainda ressaltar o que essa Dissertação não será. Ela não será uma obra puramente teórica: apesar do debate teórico ser fundamental para a construção da defesa que se pretende aqui, a Dissertação buscará se orientar para a construção desse debate aplicado a um recorte específico (a Ditadura Civil-Militar Brasileira) e a partir de uma proposta de abordagem sobre esse assunto em sala de aula (o uso, a análise e a crítica de fontes históricas relacionadas ao período em questão, em especial no que concerne às disputas de memória e às narrativas sobre o período). Essa Dissertação também não será um modelo: não é o objetivo aqui defender “um jeito certo de dar aula de História”, mas buscar apresentar métodos e práticas que podem ou não serem utilizados, criticados, elogiados, adaptados, ignorados – ela quer ser uma caixa de ferramentas muito mais do que um produto final inflexível. Também, ela não é uma defesa cega de um historicismo positivista há muito superado: defende-se aqui a primazia da evidência e se elege creditar à História o título de conhecimento científico, mas não se pensa em uma verdade absoluta ou um projeto sistêmico de saber. Antes, compreende-se que a História é ciência por ser procedimento, por buscar comprovar suas afirmações, por produzir afirmações legitimadas por um método verificável e disponível à crítica de seus pares. É, aliás, exatamente isso que meu produto pretende levar às salas de aula: o pensar histórico como procedimento, como método, pois é esta a única maneira de garantir autonomia intelectual para os discentes. Finalmente, essa Dissertação não será uma defesa da educação bancária e tecnicista: ao se defender a utilidade “prática” da História, o que se defende é o fato da História ter relevância para a formação do indivíduo como cidadão, seja no campo intelectual, profissional, político, pessoal ou social, mesmo que ele não vá se tornar um especialista na área.

O que se tentou demonstrar até aqui é que, essencialmente, meu projeto se vincula a uma ideia central: estamos vendo um constante desmonte da educação, a ciência está sofrendo ataques, ergue-se no horizonte cada vez mais claramente uma onda de obscurantismo e fanatismo que coloca em xeque a própria legitimidade do conhecimento histórico. A meu ver, isso torna necessária uma ação contundente em defesa desse mesmo conhecimento histórico, de uma História que tem método e evidência. Ao mesmo tempo, de uma História que não se resume a método e evidência. Se, por um lado, essas dimensões são extremamente importantes para o meu trabalho, por outro, não são suficientes ou exclusivas. Isso porque a História que defendo, com seu método e suas evidências, também tem projeto: a presente

Dissertação está fincada na educação para os Direitos Humanos, além de comprometida com princípios éticos e sociais que prezam pela Democracia e pela justiça social.

Mergulhar nesse debate exigiu uma mobilização teórica. Articular autores que analisam diferentes conceitos de História, historiografia, tempo, memória, crítica documental, História pública, paradigmas sobre a História em si. Aqui, surgem dois desafios: 1) Em um espaço e tempo tão reduzidos quanto os do Mestrado, quais debates realmente podem ser escolhidos?; e 2) Educação é sempre *práxis* e não é possível refletir sobre educar apenas do ponto de vista teórico. Como, então, essa prática vai aparecer na Dissertação aqui proposta?

O primeiro desafio é mais complexo. Não há como simplesmente ignorar os elementos constitutivos do problema da minha pesquisa (nesse caso seria melhor escolher outro tema). Minha decisão, então, foi criar um ponto focal e, em seguida, estabelecer posicionamentos claros sobre debates diversos. Explico: resolvi partir da concepção de que História é uma ciência, ou ao menos um conhecimento intelectual que procede a partir de regras científicas. Nesse sentido, os debates acerca de memória, tempo e afins irão girar em torno dessa ideia e, se necessário, argumentando em oposição a concepções que contradizem tal definição.

Enfrentar o segundo desafio é mais simples depois de estabelecer as bases para a solução do primeiro. A teoria aqui debatida será aplicada em um estudo de caso. Para isso, resolvi escolher um tema sensível, a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

A escolha não foi por um mero capricho.

Se os questionamentos da validade científica, em geral, e da legitimidade histórica, em particular, estão no cerne do presente trabalho, nada mais apropriado do que usar como plataforma de defesa histórica um dos temas mais amplamente discutidos em nosso contexto, tão influenciado por uma profunda polarização política, intensificada desde as passeatas de 2013, passando pelo processo de Impeachment de Dilma Rousseff (2016) aprofundando-se com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2018) e chegando a níveis extremos ao longo de seu governo. Nesse contexto, a Ditadura Civil-Militar Brasileira, além de ter passado por intenso revisionismo que, entre outras coisas, vem abrandando sua gravidade, entra em uma fase de negacionismo histórico, levando ao extremo análises que já eram profundamente questionáveis⁶.

Falar sobre os governos militares nos leva a desenvolver algumas questões basilares do já citado senso comum: Afinal, a ascensão dos militares ao poder em 1964 se deu através

⁶ Dado o espaço restrito, nessa Dissertação o foco principal se dá na análise de um material negacionista e propagandista da ditadura em particular: o filme *1964: o Brasil entre armas e livros*, da plataforma *Brasil Paralelo*.

de um golpe ou foi uma revolução? O Regime Civil-Militar foi uma ditadura ou uma defesa da Democracia? Está claro que o procedimento histórico bem feito aponta para o fato de que o regime foi ditatorial e sim, foi estabelecido através de um golpe. Isso pode levar a crer que tais questões apresentadas são desnecessárias. No entanto, e para o cidadão não-especialista? Para o “aluno padrão”, será que essas conclusões estão assim tão objetivamente claras?

Não me parece que estejam. A observação empírica das redes sociais, da grande mídia e das diversas produções da História pública (boa parte das vezes feitas por não-especialistas) aponta para a construção de uma narrativa segundo a qual o conhecimento histórico é opinativo, apenas mais uma forma de ver o mundo, absolutamente relativo e subjetivo e, ainda, tomado por “comunistas”, indivíduos que não possuem ética, sendo apenas “doutrinadores” em busca da propagação de sua ideologia⁷. Nesse cenário, a memória ganha força, especialmente a memória dos testemunhos, do indivíduo que “estava lá” e, portanto, poderia afirmar “como tudo aconteceu”.

De fato, o passado não é monopólio dos historiadores. Beatriz Sarlo (SARLO, 2007, p. 12), seguindo a fórmula de Benveniste, afirma que as “visões do passado” são construções, justamente porque o tempo passado só pode ser compreendido através da narrativa e, ao lembrar e organizar narrativamente essas lembranças, os indivíduos buscam uma continuidade significativa e interpretável do tempo que, por vezes, faz o passado avançar para o presente e até para o futuro. Além disso, vale lembrar que “o passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a História” (SARLO, 2007, p. 9). Temas sensíveis e próximos do presente, como é o caso da Ditadura Civil-Militar Brasileira, estão em constante disputa narrativa, sendo que as narrativas de ampla circulação têm saído vitoriosas em relação à História acadêmica ou mesmo a produções mais institucionalizadas da História pública, pois já que é dirigida ao público não-especialista pressupõe uma síntese (SARLO, 2007, p. 13).

Não se trata aqui de construir uma crítica gratuita a essas narrativas. É fato que “uma quantidade bastante grande de jornalistas ou ‘amadores’ (...) ofereceram contribuições basilares para a historiografia da música popular brasileira, por exemplo (...)” (SANTHIAGO, 2016, p. 30). Além disso, um debate corporativista e raso de “jornalistas *versus* historiadores” apenas “estreita possibilidades de diálogo e fortifica muros” (SANTHIAGO, 2016, p. 30), consistindo em um “empobrecimento enorme de uma discussão complexa” (SANTHIAGO, 2016, p. 30). Há produções de grande qualidade e, pessoalmente, acredito que a disseminação do conhecimento histórico é positiva. A boa história de ampla circulação se faz a partir da boa

⁷ O maior exemplo dessa visão distorcida do trabalho de um professor pode ser observado nas propostas do movimento “Escola sem Partido”.

pesquisa histórica, mas é bom lembrar que “As safras que cultivamos em nossos campos podem terminar como alguma versão do ópio do povo” (HOBSBAWN, 1997, p. 291). Não existe controle sobre o que se faz com o conhecimento (e nem deve haver), mas é por isso mesmo que se faz necessário que nossos estudantes sejam capazes de analisar e criticar as informações que recebem (e compartilham), que tenham autonomia intelectual para checar dados e possam diferenciar de forma autônoma o fato da ficção, o conhecimento da opinião, pois “faz parte [da] tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2019, p.28) – e é aqui, principalmente, que o presente trabalho se justifica, já que a cultura histórica e a memória coletiva, em alguma medida influenciadas por tais narrativas de ampla circulação, podem promover conhecimento equivocado: a mídia, a tradição, a família, a Igreja e outros atores sociais influenciam na formação de concepções que por vezes se afastam de quaisquer conhecimentos minimamente verificáveis.

Ainda, há de se considerar a realidade própria das comunicações contemporâneas: em artigo recente publicado pela revista *Science* (VOSOUGHI, ROY & ARAL, 2018) é possível observar a crescente velocidade com que as notícias falsas se espalham, em taxas muito maiores do que as informações verdadeiras. O estudo mostra que notícias falsas são, em todos os aspectos, compartilhadas mais largamente, mais rapidamente, mais profundamente e mais amplamente do que as verdadeiras – fica claro nos testes realizados que enquanto as notícias verdadeiras sobre determinado tema dificilmente se espalham por mais de 1 mil usuários do *Twitter*, aquelas notícias falsas que estão no grupo de 1% mais compartilhadas desse mesmo tema conseguem atingir entre 1 mil e 100 mil pessoas cada. Além disso, fica claro que o principal fator responsável para o compartilhamento dessas informações falsas é a ação humana e não algoritmos ou robôs criados com esse fim. Ou seja, a velocidade e a facilidade com que a informação circula são impressionantes, mas a falta de critério na análise dessas informações faz com que tal velocidade e facilidade promovam mais prejuízos do que benefícios, pois são as informações generalizadas, sistêmicas, teleológicas e frequentemente falsas que possuem mais força para se espalharem.

Ao falarmos sobre Ditadura Civil-Militar Brasileira, um olhar atento permite observar que nem todo testemunho possui a mesma validade ou, pelo menos, que cada testemunho só é válido em determinados círculos, o que na internet se torna ainda mais poderoso. Como ensinar nesse contexto? Como competir com a ampla circulação de desinformação? Como apresentar aos estudantes, um caminho que permita analisar com coerência o conhecimento? Para que se produza conhecimento, por sinal, e não apenas opinião. Como ajudá-los a “pensar certo”?

Antes de tudo, é necessário defender a primazia da evidência, defender o estatuto de verdade da História. O conhecimento histórico não é inventado, ficcional, mas o resultado de um procedimento muito rigoroso de pesquisa, crítica e análise. Assim, é fundamental promover em sala de aula uma atividade que permita aos alunos desenvolverem esse procedimento, experimentarem essa prática, para então demonstrar que o conhecimento e a opinião divergem na medida em que o conhecimento é algo que pode ser provado, verificado.

Esse é claramente um caminho tortuoso. Mais uma vez, é importante reforçar que não se trata aqui da defesa de uma verdade absoluta e inquestionável, tampouco a concepção que o método científico é o único caminho para se alcançar algum saber: uma rezadeira, um xamã ou uma ialorixá, por exemplo, possuem saberes válidos que não foram construídos por procedimentos científicos. De fato, a defesa do método não necessariamente precisa excluir esses saberes culturais da prática, podendo compor com eles na medida em que o espaço escolar é ambiente de trocas colaborativas. No entanto, defende-se aqui que no atual cenário se faz mais do que necessária a valorização da ciência e dos conhecimentos que ela é capaz de produzir, sendo a História, enquanto disciplina escolar, fundamental nesse sentido.

Obviamente, não se trata simplesmente de transferir os procedimentos históricos acadêmicos para a sala de aula, mas antes, produzir um método que inclua tais procedimentos no contexto de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante notar que mesmo que o método seja bem-sucedido ainda haverá estudantes negacionistas. Uma boa aula e uma boa pesquisa não necessariamente resolvem o problema da desinformação e escolhas políticas.

No entanto, a relevância do trabalho está justamente nesse ponto. É por ser difícil que algo precisa ser feito. Não apesar da dificuldade, mas por causa dela. É preciso apresentar a História como conhecimento relevante à vida, capaz de promover o desenvolvimento das ferramentas intelectuais dos estudantes, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24).

É um processo extenso, cansativo e de longo prazo, mas necessário no combate ao obscurantismo que se espalha em nossa sociedade. Também é nesse ponto que se faz necessário falar justamente de Ditadura Civil-Militar Brasileira, corroborando e buscando contribuir com o que afirma o Relatório da Comissão Nacional da Verdade, em suas Recomendações:

O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para

que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural (BRASIL, 2014, p. 970).

A análise desse estudo de caso é fundamental para pôr o método à prova e, mais do que isso, incentivar os discentes a colocarem esse método à prova. Tema fundamental para a educação para os Direitos Humanos, a desinformação sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira é duplamente prejudicial. Penso que é enfrentando esses desafios que podemos dar um passo, por menor que seja, no sentido de encontrar caminhos mais luminosos, coerentes, razoáveis e racionais.

Douglas Adams, o irônico autor da série de livros *O Guia do Mochileiro das Galáxias*, brinca com uma profunda questão filosófica: em sua história, uma raça alienígena cria um supercomputador que tem por objetivo calcular a resposta para a pergunta fundamental sobre a vida, o Universo e tudo o mais. A máquina é bem-sucedida, mas somente após sete milhões e meio de anos calculando, chegando a uma resposta simples e objetiva para a questão fundamental.

A resposta é “42”.

Há de se constatar a óbvia decepção de um povo que espera milhões de anos por uma resposta que a princípio não faz sentido. Como pode ser “42” a resposta final para a questão fundamental sobre a vida, o Universo e tudo o mais? De fato, o computador reafirma que está correto e sua conclusão é livre de qualquer dúvida, que todos poderão compreender a resposta no momento que descobrirem qual é a pergunta fundamental para a vida, o Universo e tudo o mais.

Ao defender a relevância do conhecimento produzido pela História, objetivo fundamental desse trabalho, é importante lembrar que o método histórico parte, em grande medida, da elaboração de perguntas. Nesse sentido, questionar (e ensinar os alunos a questionarem) é ainda mais importante do que construir uma narrativa. Somos hoje membros de uma sociedade muito diferente daquela em que a História se constituiu enquanto ciência e disciplina obrigatória à formação dos cidadãos, não sendo cabível construir aulas que objetivem simplesmente desenvolver um discurso linear, como se o conteúdo puro e simples fosse axiomático.

Notadamente, as propostas pedagógicas contemporâneas se focam no papel mais orgânico do professor, orientando sua atividade para a mediação, muito mais do que para a instrução, para o fomento de habilidades, muito mais do que para a reprodução de conteúdos.

No entanto, por mais que o pensamento sobre o ofício do historiador e o papel do professor tenham se transformado, indicando novas práticas e ações, a verdade é que com toda mudança existente, ainda se promove uma aula que está focada na velha máxima da exposição não-dialógica, em que o professor se torna um simples transmissor do conhecimento. Pior, um transmissor de informações, já que nem sempre a informação pode ser, efetivamente, transformada em conhecimento: “pensar certo (...) demanda profundidade (...) na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2019, p. 35).

A crítica aqui é, também, uma autocrítica. Quantas vezes me vi gastando dois tempos de aula escrevendo e palestrando diante de uma turma de Ensino Fundamental II, que jamais deveria ter suas aulas reduzidas a essa generalização. Não creio que seja uma proposta intencional de trabalho medíocre. Em meio a necessidades diárias de materiais básicos para o trabalho, estudantes que passam fome, sofrem maus tratos e vivem em condições precarizadas, em meio a dificuldades financeiras, violência e várias horas diárias de um regime de trabalho que não termina quando o professor chega em casa, fica difícil produzir, ao menos com frequência, aulas que vão além desse modelo tradicional expositivo. Nesses mais de dez anos de magistério percebo que essa é a realidade da maioria dos professores com quem convivi em todas as escolas em que trabalhei, sejam elas públicas ou particulares: indivíduos que querem fazer mais e melhor, mas que encontram entraves diversos a esse desejo.

Aliás, cabe citar que discutir a qualidade da educação passa por debater a carreira docente e a formação dos professores e parte de meus esforços aqui objetiva construir caminhos na Dissertação que favoreçam um trabalho docente mais ativo, que contribuam para uma ação mais dinâmica dos professores e fomentem uma participação mais direta dos estudantes, fortalecendo sua autonomia intelectual. Nesse caminho, entre inúmeras referências, o trabalho se baseia e dialoga especialmente (mas não exclusivamente) com três autores: François Hartog e seu conceito de *Presentismo*, Marc Bloch e sua *História-problema* e Paulo Freire, com sua defesa do conceito de *pensar certo*. Além desses, no espaço específico de um debate sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, os diversos autores abordados orbitam a tese de *autocracia burguesa* de Florestan Fernandes e o conceito de *Ditadura empresarial-militar* abordado por René Armand Dreifuss.

Primeiramente, é preciso notar que as perspectivas de tempo e a forma como lidamos com essas perspectivas mudaram profundamente. Relacionar História e passado não é incomum e, de fato, “A história sempre tem a ver com o tempo, com tempos que permanecem vinculados a uma condição espacial, não só metafórica, mas também empiricamente”

(KOSELLECK, 2014, p. 09). Se o currículo escolar é cronológico e se o discente passa sua vida ouvindo o professor falar de eventos ocorridos ao longo de séculos ancestrais, praticados por povos longínquos, faz sentido que tal aluno não pense na História, enquanto disciplina, como um conhecimento do “aqui” e do “agora”. O passado torna-se a marca central da História escolar: ela tem a ver com o antigo, o distante, o ancestral, o ultrapassado, o arcaico, o desconhecido, enfim, o que não existe mais.

A imagem da tradicional linha do tempo, que cria uma visão espacial da cronologia histórica, matematicamente organizada, demonstra exatamente como estudante geralmente “enxerga a História”. Isso é um problema. A História vista desse jeito parece um conhecimento fechado, transmitido mecanicamente por aqueles que decoraram as informações ali presentes, afastando-se de conceitos inerentes à ciência: o processo, a crítica, o questionamento, a investigação e o debate, por exemplo, não fariam parte do universo escolar de ensino de História.

É claro que o passado é elemento fundamental da História – é a ele que o Historiador pode observar em perspectiva e, a partir de um procedimento bastante característico, dar inteligibilidade. Mas o conhecimento histórico e, especialmente, a prática histórica, vão muito além. Em Bloch, a História é vista como “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2002, p. 55), um conhecimento que tem no tempo um elemento fundamental, mas não o seu fim último. O tempo é, nesse sentido, um *continuum* em que se desenvolve um processo relevante à análise – relevante justamente por ser relacionado à humanidade e à forma como essa humanidade participa do mundo ao seu redor.

Se o tempo histórico é importante, pois orienta o nosso trabalho, não podemos, no entanto, nos deixar seduzir pelo “ídolo das origens”: essa busca incessante por um começo que para o senso comum bastaria para explicar porque algum fato histórico ocorreu (BLOCH, 2002, p. 56 – 57).

É preciso, então, saber como lidar com o tempo histórico em sala de aula. Afinal, esse é um tempo construído, narrado, apresentado ao estudante para além e através do tempo cronológico em que ele vive e diferente do tempo psicológico que ele experimenta. Em turmas que pensam a História exclusivamente como “passado”, como algo distante e sem utilidade, essa é uma questão ainda mais relevante. Para respondê-la quero partir dos conceitos de *Presentismo* e *Regimes de Historicidade* apresentados por François Hartog (2013). Hartog, citando Certeau, nos lembra que a História, apesar de usar o tempo, pouco pensa sobre ele (CERTEAU, apud. HARTOG, 2013, p. 19) – isso é um problema para a

atividade do historiador, especialmente para aquele que exerce também a função de professor da Educação Básica. Antes de prosseguir, devemos, então, pensar sobre esse tempo.

Reinhart Koselleck afirma que o tempo pode ser organizado analiticamente em três estratos coexistentes (KOSELLECK, 2014, p.20). A História então, a partir dessa chave conceitual, estudaria as singularidades (KOSELLECK, 2014, p. 21), eventos únicos que influenciam o processo histórico, as estruturas de repetição (KOSELLECK, 2014, p.21 – 22), que se apresentam como eventos familiares e servem de base para podermos observar as singularidades, e os fenômenos transcendentais (KOSELLECK, 2014, p.25), que ultrapassam a experiência de gerações de indivíduos. É fundamentalmente importante, para corroborar os argumentos aqui apresentados, compreender como as estruturas de repetição influenciam o trabalho do professor de História. Um exemplo essencial nesse sentido é a análise que Koselleck faz da língua enquanto estrutura de repetição. O autor pede que consideremos a relação entre fala e linguagem:

Quem deseja expressar algo e fazer-se entender recorre a uma linguagem que o ouvinte, por suposto, conhece; só assim é possível comunicar-se. Mesmo quem deseja dizer algo novo precisa se expressar na linguagem existente. Para que um ato singular de fala possa ser compreendido, o patrimônio linguístico precisa estar à disposição como algo preestabelecido. Os atos de fala singulares repousam na recorrência da linguagem, que é atualizada na realização de cada fala e só sofre mudanças lentas, mesmo quando surge algo completamente novo (KOSELLECK, 2014, p.22).

Da mesma forma que a linguagem se torna uma estrutura de repetição necessária à comunicação dos membros de uma sociedade, a maneira pela qual os estudantes se relacionam com o tempo é de fundamental compreensão para o trabalho do professor de História, afinal, se esses alunos enxergam a História simplesmente como “passado”, o que nos resta, enquanto professores, senão aceitar ou problematizar tal percepção?

Nesse sentido, a ferramenta que Hartog chama de Regimes de Historicidade pode ser extremamente valiosa no trabalho docente do Historiador, pois ela permite ao professor uma melhor compreensão dos significados que seus alunos atribuem à sua matéria e, por conseguinte, a criação de estratégias para que a relação do aluno com a História se torne melhor. Toda essa questão se torna ainda mais importante se concordamos com Hartog e levamos em conta o caráter presentista da atual geração. O autor afirma que

(...) mais se reage do que se age. Razão do valor tranquilizador de uma fórmula como ‘a retomada’ (retomar significa, de fato, repartir de onde se estava), diretamente ligada à nossa incapacidade coletiva de escapar (...) à busca do ganho

imediate, e que eu prefiro denominar “presentismo”. O presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo (HARTOG, 2013, p.11).

Ainda nesse assunto, o autor afirma que o historiador não tem como vocação propor uma “retomada”, mas pode, isso sim, convidar a um desprendimento do presente, a um distanciamento, a aplicação do que o autor chama Regime de Historicidade, com o objetivo de olhar as coisas em perspectiva e, ao final do processo, “melhor ver o próximo” (HARTOG, 2013, p.11).

A tese de Hartog, no entanto, não é ponto pacífico entre os Historiadores. Matheus Pereira e Valdeci Araújo denunciam limites da hipótese presentista, muitas vezes tomada como evidência. Na concepção dos autores:

(...) há pelo menos três principais ambiguidades na hipótese do Presentismo: 1. a persistência da aceleração do tempo apesar do “fechamento do futuro”; 2. algumas analogias estruturais entre o Presentismo e a historicidade moderna que questiona a singularidade e a diferença do nosso tempo presente; 3. Uma possível “falha teórica”: como pode um tempo histórico ser privado do futuro? (ARAÚJO & PEREIRA, 2016, p. 279).

Os dois elementos centrais da hipótese de Hartog são, então, colocados em xeque. O instrumento dos Regimes de Historicidade não seria útil, pois o distanciamento que sugere é uma ilusão, um retorno a uma das grandes ingenuidades do historicismo, “Afinal, a produção de distância não é, na verdade, um jogo, no presente do historiador, entre proximidade e distanciamento?” (ARAÚJO & PEREIRA, 2016, p. 277). Além disso, ao incluir em seu debate a tese de Heidegger, os autores concluem que o que Hartog entende por presentismo:

(...) não se trata substancialmente de uma ampliação do presente, mas mesmo da ampliação de referências ao passado e futuro, mas em formas atualistas. Assim podemos entender como a “moda” da história e das coisas históricas pode ser contemporânea do presentismo. Ou de uma sociedade que teria um futuro fechado ser, ao mesmo tempo, viciada em novidades e ávida pelo mais novo programa de TV, filme, jogo on-line ou gadget (ARAÚJO & PEREIRA, 2016, p. 285).

É notório como mesmo com suas discordâncias os dois discursos apresentam em seu cerne um elemento fundamentalmente relevante ao presente trabalho: o imediatismo marcante da atual geração. Para Hartog vivemos olhando apenas para o presente, pois o passado não mais nos serve, a não ser talvez como uma memória ressignificada em função do presente, e o futuro está fechado em si mesmo, sendo uma incerteza tão grande que não merece atenção. Para seus críticos, vivemos atualismos, constantes mudanças, em que tudo passa.

Nos dois casos, voltamos ao problema original: qual é a utilidade da História? Ela é útil? Faz sentido ensiná-la na escola? Nossa atual geração precisa dela? Se o imediatismo é a marca dessa geração, como ensinar História? Por que conhecer o passado seria relevante?

A hipótese que defendo aqui é a de que ao apresentar a História não apenas como conhecimento do passado, mas como um procedimento de caráter científico que permite a compreensão de inúmeras questões significativas para a realidade dos alunos, é possível defender que essa História, enquanto disciplina escolar, é um conhecimento relevante e útil à vida.

Hartog não foi original ao questionar o presente enquanto espaço do trabalho do Historiador. Ainda no início do século XX, Marc Bloch já trabalhava a partir da premissa de que o conhecimento histórico parte de questões elaboradas no presente. A História-problema, assim, constitui-se como um jogo de partir do agora com questões que serão respondidas pela pesquisa (BLOCH, 2002, p. 83). Essa ideia pode ser ainda aprofundada pela chave conceitual de Nicole Louraux, o *Anacronismo controlado*. Para a autora, além de se partir do presente com questões a serem respondidas no passado, o Historiador pode voltar com as respostas alcançadas ao presente, usando-as como referencial intelectual para suas necessidades contemporâneas (LOURAUX, 1992, p. 61).

Essa ação é possível justamente porque o professor, enquanto autor de suas aulas, pode construir um texto voltado a seu público-alvo. Mattos nos ajuda a compreender que o professor, nesse movimento, auxilia seus alunos, novos leitores, a assumirem o protagonismo de suas próprias construções textuais, aqui pensadas de forma ampla (MATTOS, 2007, p.13). Em tempos de desinformação, é mister incluir aqui um debate sobre o procedimento científico, cuja defesa já foi recorrentemente feita e em torno do qual deve sempre estar claro que não se trata simplesmente de um retorno retrógrado ao historicismo. É então importante citar um dos textos mais inspiradores de Paulo Freire no que concerne o presente trabalho:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2019, p. 28).

Nesse processo, o professor pode, ao debater fontes e construir críticas procedimentais, auxiliar que seus alunos percebam, na atualidade de seus imediatismos, uma valorização do conhecimento histórico que, em última instância, os leva a questionar o mundo a seu redor a pensar em como melhorá-lo.

Um período tão longo e complexo quanto a Ditadura Civil-Militar Brasileira pode ser analisado a partir de uma variedade de questões e abordagens. Incluindo várias dessas questões, penso que o foco central (dado o conjunto de elementos já apresentado até aqui no que diz respeito a meus objetos de interesse) está na construção narrativa e na memória desse período. Da forma que vejo, e esse é um dos elementos que pretendo provar ao longo da presente Dissertação, estamos ainda sofrendo ataques a nossa Democracia por grupos da elite cujo único objetivo é manter seus privilégios. Mudam-se os veículos, algumas estratégias e métodos, mas o núcleo duro da elite brasileira e os interesses que possui são permanências de longa duração. Vivemos sob um ataque informacional que visa impor a ideologia de uma classe dominante em vista de interesses próprios e que, para manter seu poder, aceita até mesmo atacar as conquistas mais básicas e fundamentais do Liberalismo burguês. Nesse sentido, a *autocracia burguesa* de Florestan Fernandes serve como chave conceitual para compreender como, através de seu status, essa elite empresarial assume o controle dos discursos e impõe tal ideologia sobre os demais grupos sociais – algo que Dreifuss percebeu se tratar não de um movimento civil de massa, mas de uma parte da sociedade civil, especificamente aqueles empresários que seriam beneficiados no contexto de um regime ditatorial.

É preciso, também, notar que o período ditatorial possui uma enormidade de fontes diferentes e meu produto objetiva ser, entre tantas coisas, um acervo dessas fontes. Nesse sentido, ainda mais do que no habitual trabalho de historiador, foi primordial selecionar e elencar quais podem ser mais úteis aos objetivos aqui propostos.

Para tanto, resolvi organizar tal produto a partir de duas lógicas complementares: organização temática e sequência didática. Por um lado, elaborei uma sequência organizada de assuntos a partir de uma ideia de aula sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, mas não creio ser possível propor uma “aula absoluta”, no sentido de produzir conteúdo autossuficiente. Isso porque cada professor tem suas técnicas e estratégias, porque cada turma apresenta diferentes demandas e não se pode supor que exista um modelo, uma “forma correta” de dar aula. Assim, enquanto a sequência didática é interessante tanto para que eu possa apresentar minha ideia quanto desenvolver o conteúdo, a organização temática serve

especialmente aos professores que desejem subverter a ordem da proposta, usar parcialmente o material ou aprofundar especificamente algumas partes dele.

Usei especialmente (mas não exclusivamente) imagens, depoimentos, matérias de jornais, biografias, decretos, leis e atos institucionais, músicas de protesto, vídeos, atas de reunião, entrevistas, depoimentos, inquéritos, e demais elementos que possam contribuir para o debate sustentado em evidências tão necessário à construção do conhecimento científico.

A proposta me trouxe dois desafios.

O primeiro diz respeito à quantidade de fontes. Como analisar tudo? Quais escolher? A ideia foi usar o relatório da Comissão da Verdade como linha mestra e ir selecionando aquelas fontes já analisadas e registradas. Mesmo podendo buscar em outros acervos, o relatório foi fundamental para embasar o trabalho. Outra questão que se impôs foi avaliar quais dessas fontes são efetivamente públicas. Parte do trabalho aqui proposto se desdobra em uma avaliação do que é domínio público ou possui algum tipo de direito autoral, pois meu produto é público, permitindo o acesso gratuito de professores de História e demais interessados. Como o volume de conteúdo é imenso, resolvi focar em alguns pontos por onde começar e elaborar a plataforma de maneira que possa continuar sendo alimentada constantemente, tanto por mim, quanto por outros colaboradores.

O leitor perceberá que a Dissertação trata do produto logo no primeiro capítulo, “*De Onde Vem Essa História?*”. A decisão de começar pelo produto está de acordo com a proposta apresentada nesse trabalho e corroborada por seus referenciais teóricos, partindo da prática para melhor se compreender a teoria. Já o segundo capítulo, “*Esqueletos no Armário*” é um debate sobre as relações entre memória e História no estudo sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, além de uma análise sobre a construção da cultura histórica, da História pública e das narrativas de ampla circulação. Por fim, o terceiro capítulo, “*Perseguindo a verdade: imaginação e ceticismo*”, é um debate teórico sobre a epistemologia da História e uma defesa, sustentada sobre os capítulos anteriores, do caráter científico da disciplina e da aplicação do método nas salas de aula da Educação Básica.

O objetivo fundamental é permitir que mesmo aqueles que “não são do ofício” experimentem o “espetáculo da busca” e para mim o público mais fundamental dentre esses é o dos alunos da Educação Básica. Se existem diferentes formas pelas quais se é possível alcançar tal “espetáculo da busca”, pessoalmente não imagino melhor maneira do que abrir espaço para que os próprios alunos exerçam algum tipo de atividade investigativa. É nesse sentido que quero deixar minha contribuição. A ideia é fornecer um material de referência que pode, em sala de aula, ser a demonstração de como um Historiador sabe o que se sabe. Assim,

meu produto deverá trazer, de alguma maneira, propostas que façam os alunos produzirem conhecimento histórico e não apenas receberem narrativas. Sendo pensado como um trabalho metodológico e responsável, acredito que a mediação de um professor de História é essencial e, portanto, o produto que busca atingir aos alunos foi, na verdade, desenhado para os professores. Finalmente, escolhendo falar sobre Ditadura Civil-Militar, o método se une à ética e à defesa da Democracia.

Ao longo dos anos ditatoriais diversas ações foram, cada vez mais, minando as liberdades democráticas e aumentando o autoritarismo do regime. Passando pela distensão dos anos finais da Ditadura, chegando à Nova República e, em especial, após o relatório da Comissão Nacional da Verdade, aos poucos se tornaram disponíveis inúmeras evidências da violência, da repressão, da censura, da perseguição, enfim, da Ditadura materializada em dados concretos. Se, por um lado, acredito que a sistematização desses dados pode contribuir para um melhor estudo sobre o tema, por outro não creio que a permanência de uma visão positiva da Ditadura seja resultado exclusivo de uma falta de organização das evidências autoritárias do Regime. Nós, professores de História, temos trabalhado com elas ao longo de décadas, mas ainda subsistem discursos violentos que, alimentados por uma abertura que eximiu os culpados pelo terrorismo de Estado, buscam o já mencionado revisionismo histórico.

A História não possui o monopólio sobre o passado e não é possível (ou mesmo desejável) que se imponha sobre outros saberes. No entanto, é prejudicial permitir que se ignore o conhecimento histórico como ser um saber sistematizado, construído a partir de um método organizado e sustentado por evidências verificáveis. Se isso é verdade, é preciso compreender como outros passados se apresentam aos estudantes e de que forma “concorrem” com o saber historiográfico e, principalmente, de que forma o saber histórico escolar pode contribuir para dialogar e questionar tais saberes concorrentes, em especial no caminho para contribuir com uma justiça de transição que nos foi negada.

1 DE ONDE VEM ESSA HISTÓRIA?

Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou [, caso se prefira], inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: “Como posso saber o que vou lhes dizer?”. Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, inclusive os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual.

Marc Bloch. Apologia da história, ou, O ofício do historiador.

No início de seu *Discurso do Método*, René Descartes afirma que “é insuficiente ter o espírito bom, o mais importante é aplicá-lo bem” (DESCARTES, 1999, p. 35). Ao falar “espírito” ele está, obviamente, se referindo à capacidade racional humana. Na concepção do filósofo, e assim ele inicia a sua argumentação, todo ser humano nasce com a mesma capacidade racional, não sendo nenhum indivíduo superior ou inferior a outro nesse quesito. Afirma, ainda, que o fato de diferentes pessoas possuírem diferentes opiniões não indica que umas sejam superiores às outras, mas que se dirigiram por caminhos diferentes para tirarem suas conclusões (DESCARTES, 1999, p. 35). Aliás, já que tantas “opiniões distintas, defendidas por homens eruditos, podem existir acerca de um mesmo assunto, sem que possa haver mais de uma que seja verdadeira, achava quase como falso tudo quanto era apenas provável” (DESCARTES, 1999, p. 41). É o primeiro passo para que, ao longo de seu famoso texto, Descartes apresente um método para conhecer a “verdade segura”.

Em sua obra, Descartes apresenta quatro princípios para seu método: I) Só aceitar como verdade aquilo sobre o que não se tem nenhuma dúvida; II) Dividir os problemas em quantas partes forem possíveis afim de melhor desenvolver sua solução; III) Estabelecer uma ordem de dificuldade, começando pelos problemas mais simples e caminhando progressivamente até os mais complexos; e IV) Estabelecer relações metódicas e revisões completas de todas as partes do processo (DESCARTES, 1999, p. 49-50).

O primeiro desses princípios, a “dúvida metódica”, foi sem dúvida uma de suas principais contribuições para a ciência. Descartes apresenta a noção de que os sentidos são enganosos e que, além disso, os indivíduos podem se enganar até mesmo em seus raciocínios

mais simples. Seria necessário, portanto, duvidar de todas as coisas e não considerar absolutamente nada como verdadeiro antes de se ter uma certeza incontestável. Afirma, então, que tudo o que pensa e experimenta, nesse sentido, tem o mesmo valor daquilo que vê em seus sonhos e que toda a existência pode ser apenas uma ilusão. É daí que compreende, finalmente, que para elaborar todas essas questões precisa pensar e, de alguma forma, para pensar, precisa existir. “Penso, logo existo”, conclui, afirmando que esse é o ponto de partida axiomático para sua filosofia (1999, p. 61-62). Revolucionário, o método cartesiano ganhou adeptos e o século XVII viu nascer a ciência Moderna⁸.

O que há de revolucionário no método é, no entanto, também um grande problema: ele traz em si a noção de que a Verdade, assim, com letra maiúscula mesmo, é absoluta. Conhecer a “Verdade” é estar isento de qualquer dúvida, é ter uma informação incontestável, e se a História da ciência prova alguma coisa é que uma prova pode, eventualmente, se provar equivocada. Um jogo de palavras necessário, receio, mas explico: através dos séculos a ciência viu nascer novos paradigmas com os quais precisou lidar. Destaco, para os objetivos dessa argumentação, o *falsificacionismo* de Karl Popper.

Desde a era Moderna o método científico foi marcado pelo *indutivismo* de Francis Bacon, um conceito segundo o qual a Verdade (essa da letra maiúscula, incontestável e segura) pode ser alcançada a partir da repetição de resultados: se eu faço inúmeras experiências e todas elas chegam à mesma conclusão, isso significa que esse resultado irá sempre se repetir, criando assim uma Lei Universal (a água ferve a 100°C, por exemplo). Popper defende a proposição de que isso é falho, pois bastaria um resultado diferente para destruir tal lei. Por exemplo, se eu fervo a água no alto de uma montanha e faço a mesma experiência de medição eu encontrarei uma temperatura diferente de fervura, pois o que não constava na suposta “Lei Universal” anterior é o fato de que a temperatura do ponto de ebulição da água depende da pressão atmosférica, que possui interferência da altitude (a lei, nesse caso, deveria ser que a água ferve a 100°C no nível do mar). Ainda, Popper defende que essa não é uma lei absoluta, pois uma verdade absoluta é impossível, já que basta uma experiência com resultado diverso para mais uma vez essa lei ser quebrada. O falsificacionismo propõe que se busque fazer constantes experiências para se destruir uma suposta verdade. Quanto mais uma afirmação resiste a essas experiências, maior é o seu grau de certeza e temos, assim, um conjunto de verdades transitórias e variadas em graus de

⁸ Obviamente Descartes não foi o único a pensar um método e outros teóricos contribuíram para a construção da ciência Moderna, mas o filósofo foi escolhido como referência devido ao seu trabalho programático de apresentar um caminho que seria seguido e replicado por tantos outros.

potência afirmativa. Cabe aqui, então, questionar: 1) Podemos considerar a História uma ciência?; e 2) De que forma esse debate teórico se encaixa no presente trabalho?

1.1 Questões paradigmáticas

Para responder à primeira pergunta, é importante notar que em toda argumentação apresentada acima a dúvida metódica que Descartes defendeu está acompanhada da execução de experiências. Seja no método indutivo de Bacon ou no paradigma falsificacionista proposto por Popper, a necessidade de uma série de experiências é evidente. Também é fato que saberes históricos não podem ser alcançados em laboratório.

Entenda: há experiências laboratoriais na pesquisa histórica, é claro. É padrão debater com alunos já no Ensino Fundamental as vantagens de se fazer um teste do carbono-14, por exemplo, mas uma experiência laboratorial literalmente histórica é impossível. Ou seja, mesmo se fosse possível colocar um grupo de bebês em uma ilha e criá-los de acordo com as características culturais dos atenienses do século VIII a.C., isso não significa que teríamos a recriação da sociedade ateniense do período em questão em um espaço controlado para observação. Isso quer dizer que podemos usar experiências para estudar História, mas não é possível fazer uma “experiência histórica”, no sentido aqui apresentado. Isso já não excluiria a História, saber que não comporta essas experiências, do *hall* das ciências?

Ginzburg defendeu o paradigma indiciário das ciências humanas: pistas, indícios, sinais. Os olhos do historiador teriam de escrutinar as fontes para que, em um exercício intuitivo, pudessem tirar conclusões. Ele chega a questionar se tal paradigma pode ser considerado rigoroso (GINZBURG, 1991, p. 178), respondendo que há aqui um “rigor flexível” (GINZBURG, 1991, p. 179). É preciso, portanto, que tenhamos uma leitura criativa, imaginativa, que proponhamos questões, uma História do problema, como defendiam os *Annales*. Isso não significa que a evidência deve ser abandonada, no entanto. Se nossa leitura é criativa, se nosso texto é narrativa, nossa literatura é construída a partir de fatos verificáveis (HOBSBAWN, 1998, p. 286). Deve haver rigorosidade metódica e isso é, também, ciência.

É claro que esse debate é longo e mais complexo do que isso, mas coloco essa argumentação no início da Dissertação porque desejo apresentar, do ponto de partida, um dos princípios que fundamentam todo o trabalho: não podemos deixar que se perca o caráter

científico de nossa disciplina. Em tempos de negacionismo científico, em que, entre outros, o saber histórico é atacado de maneira evidente, a valorização da ciência se faz ainda mais necessária em nossas atividades. Aqui, se pensa História como ciência – criativa, emocionada e apaixonada também, mas metódica, uma atividade rigorosa e responsável. É também nesse sentido que o debate teórico se faz necessário para o meu produto⁹, conectando esses dois aspectos do fazer histórico.

É fato evidente que a ciência já esteve a serviço de causas condenáveis e esse também é um ponto a se debater aqui. Pode-se questionar se, sabendo desse fato, a defesa da ciência e do método rigoroso da pesquisa histórica são suficientes. Respondo que não. Não podemos pensar exclusivamente no método, mas se o debate teórico sobre o método e a valorização da ciência não são suficientes, isso não significa que não sejam necessários. Se a ciência esteve a serviço de causas condenáveis, ela também foi fundamental para aquelas nobres. O importante, como disse o supracitado Descartes, é saber aplicar bem o espírito.

Por exemplo, em tempos de avaliações sistêmicas da educação, quando a ideia de educar normalmente está relacionada à instrumentalização de valores técnicos e dados mensuráveis em vista da criação de um “sistema eficaz”, é importante notar que

[A eficácia é] um valor que diz algo sobre a qualidade de processos e, mais especificamente, sobre sua capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura. Mas, se os próprios resultados forem desejáveis, a questão é diferente – uma questão para a qual precisamos de julgamentos baseados em valores que não são informados por valores instrumentais, mas pelo que podemos chamar, com mais propriedade, de valores últimos: valores acerca de objetivos e propósitos da educação. É por isso que uma educação eficaz não é suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “*eficaz para quê?*” e, visto que o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser necessariamente em outra situação ou para outros grupos de alunos, também sempre precisamos perguntar “*eficaz para quem?*” (BIESTA, 2013, p. 813, grifos meus).

Nesse sentido, podemos dizer que a rigorosidade metódica é importante desde que se saiba para que a estamos defendendo e para quem tal defesa está sendo feita. Em outras palavras, ao pensarmos a Educação Básica, objeto fundamental dessa pesquisa, precisamos nos perguntar em que sentido se faz necessário desenvolver um saber histórico pautado no

⁹ Além da dissertação o PROFHISTÓRIA exige a apresentação de um artefato pedagógico-educativo para conceder o título de mestre. Esse produto é parte fundamental das minhas reflexões e existe em simbiose com o texto aqui apresentado. Cada mestrando produziu diferentes produtos e o meu, que tomou a forma de um site, pode ser acessado pelo link <<https://rafaelbvargas.wixsite.com/dondevem>>.

rigor científico para nossos alunos em uma sala de aula. Essa pergunta tem diferentes respostas, mas o caminho que resolvi seguir aqui surge da ideia de que é parte fundamental do trabalho dos historiadores o compromisso com a ética, com o respeito à diversidade, com a defesa da Democracia e dos Direitos Humanos, dimensão que, atrelada à valorização científica, ganha maior vigor. Isso porque, como se pretende mostrar, a valorização da ciência fortalece nossos compromissos como historiadores e, enquanto esses compromissos éticos são defendidos e respeitados, é possível orientar o serviço que a nossa ciência pode prestar em direção a caminhos benéficos à sociedade.

1.2 Ensinar História

Mais do que historiador, sou um professor de História. Não no sentido hierárquico das funções, essas são dimensões que entendo como inseparáveis em minha atividade, mas também compreendo que minha atuação como professor, e professor da Educação Básica, se torna preponderante no meu conjunto de responsabilidades. É onde gasto mais tempo, invisto mais esforço, participo mais ativamente como vetor de transformação social. Pensar meu produto pedagógico à luz desse debate teórico, metodológico e funcional até aqui exposto precisou, então, colocar a dimensão do ensino no centro das atenções.

Assim, ao me indagar sobre quais assuntos seriam mais relevantes para meu trabalho, parti do princípio de que precisava encontrar um tema que, ao mesmo tempo, apresentasse uma defesa da ciência e possuísse função social e ética. Já que o presente deve ser compreendido também como um “entrelugar, algo vivo e responsável pela mediação imperfeita e inacabada entre passados e futuros, campos de experiência e horizonte de expectativas” (GABRIEL, 2019, p.147), concluí que os temas sensíveis se mostram com mais peso na discussão ética, cidadã e política de nossa profissão, pois mobilizam narrativas em disputa, passados traumáticos que permitem, mais do que qualquer outro tipo de discussão, a produção de debates que nos levem a futuros mais promissores. Questões raciais, direitos de grupos minorizados, resistência contra o autoritarismo... Esses são bons exemplos de questões nas quais eu gostaria de tocar. Pensei, também, que se meu trabalho deve incluir a defesa da ciência, seria interessante buscar temas que sofrem efeitos do revisionismo ou do negacionismo, pois isso me daria oportunidade de produzir análise de fontes, apresentação da defesa do método científico, desenvolver crítica documental.

Como, então, ligar essas duas dimensões do trabalho do professor-historiador? Decidi, para tanto, debater a Ditadura Civil-Militar Brasileira: de um lado, as disputas narrativas sobre o período permitem defender a primazia da evidência e colocar em questão as batalhas de memória, além de debater o caráter político da produção de sentidos hegemônicos e sua subversão (GABRIEL, 2019, p.147), de outro, o caráter violento e autoritário do período permite que defendamos a Democracia e os Direitos Humanos, construindo debates que, para além da técnica e da educação formal, tragam oportunidades para o exercício ético, social e político de minha profissão e nos processos educativos dos estudantes.

Manoel Salgado escreveu que uma reflexão mais geral sobre o ensino de História não pode ser desvinculada de reflexões sobre historiografia e teoria da História (SALGADO, 2009, p. 38), afirmando, também, que quando fala em teoria da História não se refere a uma filosofia geral da História, mas ao ato de colocar “em questão, propondo interrogações, a própria práxis do historiador, tornando-a objeto do conhecimento” (SALGADO, 2009, p. 39), buscando, ao mesmo tempo, “os procedimentos adotados para a realização de uma investigação de natureza histórica” (SALGADO, 2009, p. 39), bem como a identificação das demandas formuladas tanto pelos historiadores de ofício como por questões da nossa contemporaneidade (SALGADO, 2009, p. 39).

Nesse sentido, o presente trabalho propõe construir um diálogo entre essas dimensões de nossa disciplina: o ensino de História e o ofício procedimental e metodológico do historiador. Mais ainda, defendo que o exercício metódico e procedimental da escrita da História deve estar diretamente ligado à ação de ensinar. A Educação Básica tem sua dimensão epistemológica própria, mas é fato que o objetivo último da História escolar é orientar o educando no desenvolvimento de sua capacidade de “pensar historicamente”. Assim, resguardadas as diferenças da escrita acadêmica e da pesquisa histórica com a realidade da Educação Básica e as necessidades inerentes a esse espaço, penso que a interconexão dessas duas dimensões é fundamentalmente importante e é disso, especificamente, que trata meu produto. Ele pode ser pensado para qualquer período e conteúdo da História e espero que, no futuro, possa aos poucos se expandir para uma plataforma sobre História do Brasil em geral, mas começa, pelas razões até aqui apresentadas, com o período ditatorial. Antes de apresentar objetivamente tal produto, porém, é preciso desenvolver melhor a relação do mesmo com o ensino de História.

Por muito tempo se observou separadamente duas dimensões daquilo que, principalmente nas últimas duas décadas, muitos de nós buscamos unir: o fazer História e o ensinar História. Especialmente nos últimos dez anos, sedimentou-se a conexão entre essas

dimensões que parecem cada vez mais indissociáveis¹⁰. Também é importante afirmar que há grande consenso sobre o fato de que tais atividades não se relacionam de maneira hierárquica. Não é, portanto, o professor da Educação Básica um simples reprodutor de pesquisas acadêmicas, especialmente porque, ao falarmos de ensino, precisamos entender que o conteúdo deve servir a um público e, portanto, esse público interfere na forma pela qual o conteúdo será trabalhado (SALGADO, 2009, p. 40). Afinal, nos tornamos historiadores ao escrevermos História, “mas não somente assim”, observaria Ilmar Mattos, trazendo ao debate o papel do professor que faz História e se torna autor através de sua aula (MATTOS, 2006, p. 7). Pergunto eu: isso basta? Ser historiador (seja por um texto, seja por uma aula) é suficiente para tornar a História relevante? É a História relevante ao mundo de 2022, quando essa dissertação está sendo concluída?

No final de 2021 houve o lançamento do quarto filme da franquia *Matrix*. Eu, fã obcecado da trilogia original, esperei ansiosamente o lançamento consumindo tudo o que aparecia na mídia. Chamou-me a atenção, especialmente, uma entrevista com Keanu Reeves e Carrie-Anne Moss para o Canal *The Verge*¹¹, em que, na iminência do lançamento do filme, se desenvolve uma conversa sobre a relação entre o mundo real e o virtual, conceitos cada vez mais confusos e interligados entre si, onde a própria noção de realidade tem sofrido profundas alterações. Falando sobre como a tecnologia tem permitido criar cada vez mais elementos virtuais que simulam a realidade e sobre o quanto vivemos em um mundo que se coloca quase à frente das ficções científicas que criamos, Reeves conta que, em um jantar com um diretor amigo seu, é incentivado a contar sobre a história de *Matrix*, pois os filhos do diretor, três adolescentes de treze, quinze e dezessete anos, respectivamente, não conheciam a franquia. Reeves começa, então, a explicar que seu personagem é um indivíduo que não sabe se está no mundo real ou virtual e que tenta descobrir a verdade. A menina, mais nova dos três, então questiona por que ele quer saber essa diferença¹²: “O que você quer dizer?”, ele pergunta, “Quem se importa se é real?”, ela diz, “Você não se importa se é real ou não?”, pergunta um Keanu Reeves surpreso. “Não”, a criança responde.

Passei um longo tempo pensando sobre isso. Sobre como a percepção da realidade pode mudar através das gerações. Eu tinha quatorze anos em 1999, quando o primeiro *Matrix* foi lançado, basicamente a mesma idade que a menina citada por Reeves. Abismado, assisti aquela obra que revolucionou vários aspectos da cinematografia. Além disso, contestar a

¹⁰ O PROFHISTÓRIA se configura, sem dúvida, como um dos principais expoentes nesse sentido.

¹¹ <<https://www.youtube.com/watch?v=0OK80eJWrs>>, último acesso em 30.01.2022.

¹² O diálogo específico a que me refiro pode ser encontrado a partir de 7min16s do vídeo.

realidade, indagando se o mundo em que vivemos é real ou não, sempre foi uma das coisas que mais me interessou. Hoje, professor, eventualmente uso a história do filme como ponto de partida para debater uma série de questões com meus alunos, mas em nenhum momento, seja quando assisti o filme pela primeira vez, seja nas tantas vezes que assisti depois, seja nos usos que dei a ele em sala de aula, eu deixei de me importar se o mundo ao meu redor é ou não real. Talvez meus dias de usar *Matrix* como referência estejam contados.

Falo com frequência que pertencço a uma geração privilegiada, a daqueles que nasceram ao longo dos anos 1980 e puderam experimentar o limiar de dois mundos, antes e depois da internet: velhos o suficiente para lembrar o mundo analógico, mas jovens o suficiente para conseguir se adaptar às mudanças tecnológicas sem muitas dificuldades. As coisas já estão ficando difíceis de acompanhar agora e me vejo indagando como pode alguém não se importar se o que vive é ou não real. No entanto, estamos vivendo uma Era onde se entende como relevante comprar um NFT¹³.

Pode parecer um pensamento meio amargurado, mas não se trata aqui de um juízo de valor. Não estou tentando ser saudosista ou defender esse ou aquele mundo como melhor ou pior, mas o fato é que esse conflito geracional existe e as diferenças são gritantes. Acho esse um excelente ponto de partida para pensarmos a dinâmica específica do ensino de História. É preciso indagar como nossa disciplina se insere nesse novo universo, onde a realidade material já não é tão importante (ou ao menos não é a única realidade que importa), onde a visão de mundo se transforma a velocidades nunca antes vistas e onde, creio, as relações dos indivíduos com o tempo já se tornaram totalmente lacônicas, valorizando especialmente o imediatismo.

Mais um elemento, portanto, no rol das diversas questões com as quais temos que lidar. Há uma nova realidade em curso, marcada pela digitalização dos processos educacionais – evento que, aliás, se aprofundou e acelerou com a pandemia do COVID-19. Há uma visão retrógrada do papel do professor de História, defendida por uma parcela da sociedade. Há movimentos como o “escola sem partido” que, junto a outros elementos, constituem uma crise da escola democrática. Há exigências práticas da profissão, como a imposição de conteúdos normatizados, a preparação para o ENEM e o material didático das escolas. Há o conjunto bem conhecido por todos nós de dificuldades materiais de uma enorme

¹³ *Non-fungible Token*, ou ficha não fungível, em tradução livre, é uma propriedade digital. Através da tecnologia *blockchain* foi possível criar propriedade exclusiva de produtos digitais. Essencialmente, qualquer coisa da rede pode ser copiada e disponibilizada, mas ao criar um código de propriedade através da tecnologia *blockchain* e atrelar esse código a um arquivo, digamos, uma imagem, por mais que existam cópias dela por aí apenas uma terá o código, dando a ela uma espécie de registro de originalidade e fazendo, eventualmente, com que valha muito dinheiro.

parcela do alunado – outra questão que ficou mais óbvia e complexa no contexto da pandemia. Há, também, as questões emocionais, físicas e psicológicas de nossa profissão, tanto no que se refere ao nosso desgaste enquanto professores, quanto às demandas de nossos alunos, que chegam com seus traumas, suas necessidades e suas dificuldades. E, no entanto, se todo esse universo de desafios já não fosse suficiente, há ainda o sempre presente “conforto da caverna”.

1.3 O conforto da caverna

No nosso dia-a-dia tendemos a fazer afirmações objetivas que nascem de um conjunto de opiniões, práticas, hábitos, heranças culturais, entre outros. Eu posso afirmar que “o Mengão é o melhor time do mundo”, “nenhuma escola supera a Portela” ou que “o carioca é um povo diferenciado”. Todas essas afirmações são “verdadeiras”? O que pode ser considerado “verdade”, nesse sentido? De fato, poderíamos construir afirmações factuais como, por exemplo, que a Portela é a escola de samba com a maior quantidade de títulos do carnaval carioca e, no entanto, um torcedor de outra escola pode questionar se isso significa que a escola é a melhor já que a absoluta maioria desses títulos foi conquistada há muito tempo. Essa herança antiquada significa que a escola é superior às outras? É o número de títulos de uma escola de samba o único dado a ser levado em conta para que eu faça essa análise de superioridade? Estamos, aqui, no campo das opiniões.

Em uma sociedade democrática as opiniões divergentes podem e devem existir. Assim, eu, que sou portelense, posso achar a Portela a melhor das escolas de samba e acreditar que para sempre defenderei essa ideia. Outras pessoas podem pensar diferente e podemos até mesmo discutir nossas opiniões de forma acalorada em uma mesa de bar: vida que segue e “verdades” divergentes que permanecem. Não seria possível sobreviver em um mundo de verdades absolutas, onde cada mínima observação sobre qualquer assunto exigisse um escrutínio metodológico científico. A vida exige arte, poesia, torcidas emocionadas. É preciso poder fazer afirmações generalizantes, como “o carioca é um povo diferenciado”, sem precisar explicar exatamente o que isso quer dizer. Para quem essa afirmação é importante ela funciona e é autossuficiente.

Mas é preciso, também, haver limites. Não é porque generalizações fazem parte de nossa vida que a vida se limite a generalizações: na escola, campo educativo, subjetivante e

socializador mediado pelo conhecimento, o lugar das afirmações generalizantes baseadas em estereótipos é o da problematização. Também não é porque diferentes opiniões são igualmente válidas que toda e qualquer afirmação é uma opinião. Ou alguém pode ter o direito de afirmar que “todo *preto* é bandido”? Essa frase, racista em vários níveis, é um exemplo objetivo do que quero dizer. Entre outras coisas, também é papel da educação, por exemplo, combater preconceitos, e penso que incentivar o procedimento racional e metodológico é um dos caminhos eficientes para alcançarmos esse objetivo. Aliás, é também fundamental para nossa autoavaliação, já que também estamos suscetíveis a errar (e o fazemos com mais frequência do que a maioria de nós gosta de admitir).

É possível, em uma dessas generalizações, que eu acabe por fazer uma declaração preconceituosa, afirmando que, “essa geração é muito alienada”, que “esses alunos não querem nada”, que eles “não saem do celular”. Posso, inclusive, partindo do diálogo de Keanu Reeves reproduzido acima, analisar que ao não se preocupar se está ou não no mundo real, a filha de seu amigo, uma menina de treze anos, é o exemplo dessa geração: alienada, presa em um mundo virtual que, ao conectá-la ao ilusório, a desconecta da realidade. Seria um grande erro fazer tal análise.

Precisamos levar a tecnologia de nossa época e os problemas que ela pode criar em consideração¹⁴, mas dizer “essa geração é alienada” é o tipo de generalização preconceituosa que ignora questões extremamente importantes. Na Alegoria da Caverna de Platão, por exemplo, o filósofo constrói um caminho narrativo que culmina com a morte do protagonista simplesmente porque aqueles indivíduos que viviam presos às sombras da caverna não aceitavam que seu mundo era uma ilusão. Da mesma forma que a menina citada por Reeves, esses indivíduos poderiam dizer que não se importavam se o mundo era ou não real – “Quem se importa se o mundo é de sombras?”.

A alegoria da caverna, por sinal, é também um bom exemplo para se ter aqui. No início dos anos 2000, quando eu estava cursando a faculdade, havia se tornado muito famoso um texto de Marilena Chaui que, em sua introdução, utiliza *Matrix* para explicar uma série de princípios filosóficos. Valendo-se da Alegoria da Caverna de Platão, a autora estabelece uma

¹⁴ Ainda não há exatamente um consenso sobre o quão prejudicial a exposição prolongada de crianças às telas pode ser. Há muitos estudos se desenvolvendo, mas são debates novos. Além disso, a pandemia do Covid-19 exigiu que nossa vida passasse a ser frequentemente atrelada às tecnologias digitais e o mundo virtual foi, por muito tempo, o único meio de conviver, trazendo a questão dessa exposição a outra dimensão. A BBC fez uma interessante matéria sobre como a pandemia mudou a visão dos especialistas sobre o assunto <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53774440>>. A Sociedade Brasileira de Pediatria, no entanto, ainda vê danos ao uso prolongado das telas, o que mostra o atual estado complexo da questão (ver o *Manual Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital*, <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf>)

correlação entre o passado grego e o futuro altamente tecnológico da ficção de *Matrix* (CHAUI, 2010, p. 14). Ora, seja na antiga Grécia, no início do milênio ou no contexto pandêmico, diferentes situações levaram a diferentes versões de uma mesma questão: a dúvida sobre o que é verdade e como, muitas vezes, sentimos ser mais fácil manter o conforto da caverna, das nossas ilusões, das sombras na parede.

De fato, temos um “espaço saturado de discursos diversos e múltiplos que disputam a fixação do significado de ‘ensino da História’” (GABRIEL, 2019, p.152) e é por isso que certos indivíduos ou grupos se sentem no direito de categorizar, com sentido de Verdade absoluta, o que “é ou não é” História. São visões relacionadas ao senso comum, à tradição (superada ou não), a atores históricos específicos, como a Igreja e as Forças Armadas, por exemplo, que se multiplicam (em especial na nossa contemporaneidade marcada pela velocidade das redes sociais) em busca da criação ou sustentação de determinados “valores Universais”. Essa hegemonia se sustenta porque muitas vezes é mais fácil reproduzir tais discursos, geralmente marcados por narrativas fechadas e confortáveis àqueles que já possuem uma concordância prévia a tais narrativas. É, no entanto, também função do professor de História da Educação Básica subverter essas hegemonias, pois são elas que, frequentemente, sustentam visões de mundo retrógradas, preconceituosas e autoritárias. Precisamos lembrar que

Qualquer leitura política do contexto contemporâneo (...) se inscreve em um jogo de linguagem em meio ao qual se define o que está sendo qualificado como importante para a sua identificação ou caracterização e, desse modo, participa como momentos da cadeia de equivalência, e o que não está sendo considerado como importante, necessário, e, como tal, é expelido para fora dessa mesma cadeia. (GABRIEL, 2019, p. 147)

Ou seja, somos nós uma parcela enormemente responsável pela decisão de quais temas devem ser abordados, quais perguntas serão formuladas. Devemos propor questões muitas vezes incômodas, tocar a ferida articulando os tempos e, a partir dessas articulações, buscar sentido dentro do pensar histórico. E é aqui, especialmente, que pretendo propor meu produto.

1.4 De onde vem o *De onde vem essa História?*

Demorei consideravelmente para decidir sobre o que seria minha Dissertação, mas uma vez decidido o tema levei pouquíssimo tempo para resolver que meu produto seria uma plataforma *online*. Logo que comecei a pensar nele, essa me pareceu a melhor opção, mas também questionava se seria possível fazer algo com alcance e relevância. Minha preocupação principal era o produto desaparecer, ou seja, ter um alcance tão pequeno que não faria diferença concreta. Isso porque quando pensamos em qualquer tipo de plataforma online, pensamos também que para ser relevante ela precisa contar com um número muito grande de seguidores, com alto grau de engajamento, curtidas e compartilhamentos nas redes sociais. Ademais, existem muitas plataformas dedicadas à História e tantas delas especialmente dedicadas à Ditadura, algumas muito bem-sucedidas e com largo alcance. Tantas outras, que prestam um desserviço à História, atingem milhões de pessoas¹⁵. Percebi que seria impossível tentar concorrer diretamente com essas páginas e meu caminho deveria ser outro.

Comecei a me dedicar, então, ao conteúdo do produto em si: se desenvolvesse melhor os objetivos e metas poderia compreender, também, melhores estratégias de propagação. Conforme o produto foi ganhando corpo entendi que ele não era tanto para o grande público, mas especialmente para professores, um grupo do qual eu faço parte e com o qual sei dialogar (entendendo, por exemplo, quais as demandas de sala de aula ao falarmos do assunto que resolvi enfrentar). Percebi que poderia desenvolver a plataforma, alimentá-la, compartilhá-la com professores que conheço e, caso ela fosse útil, interessante, relevante em seu conteúdo, o caminho natural seria se espalhar. Eu não precisaria de milhões de seguidores, pois cada professor poderia usar dessa plataforma com seus alunos. A partir da rede, ir além da rede, atingindo milhões de pessoas de qualquer forma, um universo potencial de milhões de alunos (e aqueles a quem eles levassem o produto adiante), através de milhares de potenciais professores interessados. Ainda melhor, eu poderia atingir esses alunos através de seus professores de História, capazes de mediar debates, propor questões, desenvolver diálogos, receber contribuições dos alunos e responder a elas, adaptar meu produto a necessidades e demandas locais. Seria um trabalho coletivo que permitiria minha ideia se tornar infinitamente melhor. Para isso, no entanto, era necessário questionar: o que a minha plataforma pode trazer de diferente e original?

¹⁵ Uma delas em especial, a Brasil Paralelo, será analisada em detalhes no próximo capítulo.

A aceleração digital da pandemia afetou todos nós, trabalhadores da educação, de maneira muito impactante. A exigência da conectividade, das plataformas digitais e demais utilidades da internet parecem ter vindo para ficar e, no entanto, também me parece claro que a dinâmica da educação presencial é insubstituível, especialmente na Educação Básica. É preciso que tenhamos claro que a tecnologia deve ser uma ferramenta agregadora e não um fim em si, ou seja, devemos nos servir da tecnologia quando nos for útil, não servir à tecnologia. Assim, foi com a imagem de uma ferramenta que pensei meu produto. Como uma caixa de ferramentas para ser mais exato, trazendo em si diferentes elementos e cumprindo diversas funções de acordo com o interesse dos usuários.

Toda ideia começou com a afirmação de Marc Bloch apresentada na epígrafe do capítulo, de que todo livro de História deveria ter capítulos (ou entre capítulos) alguma parte que se chamasse “como posso saber o que vou lhes dizer?”, uma forma de apresentar ao leitor o ofício do historiador, com suas conquistas e reveses (BLOCH, 2002, p. 83). Decidi então que a plataforma se chamaria “De onde vem essa História?”, ao mesmo tempo uma homenagem à citação e uma declaração direta do objetivo central, apresentar não apenas conclusões, mas os procedimentos para consegui-las.

Isso porque uma das demandas que me parecem mais claras em salas de aula da Educação Básica ao falarmos de Ditadura é o necessário combate à desinformação. Há um conjunto de narrativas falaciosas que tentam convencer as pessoas de que o período ditatorial foi “um mal necessário”, que só sofreu “quem era terrorista”, que tínhamos um governo organizado e honesto, alcançando desenvolvimento econômico¹⁶. Há anos venho desenvolvendo estratégias em sala de aula que se focam em um processo guiado a partir da análise de fontes do período que levem o aluno, por si, a alcançar a conclusão de que essas afirmações são mentirosas. Parece-me mais eficiente que dizer objetivamente que ele está errado e arriscar um confronto que pode afastar o aluno de uma aprendizagem importante. Assim, quando questionado se o período ditatorial foi realmente uma ditadura (“Mas não tinha eleição, professor?”, “Mas as pessoas não apoiavam o governo?”), mais útil é trazer trechos dos Atos Institucionais e pedir que os alunos interpretem e analisem os decretos comigo. Mais importante é mostrar pesquisas de opinião que demonstrem estatisticamente o que a população pensava naquele contexto, e mais ainda, problematizar o que significam pesquisas de opinião em um contexto de terrorismo de Estado. Penso que, dessa forma, quando o aluno atinge por si só a percepção de uma interpretação histórica pautada em

¹⁶ Mais uma vez, a plataforma *Brasil Paralelo* se destaca, mas não é a única. O Capítulo 02 também traz análises sobre essas disputas narrativas e o nosso papel no combate à desinformação.

evidências, com crítica documental objetiva e responsável, a construção do pensar histórico naquele grupo se torna muito mais eficiente e duradouro, dando, inclusive, conteúdo para que os próprios alunos propaguem a informação adiante, combatendo a desinformação em seus outros núcleos de convivência.

É certo que as dificuldades da pandemia acabaram por mudar um pouco as ideias sobre como a plataforma seria feita, mas nos processos de criação não raro é o imprevisto e o inesperado que traz as melhores soluções. O “De onde vem essa História?” (daqui para frente designado com as iniciais que compõe a logomarca: “OH”) nasceu, então, como um site. É no site que se encontra o corpo do produto, mas ele dialoga com diferentes redes sociais: há também uma página no *Instagram* e outra no *Facebook*, e haverá em breve também um canal no *YouTube* e um *podcast* do OH. Essas redes têm por objetivo servirem para a comunicação, espaços para que o conteúdo do OH possa chegar a mais pessoas. Apesar de, como já foi pontuado, esse caminho não ser o objetivo principal que desejo atingir com o produto, penso que é positivo diversificar a comunicação. É uma forma simples de compartilhar conteúdo e pode vir a ser a fonte de propagação do mesmo. Se essa visibilidade nas redes não é necessária para o que proponho, nada impede que se persiga mais alcance no longo prazo e se caminhe, no futuro, para outros públicos.

O OH está dividido em quatro áreas que possuem diferentes funções e objetivos¹⁷. A primeira coisa que um visitante vê é o *menu* para as diferentes subpáginas do site e os *links* para as redes sociais integradas. Logo abaixo, uma imagem com um *link* e uma pequena chamada para o texto mais recente do meu *blog*, “Papos de intervalo”. Essa é a primeira área e a ideia aqui é escrever textos curtos, ensaístas. Os textos relacionam-se com questões importantes para a plataforma, como ensino de História, ciência, ditadura, História do Brasil em geral, cultura histórica, combate à desinformação, política, entre outras questões, mas sempre conectando esses temas com debates atualíssimos, questões postas nas redes sociais, na mídia, assuntos que meus alunos me trazem. Daí, aliás, o nome. “Papos de intervalo” é resultado daquelas conversas que alunos acabam trazendo nos corredores, na hora do recreio, enquanto espero que terminem de copiar algo do quadro ou de fazerem alguma tarefa. Lembro com carinho e alegria de conversas que tive com alunos nas portas das escolas, nas trocas entre salas e, muitas vezes, ali surgiram grandes ideias para debates mais profundos, se construíram pontes, nos educamos e aprendemos, os alunos e eu.

¹⁷ O site pode ser visualizado pelo endereço <<https://rafaelbvargas.wixsite.com/dondevem>>, tanto no computador, quanto no celular. No caso do celular há pequenas diferenças, a maioria delas estéticas, para respeitar o formato da tela, mas a experiência de uso é basicamente a mesma.

Nesse papo informal, mas frequentemente profundo e necessário, o atualíssimo se coloca e chama questões históricas. Propõe dúvidas e bebe na fonte do passado para ser esclarecido. Aqui indico leituras, filmes, exponho opiniões e apresento partes pessoais da minha vida, do que penso, de quem sou. O *blog* serve, também, como recurso de produtividade. As redes sociais demandam uma produtividade constante e com a produção de textos opinativos poderei fazer isso com mais frequência, alimentando as redes e chamando, a partir delas, leitores para o *blog*, o que ao mesmo tempo cria relevância para a página, levando as redes a entregarem o conteúdo aos seguidores, o que por sua vez promove o OH. Por fim, mostra de forma direta e concreta o uso dos saberes históricos para além do “estudo do passado”, como tantos alunos acreditam que a História se define.

Descendo a página se encontra uma explicação do projeto. Achei importante que houvesse clareza nesse ponto, pois facilita para quem acabar chegando ali por acaso. Aqui tem um pouco de quem eu sou, das minhas ideias para o OH, do que se pretende nesse espaço. Apresento minha formação, uma breve história da criação do OH e do PROFHISTÓRIA. Somados, o *blog* e essa apresentação são uma espécie de identidade da plataforma, numa tentativa de dar boas-vindas ao usuário.

Finalmente, inicia-se a parte de conteúdo diretamente relacionada aos objetivos centrais do produto dessa dissertação, divididos em três outras áreas que se podem acessar quando o usuário continuar descendo a página. São essas áreas, respectivamente: Núcleos Temáticos, Cronologia da Ditadura e Sala de Aula.

Os Núcleos Temáticos trazem o estudo da Ditadura para além do lugar comum. Aqui há conteúdos relacionados a questões raciais, comunidade LGBTQIA+, periferias, mulheres, militares de esquerda, entre outros. A ideia é disponibilizar textos objetivos e facilitadores da compreensão de temas que normalmente não estão presentes em livros didáticos ou, quando estão, apresentam-se limitados, na forma clássica de *boxes* de conteúdo. Parece-me que muitos livros didáticos trazem esse tipo de formato quase como se quisessem apenas simular o cumprimento do papel legal e/ou social relacionado a um conteúdo, mas ao mesmo tempo não desenvolvem debates importantes para não se comprometer com instituições e familiares (o que, aliás, reforça a necessidade de apresentar dados objetivos sobre o que se quer debater, de forma a enfrentar a desinformação com evidências). Por isso, associados a esses textos dos Núcleos Temáticos estão fontes e referências teóricas, apresentadas de forma a debater as disputas narrativas. Por exemplo, se a ação repressiva da ditadura se focava em supostos

criminosos terroristas da esquerda, por que houve ações violentas do Estado nos bailes *soul* das periferias¹⁸?

Não há propostas de atividades fechadas aqui, pois a ideia é permitir que o leitor, especialmente o professor de História, possa partir do tema que deseja trabalhar e, usando essas fontes, dissertações, teses e livros, construir suas próprias atividades. Nos Núcleos Temáticos a caixa de ferramentas apresenta-se como um “faça você mesmo”, repleta de materiais e referências para as diversas criações de outros profissionais. Gosto especialmente dessa área da plataforma, pois me parece que permitir uma criação coletiva dessa forma enriquece o meu trabalho, sendo o resultado de tantos professores que potencialmente tornarão o OH maior e melhor do que eu sozinho jamais poderia fazer.

A próxima área, logo abaixo dos Núcleos Temáticos apresentados, se refere à Cronologia da Ditadura. Resolvi colocar uma organização tradicional cronológica do período, pois entendo que muitas vezes em sala de aula é necessário ter acesso a uma organização rápida dos conteúdos. Penso que tal parte pode ser usada como referência cronológica de um evento que se deseja lembrar em um momento de dúvida ou seja o ponto de partida para idealizar a organização de um planejamento de aulas e atividades. A linha do tempo está sendo construída aos poucos e começa ainda antes do período ditatorial.

Resolvi iniciar na crise que leva ao suicídio de Vargas e na sequência de ações que ocorreram a partir desse contexto para apresentar ao usuário a presença de um projeto golpista e de uma herança autoritária na política brasileira que se desenvolve na longa duração e não apenas em um evento específico às vésperas de 1964. A partir daí a linha se organiza em dois grandes blocos: o período de recrudescimento (até a Lei de Anistia), com o objetivo principal de apresentar as ações que levaram ao aumento do autoritarismo (como a tortura, os AI's e a censura) e a busca pela ditadura da construção de uma imagem sobre si mesma (com as propagandas, o milagre econômico e a ideologia política envolvida); e o período de distensão (a partir da Lei de Anistia), cujo objetivo é demonstrar como a Ditadura se apropriou do processo de abertura para que o regime durasse mais e, ao mesmo tempo, implementasse o que chamamos hoje de “entulho autoritário” (aliás, a própria Lei de Anistia demonstra o uso do aparelho do Estado para, através da suposta “distensão”, proteger os criminosos do Regime).

Ao longo da navegação pela linha do tempo, o usuário irá encontrar *links* para textos do *blog*, para conteúdos dos Núcleos Temáticos e para atividades da Sala de Aula. Há também

¹⁸ Para essa análise foi fundamental a dissertação de Lucas Pedretti Lima, *Bailes soul, ditadura e violência nos subúrbios cariocas na década de 1970*. Deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

acesso para outros *sites*, perfis sociais e plataformas relacionadas à ditadura, criando assim uma conexão entre essa organização mais tradicional do conteúdo e temáticas mais modernas. Creio que essa pode ser uma área interessante para pesquisas de alunos, o que me faz pensar numa ferramenta mais caracterizada pela função de organizar e amarrar a temática de meu produto.

Finalmente, a “Sala de Aula” é onde o usuário pode encontrar ferramentas específicas para funções determinadas. Da mesma maneira que um serrote serve para serrar e não para pregar, aqui estão atividades direcionadas a funções preestabelecidas. São planejamentos, planos de aulas, materiais didáticos, propostas para trabalhos e exercícios. Ela usa e integra as outras partes da plataforma, passeando por tudo o que for proposto no OH e servindo também, por isso, como exemplo de usos da plataforma.

Em todas essas áreas apresentadas há também propostas de longo prazo. Ao analisar o site é possível observar que ainda há diversos conteúdos que continuarão a ser produzidos e publicados durante muito tempo depois dessa dissertação ser defendida, mas essa produção, espero, também irá alcançar outros professores. Isso porque desejo trazer outros profissionais para contribuir com suas ideias, fortalecendo e enriquecendo a plataforma¹⁹. Podem ser acrescentadas, ainda, vídeo-aulas e episódios de *podcasts*, artigos e fontes indicadas por outras pessoas como forma de enriquecer o conteúdo. Ainda, será possível, com a contribuição de colegas, haver um enriquecimento com recortes regionais, apresentando lugares de memória do período ditatorial, com conteúdos que contemplem demandas específicas das diferentes regiões do Brasil.

1.5 Romper grilhões

É para ser um movimento, mais do que um produto. O produto é o que se apresenta aqui, mas o OH pretende-se um *continuum*, pois uma caixa de ferramentas é apenas uma caixa até que alguém pense em construir algo com ela. E, sem dúvida, várias mãos contribuem melhor para a construção.

¹⁹ Aliás, quando publiquei o primeiro texto do *blog* um ex-aluno que hoje está perto de se formar em história na UFF entrou em contato perguntando se poderia contribuir de alguma forma. É desse uso da rede que venho falando ao longo do texto, essa multiplicação de esforços que sei que bons projetos podem alcançar.

Por sinal, quando apresentei pela primeira vez minhas ideias sobre o que eu gostaria que fosse essa dissertação para a professora Larissa Costard, minha orientadora, eu tinha uma ideia diferente de organização. Pensei linearmente, apresentando uma justificativa teórica para meu produto e, por fim, finalizando com sua apresentação no último capítulo do texto (como normalmente acontece nas dissertações do PROFHISTÓRIA), mas a Larissa trouxe uma proposta diferente, pela qual eu preciso agradecer, e que demonstra justamente as vantagens de uma construção coletiva. A ideia dela, que foi incorporada aqui, era fazer o caminho inverso, apresentando o produto antes e, ao longo da dissertação, trazer o fundamento teórico, de alguma forma apresentando ao leitor uma redação que defende a seguinte ideia: meu produto é um acervo de fontes e propostas de atividades, focado no caráter procedimental do ensino de História (capítulo 01), porque vivemos em um tempo de disputas narrativas e questionamento do saber historiográfico (capítulo 02), e é por isso que defender o uso do método é tão importante em sala de aula (capítulo 03).

Se algumas ideias mudaram ao longo do caminho, seja por conta da pandemia que exigiu uma adaptação do projeto, da banca que trouxe questionamentos fundamentais na Qualificação, ou mesmo porque eu comecei ver objetivos que não existiam enquanto a dissertação era apenas uma ideia, mas que ao longo da feitura, da escrita e do suor na oficina, acabaram por se apresentar, a lógica por trás dessa proposta continua a mesma.

Se à noção de ensinar História está implícita, entre outras coisas, a tarefa de escrever História (SALGADO, 2009, p. 37), compreendo que meu produto se presta justamente a essa tarefa. Ao escrever sobre didática, ao mesmo tempo ensino. Ensino, pois meu trabalho será base também para as minhas aulas e ensino porque através de outros professores posso alcançar novos e mais alunos. Ensino porque posso ser acessado por indivíduos em diferentes lugares, pessoas com as quais eu jamais imaginei interagir. E ensino porque aquele que aprende e carrega o saber para sua vida de alguma forma se torna professor, mesmo que não por profissão, de todo aquele com quem entra em contato na sua caminhada. Mais importante ainda, aprendo, pois para construir minha historiografia, precisei beber na fonte de inúmeras pessoas capazes e ouvir conselhos de minha orientadora, meus professores, colegas de profissão e alunos.

De fato, falar de ensino de História significa acreditar que História é uma matéria ensinável (SALGADO, 2009, p. 36). É entender que falamos, também, da história da História, compreendendo que seu papel pedagógico surgiu em um momento em que a disciplina foi usada para fins políticos (SALGADO, 2009, p. 37) e que sua construção era uma narrativa oficial fundada na Verdade absoluta da ocasião. Aqui, minha proposta é questionar, é partir

das perguntas que enfrentam o conforto da caverna e colocam em questão supostas certezas e generalizações. Talvez pareça exagero, mas enquanto esse capítulo estava sendo finalizado um famoso *youtuber* declarou que acreditava que o partido nazista deveria ser legalizado no Brasil e o fez em um dos *podcasts* com maior audiência do país²⁰. Sua fala, viralizada, atingiu milhões de pessoas e, de repente, eu me vi tendo que substituir meu planejamento de atividades para a primeira semana de aulas por uma conversa sobre esse assunto. Aliás, conversa essa que no geral foram os próprios alunos que trouxeram à aula. Na velocidade do atualismo, muitas vezes precisamos parar e debater o óbvio, pois ele acaba se perdendo na confusão de uma geração que não sente ter tempo de fazer apenas uma coisa por vez.

A minha vida como professor me ensinou a ensinar História como um procedimento, um debate e uma construção. É algo que se faz no confronto (na melhor acepção da palavra). O saber histórico é, da forma como sempre busquei trabalhar em sala de aula, o resultado de uma proposta – que pode surgir como uma pergunta, uma provocação, um dado ou fato interessante – a partir da qual os alunos apresentam indagações, percepções, opiniões e/ou hipóteses e, a partir de então, se discute com essas contribuições, sendo meu papel mediar, voltar aos dados e fontes, aparar arestas. O maior desafio em sala de aula, para mim, sempre foi desconstruir a ideia de que a História é um saber distante, preso ao passado, irrelevante ou ultrapassado, e, por isso, trazer os alunos ao debate sempre foi minha estratégia central. Buscar mostrar aos alunos que o passado não é “o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte (...) para a nossa ação no mundo” (SALGADO, 2009, p. 50), e ao pensar História nesses termos, contribuir para que “assumamos nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens para sermos, com eles, humanos” (SALGADO, 2009, p.50).

Precisamos fazer isso porque a História é também uma arte, não se satisfaz com a apresentação dos dados, mas busca a reconstituição, a inteligibilidade do apresentado (RANKE, apud. SALGADO, 2009, p. 45). Agora, ao combater narrativas falaciosas, a desinformação, as falas preconceituosas, precisamos demonstrar no que nos diferenciamos. Se somos arte ao elaborar nosso saber, somos também ciência ao apresentar nossos dados. Se somos poesia e arquitetura ao trabalhar na construção de nossas formas, somos rigor

²⁰ O então apresentador do *Flow Podcast*, Monark, declarou que a “esquerda radical” tem muito mais espaço que a “direita radical” no Brasil e que, por isso, achava que era preciso haver a legalização de um partido nazista no país. Nas palavras dele, “Se o cara for anti-judeu, ele tem o direito de ser anti-judeu” [sic.]. O fato ocorreu no dia 07.02.2022, durante um debate com os deputados Kim Kataguiri (DEM-SP) e Tabata Amaral (PSB-SP). O trecho está no link <https://www.youtube.com/watch?v=Qo2kYS2_XnI>, último acesso em 14.12.2022. O vídeo original do canal foi deletado, bem como 29 outras entrevistas com a participação do apresentador depois de uma debandada de patrocinadores.

metodológico ao selecionar e criticar as fontes de nossa construção. Somos também ciência, em um caminho tortuoso e por vezes desconfortável, mas profundamente necessário no combate à obscuridade que certa parcela da sociedade está sempre em vista de promover.

2 ESQUELETOS NO ARMÁRIO

A guerra havia começado, mas ninguém viu. A tempestade estava se aproximando, mas ninguém sabia.

Neil Gaiman. Deuses Americanos

Será que eu vou ter justiça se as coisas estão caindo no esquecimento?

Luciana dos Santos Nogueira. Em entrevista ao El País

Finalmente, após cerca de dois anos e meio de espera, as famílias do músico Evaldo dos Santos Rosa e do catador Luciano Macedo puderam sentir, senão paz, ao menos o desfecho das trágicas mortes que ficarão marcadas para sempre em suas memórias. No dia 7 de abril de 2019, um grupo de doze militares passava de jipe quando, sem nenhum tipo de anúncio, aviso ou abordagem anterior, atirou duzentas e cinquenta e sete vezes contra o *Ford Ka* branco do músico. O carro foi alvejado sessenta e duas vezes, sendo nove desses tiros certos contra Evaldo, que dirigia. Antes de morrer, o músico conseguiu virar o veículo, protegendo sua família dos disparos e impedindo uma tragédia ainda maior. Além dele, a esposa, o filho (que tinha sete anos na ocasião), uma amiga da família (também menor de idade) e seu sogro estavam no carro. O sogro de Evaldo chegou a ser atingido, mas sobreviveu, enquanto os outros conseguiram sair ilesos. Vendo o desespero da família em meio àquela situação, o catador Luciano Macedo, que estava próximo ao ataque, tentou ajudar Evaldo, mas foi atingido por três tiros nas costas, morrendo onze dias depois.

Foram imensuráveis o horror e o sofrimento causados por esse crime absurdo quando, mais uma vez, vítimas inocentes acabaram assassinadas por agentes do Estado. Parece ainda pior, no entanto, o calvário que as famílias dessas vítimas precisaram enfrentar entre atrasos, adiamentos, difamações e desrespeitos até a sentença do dia 14 de outubro de 2021, quando oito dos doze envolvidos foram condenados por duplo homicídio e tentativa de homicídio, sendo poupados aqueles quatro que não dispararam suas armas. Dentre os condenados, o Tenente Ítalo da Silva Nunes Romualdo recebeu uma pena de trinta e um anos e seis meses de prisão em regime fechado, enquanto os outros sete militares: o Sargento Fabio Henrique Souza Braz da Silva, o Cabo Leonardo de Oliveira de Souza e os Soldados Gabriel Christian Honorato, Gabriel da Silva de Barros Lins, João Lucas da Costa Gonçalo, Marlon Conceição

da Silva e Matheus Santanna Claudino, receberam penas de vinte e oito anos de prisão em regime fechado.

Esse, no entanto, não é um resultado comum, sendo a Justiça Militar frequentemente patrocinadora da impunidade, em especial quando os acusados fazem parte do oficialato. Dois anos depois dos assassinatos de Evaldo e Luciano, em 2021, o jornal *El País*²¹ fez uma entrevista com a viúva do músico, Luciana Nogueira, que admitiu ter medo de não conseguir justiça para seu marido, já que após tanto tempo os assassinatos estavam caindo no esquecimento. Mesmo afirmando manter as esperanças, Luciana disse estar com medo, pois muitos diziam que o processo “não daria em nada” pelo fato de ser uma violência perpetrada por militares, que seria mais fácil a Força tentar “dar-lhe um cala a boca”. De fato, na semana seguinte ao assassinato de Evaldo, o jornal *Extra*²² fez um levantamento de dez casos de crimes que levaram a mortes ou ferimentos graves nos quais agentes das Forças Armadas em serviço estiveram envolvidos ao longo de vinte e cinco anos (entre 1994 e 2019). Ao todo foram dezoito vítimas fatais e três feridas gravemente nos dez casos exemplares levantados pelo jornal (que não esgotam os crimes cometidos pelas Forças Armadas no período) e em nenhum desses casos houve punição dos responsáveis.

Na época das mortes de Evaldo e Luciano, o então Presidente Jair Messias Bolsonaro, militar reformado, tentou fazer parecer que o fato era apenas um caso isolado, chegando a declarar que “o Exército não matou ninguém” e desresponsabilizando a Força²³. No entanto, os dados mostram um cenário bem diferente, reforçando o medo de Luciana e a matéria do *Extra*. A *Folha de São Paulo*²⁴, por exemplo, informa que em dez anos (entre 2011 e 2021) vinte investigações diversas contra Oficiais-Generais foram arquivadas. O jornal *Amazonas Atual*²⁵ foi além e fez uma pesquisa que abrangeu vinte anos (de 2001 até 2021), sendo os resultados ainda piores: observou-se uma escalada na impunidade, com o arquivamento de vinte e cinco processos entre 2001 e 2010 e de cinquenta e dois processos entre 2011 e 2021, todos contra oficiais de alta patente. O único caso em que houve punição, identificado tanto pela *Folha* quanto pelo *Amazonas Atual*, foi de um Contra-Almirante punido por lesão

²¹ <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-10/dois-anos-depois-caso-dos-80-tiros-segue-sem-solucao-e-desesperador-diz-viuvade-musico-fuzilado-pelo-exercito.html>>, último acesso em 03.04.2022.

²² <extra.globo.com/casos-de-policia/militares-acusados-de-matar-ou-ferir-inocentes-no-rio-seguem-impunes-ha-25-anos-23597146.html>, último acesso em 03.04.2022.

²³ < https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/04/12/o-exercito-nao-matou-ninguem-o-exercito-e-do-povo-diz-bolsonaro-sobre-morte-a-tiros-de-musico-no-rio.ghtml?goal=0_069298921c-34cdddf3a-288595905&mc_cid=34cdddf3a&mc_eid=cd4ecdd731>, último acesso em 03.04.2022.

²⁴ <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/07/em-10-anos-stm-puniu-1-general-e-arquivou-20-investigacoes-de-altas-patentes.shtml>>, último acesso em 03.04.2022.

²⁵ <<https://amazonasatual.com.br/casos-de-generais-sem-investigacao-e-punicao-dobram-na-justica-militar/>>, último acesso 03.04.2022

corporal em 2015. Ainda assim, o caso se insere no retrato da impunidade padrão na Justiça Militar, já que a pena foi declarada extinta em 2018²⁶.

Teria o caso de Evaldo e Luciano entrado nas estatísticas da impunidade não fosse pela repercussão das mortes na Mídia? Não é possível afirmar categoricamente que sim, estaríamos, aqui, apenas fazendo conjecturas, mas o medo dessa impunidade que Luciana sentia é objetivamente justificável se levarmos em consideração os dados apresentados e o histórico da Justiça Militar. Para ela, só haveria justiça enquanto houvesse memória do fato, ou então o esquecimento do fato traria, em sua esteira, o desaparecimento do desejo coletivo por justiça. Mais ainda, pelo relato da viúva, a percepção daqueles que estavam ao seu redor não era diferente, pois compreendiam a possibilidade das Forças Armadas tentarem enterrar o crime no tempo e na burocracia, até que a sociedade não mais pensasse no assunto.

Apesar de estar circunscrita a esse caso em particular, a preocupação de Luciana e a percepção de seus conhecidos nos permite desenvolver um debate mais amplo relacionado a uma série de outros crimes bárbaros cometidos pelas Forças Armadas e que, diferente do caso em questão, seguiram a rota comum da impunidade frente às violações de direitos realizadas por militares ou por aqueles que estão a seu serviço. Falamos, é claro, dos crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante a Ditadura Civil-Militar e, para além dos crimes, das disputas de memória em torno dos mesmos: tal qual Luciana imaginou sobre o crime bárbaro que envolveu seu marido, teriam os crimes da ditadura passado por um projeto de esquecimento? Há uma tentativa de apagamento histórico em curso? Há uma disputa de narrativa que busca eliminar a culpabilidade dos criminosos dando um “cala a boca” nos principais propagadores de sua memória, os professores de História? Existem relações entre a violência militar hoje e os escombros que restam da ditadura? Penso que para todas essas questões a resposta é um sonoro e triste “sim”.

Defendo nessas páginas que o trabalho dos historiadores envolve o compromisso com a ética, com o respeito à diversidade, com a defesa da Democracia e dos Direitos Humanos e com a valorização do rigor científico de nossa disciplina. Por isso, faz-se necessário, enquanto historiadores, trabalharmos no combate à construção de uma memória que se afasta das evidências. Mais ainda, ao banalizar, abrandar e até mesmo negar os crimes da Ditadura, as narrativas que buscam reconstruir essa memória submetem as vítimas a uma nova violência, moral e memorial, que atacam todos os princípios com os quais, enquanto historiadores, devemos nos comprometer.

²⁶ Idem.

Sendo eu um professor de História da Educação Básica, essa disputa de memória tem ainda uma categoria extra na pesquisa aqui apresentada: a de embate acadêmico e público sobre a cultura histórica acerca da Ditadura. Mais do que nunca, estamos vivendo nas trincheiras da guerra narrativa que tenta, a todo o momento, tal qual o ex-presidente buscou fazer com o caso de Evaldo, criar uma visão falsa sobre o período ditatorial, segundo a qual o regime usou de sua força para defender o país de criminosos e terroristas da Esquerda e que a violência foi pontual e restrita e excessos individuais em casos isolados, desresponsabilizando as Forças Armadas, demais atores sociais envolvidos nos crimes ditatoriais (como a Igreja, os Empreiteiros e a grande Mídia) e o próprio Estado.

A sala de aula é, a meu ver, um espaço privilegiado para demonstrar que esse argumento está completamente equivocado. Partindo especialmente, mas não exclusivamente, do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, é possível observar com clareza o caráter sistemático da violência, método de sustentação do Regime, do terrorismo de Estado, da tortura, do autoritarismo, da censura, da perseguição de grupos minorizados e do caráter autocrático do governo e da classe dominante que o liderou. É também por isso que essa dissertação se apresenta como uma reflexão acerca das disputas de memória sobre a ditadura e caminha no sentido de construir um diálogo entre o presente e o passado, pautado pelo caráter científico de nossa disciplina.

É importante observar que a Comissão Nacional da Verdade (CNV) pode ser “entendida como uma política de memória elaborada pelo Estado brasileiro, no âmbito do processo de justiça de transição” (BAUER, 2017, p. 122). Por ser uma política de memória, faz usos políticos do passado a partir de prerrogativas inerentes aos seus objetivos, sendo as operações da CNV com o tempo, portanto, um diálogo entre as perguntas feitas pela Comissão e aquilo que o passado investigado pode oferecer como respostas. As respostas, por sua vez, ganhariam caráter de verdade de Estado, já que uma política de memória pode acabar produzindo uma espécie de narrativa oficial do que ocorreu no período em questão. Ao buscar por justiça de transição, essa política de memória apresenta-se como resposta concreta à herança violenta da Ditadura, pois, entre outras coisas, são objetivos da justiça de transição “o (re)estabelecimento do Estado de direito, o reconhecimento das violações aos direitos humanos (...) e a promoção de possibilidades de reconciliação e consolidação democrática” (ABRÃO & GENRO, *apud* BAUER, 2017, p. 123). Precisamos começar questionando, então: pôde a CNV contribuir, de fato, para a justiça de transição?

A importância da CNV é inegável. Milhares de páginas de documentos foram reveladas, um acervo gigantesco de histórias registrado, o rastreio de vítimas da Ditadura

realizado. Houve, em seu relatório final, o desvelo de casos, eventos e circunstâncias, corrigindo inúmeros registros falsificados e manipulados durante a Ditadura, além da apresentação de importantíssimas propostas para o que deve ser feito tendo em vista a continuidade do processo de justiça de transição. Portanto, sem dúvidas a CNV é parte central desse processo, mas a justiça de transição não se esgota na Comissão. Fruto de negociação política muito tensa, o projeto só foi aprovado no Senado quando perdeu seu caráter de comissão de justiça, não tendo prerrogativa de indicar os nomes para serem julgados pelos crimes. Assim, como mais um exemplo do “entulho ditatorial”, a CNV brasileira nasceu com uma das pernas do tripé *memória-verdade-justiça* quebrada. Penso, assim, que um dos maiores desafios de nossa época (e dos professores de História de nossa época em especial) é o trabalho de aprofundar e dar publicidade aos resultados da CNV: se não há garantias de que possamos efetivamente punir os culpados pelos crimes cometidos pelo Estado Brasileiro durante a Ditadura²⁷, ao menos estaremos combatendo a já citada ascensão de discursos que menosprezam esses crimes, as narrativas revisionistas e negacionistas, e os grupos que não apenas negam os crimes, mas defendem o autoritarismo e a violência como método de organização ideal do Estado.

Para continuar o processo de construção da justiça de transição é preciso, portanto, entender a “transição em si”, ou seja, os caminhos por onde andamos em busca da reconstrução de nossa Democracia. Para isso, é preciso notar as permanências autoritárias na reconstrução democrática brasileira no que concerne: 1) à legislação (em especial à estrutura e aos poderes das Forças Armadas, garantidos pela Constituição de 1988 e por leis subsequentes); 2) ao exercício sistemático da força e da violência pelo Estado (especialmente contra grupos minorizados); 3) à estrutura autoritária inerente à construção histórica do Brasil desde sua raiz colonial, marcada por patriarcalismo, racismo, machismo, compadrio e por uma hierarquia de privilégios que atravessa gerações (caminho que se pretende desenvolver a partir da chave conceitual da autocracia burguesa de Florestan Fernandes); e 4) às mencionadas disputas narrativas sobre esse passado-presente (aqui pensadas em torno do filme “1964: o Brasil entre armas e livros”, da produtora ultraconservadora *Brasil Paralelo*).

²⁷ De fato, a justiça fez algumas condenações no âmbito civil e, em 2021, o delegado aposentado Carlos Alberto Augusto, conhecido como “Carlinhos Metralha” ou “Carteira Preta”, se tornou o primeiro réu a ser condenado criminalmente por atuar na perseguição a opositores da ditadura, mas essas condenações são raras e excepcionais frente ao número de crimes cometidos e à dificuldade de se condenar os criminosos visto que o STF ainda considera válida a Lei de Anistia.

2.1 A Constituição Cidadã (?)

Não há dúvidas que a Constituição Federal de 1988 é um marco na reconstrução democrática do Brasil. Após mais de duas décadas de Ditadura, o país retornava à institucionalidade democrática coroando o momento com a promulgação de uma Constituição que seria chamada “Cidadã”. Nela, os direitos seriam reafirmados inúmeras vezes e o tratamento progressista estaria óbvio em vários de seus artigos, dentre os quais muitos parecem dar uma resposta direta às experiências do período ditatorial anterior. Ainda em seus Princípios Fundamentais, a Constituição de 1988 determina a garantia do pluralismo político (Art. 1º, inciso V), a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, inciso IV), a prevalência dos Direitos Humanos e a concessão de asilo político (Art. 4º, incisos II e X, respectivamente). A resposta à Ditadura também aparece no Título II, em especial no Art. 5º, que entre inúmeros incisos listando as garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, determina a proibição da tortura e de tratamentos degradantes (inciso III), defende a livre manifestação do pensamento e da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (incisos IV e IX, respectivamente) e a inviolabilidade da intimidade, da casa e da correspondência (incisos X, XI e XII, respectivamente) além de garantir que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política (inciso VIII). Isto posto, por que pensar que a atual Constituição pode representar uma permanência autoritária do período ditatorial?

A Constituição Federal de 1988 é fruto de uma transição negociada. Negociação que não foi realizada entre iguais, dado que a Constituinte era espaço de pressões e ameaças das forças autoritárias ainda presentes na estrutura governamental. No fim, a Constituição conservou elementos ditatoriais, em especial no que diz respeito à estrutura das Forças Armadas e às suas garantias, poderes e relações com civis. De fato, a Constituição “manteve muitas prerrogativas militares não democráticas existentes na Constituição autoritária passada e chegou a adicionar novas prerrogativas” (ZAVERRUCHA, 2010, p. 41). Por isso, mesmo defendendo os avanços constitucionais de 1988, é preciso também notar que o processo de elaboração da nova Carta foi tomado por interferências de uma gestão ditatorial que fez todo o possível para permanecer no poder, mesmo depois de supostamente sair dele. No fim, “o que restou da ditadura militar foi *simplesmente tudo*. Tudo, menos a própria ditadura” (AB’SÁBER, 2010, p. 193, grifos do autor).

As Forças Armadas, percebendo a importância das restrições legais no que concernia à nova Constituição, nomearam treze oficiais superiores para fazerem *lobby* em favor dos interesses militares junto aos constituintes (ZAVERRUCHA, 2010, p. 45) – inclusive, mas não exclusivamente, na busca de uma transição que evitasse a responsabilização dos militares pelos crimes cometidos no período ditatorial. A nova Constituição acabaria assim, em meio às suas mais de duas mil disposições, aproximando-se das democracias avançadas em quase toda a sua estrutura, exceto nas cláusulas relacionadas às Forças Armadas, às Polícias Militares estaduais, ao sistema judiciário militar e à segurança pública em geral, elementos que permaneceram praticamente idênticos aos da Constituição autoritária de 1967 e sua emenda de 1969 (ZAVERRUCHA, 2010, p. 45). A manutenção dos interesses e poderes militares se deu, portanto, como resultado desse esforço direto e objetivo das Forças Armadas, cujos representantes estavam majoritariamente presentes nos debates realizados na *Subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança*, uma das diversas subcomissões subordinadas às oito comissões criadas para a redação da nova Constituição. Esses debates, se podemos chama-los assim, foram discussões fadadas à manutenção das estruturas de segurança autoritárias, pois dos vinte e oito membros convidados às discussões, apenas três eram civis (ZAVERRUCHA, 2010, p. 46 – 47).

Como se tal permanência autoritária não fosse um problema grande o suficiente, há ainda o que Jorge Zaverucha chama de artigos constitucionais “iliberais”. Em seu texto, o autor analisa alguns exemplos de artigos constitucionais que ferem os princípios democráticos, dando especial destaque para o famoso Art. 142, que determina que Forças Armadas se destinam “à defesa da pátria, à *garantia* dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer um destes, *da lei e da ordem*” (BRASIL, 1988, Art. 142, grifos meus).

A Constituição não define quem, nem quando a lei e a ordem foram violadas. Na prática, termina cabendo às Forças Armadas decidir quando houve violação da lei e da ordem. E quem as violou. E o que é mais grave: basta determinada ordem do Executivo ser considerada ofensiva à lei e à ordem, para que os militares possam constitucionalmente não respeitá-la. Mesmo sendo o presidente da República o comandante em chefe das Forças Armadas. Ou seja, a Constituição de 1988, tal como a anterior, tornou constitucional o golpe de Estado, desde que liderado pelas Forças Armadas. (ZAVERRUCHA, 2010, p. 49)

O principal ponto a ser observado nessa questão é justamente a reprodução de disposições jurídicas que remetem ao período ditatorial. O medo de impunidade citado no início desse capítulo nos faz voltar a atenção, principalmente, para a autonomia quase absoluta que as Forças Armadas possuem em sua estrutura jurídica, especialmente no que diz

respeito ao “direito de matar”. O legado autoritário, que não terminou na elaboração constitucional, parece ter se esforçado veementemente para garantir esse direito e novas leis e decretos aumentam o poder e o desequilíbrio das relações civis-militares no país, sendo o mais recente exemplo a lei nº 13491/2017 sancionada pelo então presidente Michel Temer. A lei determina que crimes dolosos contra a vida de civis praticados por militares em determinadas situações (como a vigência de operações de garantia da Lei e da Ordem, por exemplo) serão julgados pela Justiça Militar e não mais pelo tribunal do júri.

Em tempos de radicalização e fortalecimento da ultradireita no Brasil e no mundo, não creio ser prudente (ou mesmo possível) ignorar o risco real de que uma Democracia, mesmo que estável e duradoura, sofra um golpe de Estado. Além disso, se a análise de Zaverucha está correta, aqui no Brasil a Constituição de 1988 permite que as Forças Armadas deem um golpe de Estado no momento que desejarem ou que encontrarem possibilidade, o que inclui uma correlação de forças, nacional ou internacional, favorável. No entanto, uma observação cuidadosa dos dispositivos e leis que protegem e favorecem a violência dessas mesmas Forças nos permite ir além, questionando se um golpe em seu sentido puro e literal é de fato necessário para que elas exerçam seu poder sobre os cidadãos. Não banalizemos um golpe de Estado, é claro: a tomada completa do poder sobre o Estado é sempre pior do que a dominação de partes da institucionalidade, mas o uso da força, especialmente o uso protegido e autorizado pela lei, leva a consequências igualmente terríveis, principalmente sobre os grupos sociais que são marginalizados, minorizados e/ou subalternizados. No Brasil, país de profunda desigualdade e herdeiro de tantas estruturas autoritárias, essa violência torna-se ainda mais evidente.

2.2 Segue o baile

É gíria comum nas periferias cariocas a expressão “segue o baile”, quase sempre usada para definir que a vida segue seu caminho e que nada deve atrapalhar o fluxo dos eventos: coisas ruins acontecem o tempo todo e a gente deveria aprender a simplesmente seguir vivendo. Com a velocidade típica da internet e o advento de linguagens como os *memes*, esse tipo de expressão ganha espaço nas redes e não é incomum que gírias, termos e frases antes usadas em espaços restritos passem a ter muito mais alcance. Teve alguma decepção? “Segue o baile, logo, logo você arruma alguém melhor”. O trabalho está difícil? “Segue o baile, o

importante é conseguir se sustentar até arranjar outro emprego”. Comprou um produto ruim com um ambulante? “Segue o baile, não adianta se estressar agora, nunca mais você vai encontrar com ele”. Mataram mais um favelado? “Segue o baile”? Nossa vida não pode ser limitada ao discurso pronto, repetitivo e padronizado que, tantas vezes, a velocidade das redes sociais acaba por promover. Para nós, professores de História, a responsabilidade é ainda maior. É possível, a partir dos instrumentos que somos capazes de usar, auxiliar nossos alunos a olharem o mundo um pouco mais devagar, para fora da aceleração das redes, e junto com eles desconstruir estereótipos, combater generalizações, se colocar no lugar do outro e, enfim, pensar historicamente. Vejamos:

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) lançou seu mais recente Atlas da Violência em 2021. O documento busca retratar a violência no Brasil principalmente a partir dos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde, como tem sido feito nos últimos anos. Na análise do IPEA fica bastante óbvio que certos grupos sofrem mais violência do que outros: mulheres negras, por exemplo, têm 1,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídios do que mulheres não negras²⁸ (CERQUEIRA, 2021, p.38).

Essa tendência vem sendo verificada há vários anos, mas o que a análise dos últimos onze anos indica é que a redução da violência letal não se traduziu na redução da desigualdade racial. (...) [Em] 2009, a taxa de mortalidade entre mulheres negras era de 4,9 por 100 mil, ao passo que entre não negras a taxa era de 3,3 por 100 mil. Pouco mais de uma década depois, em 2019, a taxa de mortalidade de mulheres negras caiu para 4,1 por 100 mil, redução de 15,7%, e entre não negras para 2,5 por 100 mil, redução de 24,5%. Se considerarmos a diferença entre as duas taxas verificamos que, **em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras.** (CERQUEIRA, 2021, p. 38, grifo do autor).

Homens negros passam por situação semelhante e a morte de pessoas negras em geral demonstra que a desigualdade racial no Brasil é perpetuada pelos indicadores sociais da violência e não parece apresentar sinais de melhora.

Em 2019, os negros (...) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (...) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. (CERQUEIRA, 2021, p. 49).

²⁸ A pesquisa considera “negras” a soma de pretas e pardas e “não negras” a soma das brancas, amarelas e indígenas.

Ainda mais grave é perceber que apesar de ser observada uma redução no número absoluto de vítimas, essa redução não se apresenta equilibrada na comparação racial do gráfico, ocorrendo apenas entre a parcela não negra da população, enquanto entre os negros o número absoluto de homicídios chegou a aumentar²⁹ no mesmo período:

Ao analisarmos os dados da última década, vemos que a redução dos homicídios ocorrida no país esteve muito mais concentrada entre a população não negra do que entre a negra. Entre 2009 e 2019, as taxas de homicídio apresentaram uma diminuição de 20,3%, sendo que entre negros houve uma redução de 15,5% e entre não negros de 30,5%, ou seja, a diminuição das taxas homicídio de não negros é 50% superior à correspondente à população negra. Se considerarmos ainda os números absolutos do mesmo período, houve um aumento de 1,6% dos homicídios entre negros entre 2009 e 2019, passando de 33.929 vítimas para 34.446 no último ano, e entre não negros, por outro lado, houve redução de 33% no número absoluto de vítimas, passando de 15.249 mortos em 2009 para 10.217 em 2019. (CERQUEIRA, 2021, p. 49)

Uma leitura atenta do Atlas da Violência permite notar que o padrão de violência se repete em todos os grupos minorizados. Além de pretos e pardos, é possível observar que indígenas, pessoas com deficiências, população LGBTQI+³⁰ e pessoas com menor poder aquisitivo são vítimas mais frequentes da violência. Nota-se, também, que em certos grupos a violência apresenta-se como resultado de uma estrutura maior repleta de preconceitos. Mulheres, por exemplo, muitas vezes são mortas simplesmente por serem mulheres, dado agravado pelo fato de se perceber um aumento dos homicídios de mulheres em suas residências³¹.

Também podemos observar a violência que ocorre por motivos econômicos e direcionada a grupos específicos, algo que pode ser exemplificado de maneira objetiva com a morte de indígenas. No caso desse grupo social, há um incremento de 21,6% na violência letal entre os anos de 2009 e 2019, atingindo uma taxa de 18,3 por 100 mil habitantes. Um olhar atento revela ainda que essas mortes estão provavelmente relacionadas a disputas territoriais: em municípios com terras indígenas a taxa de homicídios atinge 20,4, enquanto em

²⁹ Outro dado relevante a essa análise é o aumento da violência policial. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, entre 2013 e 2020 as mortes em decorrência de intervenções policiais aumentaram 190%, atingindo o recorde de 6416 mortes no ano da pandemia (BUENO *et. al.*, 2020, p. 59), sendo 79% das vítimas negras (BUENO *et. al.*, 2020, p. 67).

³⁰ Uso aqui a mesma sigla que o Atlas para fins de conferência dos dados.

³¹ Preferi não usar aqui o termo feminicídio porque o texto não traz essa discriminação, tratando os homicídios em conjunto, independente da motivação do crime. Ainda assim, vale observar que os dados indicam que a maior parte dos homicídios de mulheres em suas residências é provável feminicídio a partir das características das mortes, sendo consideravelmente menos comum o uso de armas de fogo nas residências (37,5%) ao se comparar com as mortes de mulheres fora de casa (54,2%), sendo as mortes resultantes de violência doméstica muitas vezes ocasionadas após a escalada de um conflito onde o agressor utiliza-se de objetos que estejam próximos para agredir a vítima (CERQUEIRA, 2021, p. 42).

municípios sem terras indígenas a taxa é de 7,7 (CERQUEIRA, 2021, p. 84). Em maio de 2022, as redes sociais fizeram ganhar notoriedade a *hashtag* #cadeosyanomami, um movimento relacionado ao desaparecimento de toda uma tribo Yanomami no território de Roraima³². Esse não é um caso isolado e a atual violência contra os povos indígenas no Brasil é uma de nossas heranças históricas mais funestas.

Durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira o Estado também agiu para atacar nossas populações indígenas e tal ação do Estado fortaleceu a herança de violência contra nossos povos originários. De acordo com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, as violações de direitos dos povos indígenas, ao longo do período ditatorial, não foram esporádicas ou acidentais, mas “sistêmicas, na medida em que resultam diretamente de políticas estruturais de Estado, que respondem por elas, tanto por suas ações diretas quanto pelas suas omissões” (BRASIL, 2014, v. 02, p. 204). A partir da decretação do AI-5 e, especialmente, na esteira da construção da Transamazônica, é possível observar a ação direta do Estado ditatorial no ataque, violência e expropriação de terras dos povos indígenas. Para realizar o projeto, o General Bandeira de Mello, então presidente da Funai (Fundação Nacional do Índio), firmou convênio com a Sudam (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) para a ““pacificação de 30 grupos indígenas arredios”” (BRASIL, 2014, v. 02, p. 209). A mesma Sudam se tornaria “a executora de uma política de contato, atração e remoção de índios de seus territórios em benefício das estradas e da colonização pretendida” (BRASIL, 2014, v. 02, p. 209)³³.

O tempo acelerado do imediatismo e do presentismo faz parecer a vários indivíduos que os usos do passado e, por consequência, do saber histórico são inúteis, mas é possível ignorar as relações objetivas que existem entre a violência de Estado praticada pela Ditadura contra os povos indígenas e acultura violenta que se estabelece nas disputas políticas e econômicas por suas terras ainda hoje? É possível negar que tais disputas inserem-se no contexto da criação de uma legislação democrática para a demarcação de terras indígenas? E,

³² As informações levantadas até o fechamento desse capítulo revelam que a aldeia Yanomami Aracaçá, na região Waikás, em Roraima, foi abandonada e seus 24 moradores desapareceram após denunciaram o estupro e morte de uma menina de 12 anos da tribo por garimpeiros ilegais. Uma das casas da aldeia foi encontrada incendiada e a tese principal envolve possível retaliação dos garimpeiros que invadiram a região. < <https://g1.globo.com/tr/roraima/noticia/2022/05/03/cade-os-yanomami-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer-sobre-comunidade-queimada-apos-denuncia-de-morte-de-menina.ghtml>>, último acesso em 20.06.2022.

³³ De acordo com o relatório final da CNV, “como resultados dessas políticas de Estado, foi possível estimar ao menos 8.350 indígenas mortos no período de investigação da CNV, em decorrência da ação direta de agentes governamentais ou da sua omissão. Essa cifra inclui apenas aqueles casos aqui estudados em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas” (BRASIL, 2014, v. 02, p. 205).

mesmo que para alguns tais percepções não sejam óbvias, podemos ignorar, enquanto professores de História, nossa responsabilidade em apresentar tais correlações?

Tenho reiterado inúmeras vezes que essa percepção de inutilidade da História é uma das características contemporâneas que devemos combater em nosso espaço de atuação, especialmente na Educação Básica. Se, por um lado, o debate utilitarista de uma disciplina acadêmica é limitado e distante dos objetivos educacionais que devemos almejar, por outro, não podemos desconsiderar a percepção da parcela não acadêmica e não especialista que compõe a maior parte das nossas relações: nossos alunos e seus familiares estão inseridos em um contexto utilitarista e imediatista. Debater a *utilidade* da História, portanto, não é estar preso ao *utilitarismo*, mas ultrapassar suas fronteiras e combater suas limitações. Isso porque História é um conhecimento útil à vida, mas essa utilidade não está clara a todas as pessoas.

Defendo com frequência que ensinar História exige, antes, ensinar porque se ensina História. Dentre tantas estratégias que um professor pode usar para alcançar esse objetivo, gosto de pavimentar o caminho com o debate de questões contemporâneas. A ideia é apresentar aos alunos a percepção de que o saber histórico pode ajudar a compreender as dinâmicas das relações humanas, a aprender sobre o mundo, a estar no mundo e a se posicionar diante desse mundo confuso e complexo. É uma forma, a meu ver, de traduzir para eles a noção e a capacidade de pensar historicamente. É, também, a oportunidade de mostrar que a História possui uma função social, especialmente na defesa e proteção dos Direitos Humanos, e que o método e a documentação não são dimensões frias, técnicas e vazias de nossa disciplina, mas concorrem para dar credibilidade ao papel social da História.

Partindo dessa observação, a análise da violência aqui desenvolvida é fundamental para a compreensão do período da Ditadura Civil-Militar Brasileira em sala de aula no contexto da Educação Básica. Apresentar como a violência se desenvolve em nossa sociedade e relacionar tais estatísticas com elementos do nosso recente passado autoritário se tornam úteis em um caminho de mão dupla. Permite propor ao passado questões a partir de dinâmicas que nos interessam por nossas demandas atuais e, ao olhar nosso passado, permite também compreender, a partir dele, nossas mudanças e permanências, nossas conquistas e perdas. Trata-se de ter “*a audácia de ser historiador*, o que equivale, talvez, a assumir o risco do anacronismo (ou, pelo menos, de certa dose de anacronismo), com a condição de que seja com inteiro conhecimento de causa e escolhendo-lhe as modalidades” (LORAUX, 1992, p. 58, grifo da autora).

Esse tipo de estratégia funciona a partir de vários temas relacionados à nossa disciplina, é claro. Falar sobre questões raciais como ponto de partida ao debate sobre

escravidão ou comparar a questão fundiária do país com nossa história colonial são bons exemplos para ilustrar o que quero dizer aqui. No entanto, no caso particular dos estudos sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, esse caminho de diálogo entre o presente e o passado, na dinâmica dos debates temporais, inclui ainda um incentivo extra: dentre as suas 29 recomendações, a Comissão Nacional da Verdade propõe, no número 16, a “Promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação” (BRASIL, 2014, v. 01, p. 970). O documento defende que

O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural (BRASIL, 2014, v. 01, p. 970).

É, portanto, fundamental apresentar as permanências ditatoriais, combater sua presença em nossa sociedade, esclarecer os custos dessas permanências para nossa Democracia, para nossas vidas e para o nosso futuro.

Não obstante, é preciso lembrar que em um momento de disputas de memória sobre a Ditadura, muitas vezes constroem-se discursos com o objetivo de justificar e/ou legitimar a violência e o autoritarismo. O que, frequentemente, passa por justificar e/ou legitimar as ações ditatoriais. É assim que se pode ouvir aqui e ali alguém dizer que “a Ditadura só perseguiu terroristas comunistas”, ou que “quem andava direito não era preso”, ou ainda que “a tortura foi excesso de alguns casos isolados”. Essas declarações, além de falsas, não deveriam justificar a violência, afinal ninguém deve ser perseguido por sua ideologia política ou sofrer tratamento degradante (nossa Constituição supracitada deixa isso claro), no entanto, é preciso lidar com a disputa de memória construída a partir desse tipo de declaração com cuidado. Isso porque, apesar de absurda, a ideia de que um criminoso merece sofrer violência encontra apoio em uma ampla base ideológica defendida por grupos ultraconservadores (e em parcelas da sociedade quem nem são tão conservadoras assim, mas que entendem a violência contra “criminosos” como justificável). Precisamos chegar até essa discussão, ela não pode ser ignorada, mas vejo como um gasto de energia muitas vezes desperdiçado *começar* por ela. Pelo contrário, quando se apresenta a violência infringida sobre crianças ou mulheres grávidas, por exemplo, o discurso que legitima ou justifica a violência perde força e, por conseguinte, pode-se questionar se a violência pode ser uma política do Estado ou se a partir

dos dados podemos afirmar que a Ditadura só perseguiu criminosos ou, ainda, se aqueles a quem a Ditadura chamava de “criminosos” de fato o eram. Penso que a disputa de memória deve ser nosso objetivo, mas não nosso princípio. É preciso, antes, registrar concordância a partir de dados inegáveis e atos injustificáveis para, aí sim, munido dessa robustez de elementos, chegar ao confronto memorialístico, ou então se corre o risco de um debate importante se perder no meio de arroubos insensatos daqueles que apenas reproduzem frases prontas que, apesar de não estarem sustentadas na verdade, possuem grande apelo visual e emocional.

Lucas Pedretti Lima traz uma enorme contribuição a esse caminho argumentativo que estou propondo. O autor afirma que ao pensarmos no Rio de Janeiro dos anos 1970, precisamos levar em consideração que “Um dos fenômenos mais importantes para a redefinição de sua forma urbana foi a tentativa de erradicação das favelas por meio das remoções forçadas (...) ao longo do período chamado pelo historiador Mario Brum de ‘Era das Remoções’ (1962 – 1973)” (LIMA, 2018, p.35). Violência sistemática e programática durante a Ditadura,

Por um lado, ao aportar recursos para a construção de novos conjuntos habitacionais, a ditadura viabilizou financeiramente o projeto de erradicação de favelas. Por outro lado, garantiu a retirada dos moradores e o sufocamento de qualquer resistência por meio da atuação militar repressiva, especialmente após o Ato Institucional número 5 (LIMA, 2018, p.36).

Sabemos que o Rio de Janeiro é uma cidade marcada por grandes intervenções urbanas que buscaram fazer remoções forçadas e que tais ações não são exclusividade do período ditatorial, sendo pertinente operar os tempos, indo do passado ao presente e vice-versa, aproveitando-se das possíveis experiências que os alunos tenham com situações semelhantes de remoções ou intervenções urbanas. É possível, a partir daí, sensibilizar esses alunos no contexto de um debate no qual se sintam incluídos, permitindo que percebam a segregação da sociedade ditatorial na geografia da cidade ditatorial e, além disso, as permanências da segregação e do autoritarismo mesmo depois de uma Ditadura supostamente superada. Cabe questionar, por exemplo, se esses moradores são criminosos, se são comunistas e, como não são, se então haveria motivo dentro das justificativas elaboradas pela Ditadura para uma remoção forçada de tais pessoas. Aqui, apresenta-se o caráter elitista da Ditadura e, no caminho de mover-se através dos tempos, o professor de História pode trazer à mesa essas disputas espaciais, terreno fértil para a construção de saberes em sala de aula, já que o Rio de Janeiro, cidade-símbolo, cartão-postal do país, seria uma vitrine que não pode

estar manchada com favelas à vista de todos. Abrem-se aí caminhos para outras discussões e análises, mesmo que tais alunos não tenham sofrido na pele os efeitos de uma remoção ou intervenção urbana.

Sentir na “pele”, por sinal, é outra discussão importante na construção dos saberes escolares e no exercício da função social da História. Ao colocarmos na mesa o debate proporcionado pelas remoções, devemos incluir um debate sobre questões raciais. Isso porque, mais do que qualquer outra, a população negra da cidade acabou sendo profundamente afetada por esse processo. Para Lima, os bailes *soul* surgiram como uma forma de reelaborar a vida em outro local após a saída forçada das favelas da Zona Sul carioca (LIMA, 2018, p.40). Naqueles espaços, os jovens da periferia passaram a formar sua identidade e a experiência de lazer permitiu que discutissem racismo e questões raciais.

Nesse universo que misturava espaço geográfico, segregação, música e socialização, a questão racial surge como elemento político em meio à festa, espaço privilegiado da manifestação da cultura popular. A repressão, imbuída do fantasma do comunismo que estaria atacando das mais inúmeras formas a segurança nacional, via nesse espaço, nessa música e nessa gente, mais uma representação de risco ao Regime, fato que fica claro ao observarmos o quinto Festival Internacional da Canção (V FIC) de 1970. Ali, o Centro de Informações do Exército (CIE) preocupava-se em especial com Tony Tornado, a ponto de, quando o artista subiu ao palco, movimentar toda a máquina policial nos bastidores do Maracanazinho para impedir gestos de caráter político do cantor (LIMA, 2018, p. 74). “Segundo os agentes, Tony Tornado vinha desde 1970 ‘corroborando’ com uma ‘infame calúnia’: a da existência de uma ‘suposta discriminação racial’ no Brasil” (LIMA, 2018, p. 74) e é especialmente sintomático que a Ditadura Civil-Militar, defensora do mito da Democracia racial no país, não apenas tenha feito um esforço grande para remover as favelas, como tenha, em sequência, realizado uma perseguição de cunho racial aos grupos removidos.

Ao debatermos tais questões em sala de aula, podemos perceber que a violência da Ditadura, além das práticas objetivas tantas vezes registradas pela historiografia, também se deu de forma indireta, sistemática e abrangente: ao serem removidas de suas residências, essas pessoas precisavam mudar toda a vida para continuarem a existir como seres humanos dignos apesar da dignidade negada pelo Estado. Essa experiência também foi sentida na violação das correspondências e da privacidade, na censura que impedia a população saber o que ocorria no país, na desvalorização do salário mínimo que afetava especialmente os mais pobres. É que no Brasil o Estado é, em inúmeros níveis, dominado e controlado por uma elite autocrática. Herdeira de um colonialismo autoritário enraizado em sua cultura e garantidor de seus

privilégios, essa elite está sempre pronta a se aliar a estruturas ditatoriais de poder, desde que isso, independentemente dos custos envolvidos, preserve os privilégios que carregam através das gerações. Ou ainda, construída sobre tais estruturas autoritárias, depende diretamente delas para permanecer no poder.

2.3 “Elevador é quase um templo”

No dia 20 de março de 2019 a deputada estadual Dani Monteiro (PSOL-RJ) foi impedida de entrar no elevador exclusivo para os parlamentares da Alerj. A princípio cogitou o fato de ser nova e possivelmente desconhecida pelos seguranças (como tantos deputados naquele início de mandato), mas, ao questionar seus colegas, descobriu que nenhum dos homens brancos que compõem a maioria daquela casa sofreu do mesmo problema³⁴. O fato não é um caso isolado e a própria existência de locais como o quarto de empregada, a entrada de serviço e o elevador social demonstram a segregação dos espaços e a estrutura preconceituosa inerente à nossa sociedade. Uma pesquisa rápida em mecanismos de busca online permite que se encontrem exemplos semelhantes a esse e, sem dúvida, as estatísticas mostram que a cor da pele, o gênero e a sexualidade são transformadas em barreiras sociais mesmo nas situações simples do cotidiano. Também parece óbvio que a condição de classe fortalece essas barreiras (se qualquer pessoa negra sofre racismo, uma pessoa negra pobre e periférica terá ainda mais desafios a enfrentar) e apresenta-se correlacionada aos preconceitos estruturais (provavelmente por isso a deputada supracitada não tenha sido vista pelos seguranças como capaz de ocupar aquele espaço tradicionalmente dominado por homens brancos de terno).

Não é por um mero capricho que o conceito de *autocracia burguesa* defendido por Florestan Fernandes figura como um dos pontos centrais de minha análise aqui. Após ter sido aposentado compulsoriamente pelo AI-05, sentindo na pele um dos efeitos da autocracia que buscou identificar e analisar, Florestan Fernandes terminou aquela que seria sua obra mais importante e fundamental: *A Revolução Burguesa no Brasil*. Em nota explicativa de 1974, o autor afirma que o livro “deveria ser uma resposta intelectual à situação política que se criara com o regime instalado em 31 de março de 1964” (FERNANDES, 2020, p. 23),

³⁴ <<https://oglobo.globo.com/brasil/deputada-impedida-de-usar-elevador-pede-providencias-alerj-contraracismo-23542015>>, último acesso em 05.06.2022.

demonstrando não apenas como o regime ditatorial se insere no processo histórico da construção do Capitalismo brasileiro, mas como, para além disso, a Ditadura representa seu ápice, no sentido de assumir da forma mais pura e objetiva uma tradição autoritária da nossa política que, desde o seu nascimento, foi marcada pelo sistema de privilégios de classe que, resguardadas diferenças temporais, tem sido mantido ao longo de toda a nossa História.

Em entrevista dada no contexto das celebrações do centenário de nascimento de Florestan Fernandes, Gabriel Cohn afirma que estudar a revolução burguesa no Brasil significa, para o sociólogo, “reconstruir como se dá nesta particular configuração histórica um processo de proporções mundiais que é simultaneamente econômico, político, social, cultural e que se estende até à estrutura da personalidade e às formas de conduta individuais” (COHN, *in*: FERNANDES, 2020, p. 7). É importante, no entanto, entender que para Fernandes (e na própria análise de Gabriel Cohn) essa burguesia citada desde o título de sua obra nunca chegou a “saturar” seu papel histórico, ou seja, o autor compreende que a burguesia no Brasil não se formou completamente, isso por que enquanto classe social “deveria ascender cortando os laços com as classes anteriores, [mas] na realidade simplesmente criou novos elos, menos subalternos, porém de manutenção de uma estrutura que, supostamente, deveria ser superada” (COHN, *in*: FERNANDES, 2020, p. 454). É uma burguesia oportunista e sem projeto de confronto com a elite aristocrática (até porque, majoritariamente, nasce dentro dos setores agrários), sem propostas para a construção de uma nova ordem social, que se satisfaz em alcançar seus interesses imediatos e encontrar seu espaço no poder e no privilégio de uma sociedade que desde suas origens coloniais já nasceu marcada pela profunda desigualdade e exploração. Para essa burguesia, “havia meios indiretos e (...) quase sorrateiros para se chegar à satisfação de interesses de classe que dispensavam a organização e o confronto político. Ou então o meio mais direto possível, aquilo que Florestan chama de autocracia” (COHN, *in*: FERNANDES, 2020, p. 455).

Assim sendo, na busca pelo atendimento de seus interesses, a elite burguesa brasileira promoveu a construção de um sistema marcado por uma lógica que reproduz e mantém as estruturas da nossa herança colonial. Esse modelo comporta em si o autoritarismo, a violência e a segregação, mesmo nos intervalos em que supostamente vivemos sob a institucionalidade democrática. Ainda, quando tais estruturas não são suficientes para a manutenção de todos os seus privilégios de classe e caso acredite que seus interesses estão em risco, essa elite é capaz de, sem nenhum tipo de constrangimento, apoiar projetos ditatoriais que ampliem e aprofundem o caráter autoritário, violento e segregador de nossa sociedade.

Isso faz parte da natureza intrínseca da formação do capitalismo e, mais ainda, do que Florestan Fernandes chamou de “capitalismo periférico”, que se desenvolveu fora das nações hegemônicas, como é o caso brasileiro. Distante de uma visão utópica do Liberalismo burguês, Florestan Fernandes compreende que a desigualdade inerente ao capitalismo faz com que o autoritarismo possa existir mesmo dentro de estruturas, sociedades e instituições democráticas, pois a Democracia não seria simplesmente uma forma de *exercer* o poder político (o que a faria uma oposição objetiva à Ditadura), mas também significa uma forma social de *organização* do poder político. Essa organização, típica do capitalismo liberal burguês, carrega consigo as estruturas de desigualdade presentes em sua natureza e, no caso do “capitalismo periférico”, tais estruturas são ainda mais rígidas, profundas e inflexíveis. De fato:

Não existe (...) um único modelo básico democrático-burguês de transformação capitalista. (...) [A] transformação capitalista não se determina, de maneira exclusiva, em função dos requisitos intrínsecos do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, esses requisitos (sejam os econômicos, sejam os socioculturais e os políticos) entram em interação com os vários elementos econômicos (naturalmente extra ou pré-capitalistas) e extraeconômicos da situação histórico-social, característicos dos casos concretos que se considerem, e sofrem, assim, bloqueios, seleções e adaptações que delimitam: 1) como se concretizará, histórico-socialmente, a transformação capitalista; 2) o padrão concreto de dominação burguesa (inclusive, como ela poderá compor os interesses de classe extraburgueses e burgueses ou, também, os interesses de classe internos e externos, se for o caso e como ela se impregnará de elementos econômicos, socioculturais e políticos extrínsecos à transformação capitalista); 3) quais são as probabilidades que tem a dominação burguesa de absorver os requisitos centrais da transformação capitalista (tanto os econômicos quanto os socioculturais e políticos) e, vice-versa, quais são as probabilidades que tem a transformação capitalista de acompanhar, estrutural, funcional e historicamente, as polarizações da dominação burguesa, que possuam um caráter histórico construtivo e criador (FERNANDES, 2020, p. 355 – 356).

Isso quer dizer que o capitalismo, enquanto sistema, forma-se a partir de todo um universo que envolve estruturas pré-existentes, contexto histórico, grupos sociais diversos e, em cada lugar, teve de lidar com essas questões, assumindo diferentes formas. No caso brasileiro, portanto, o capitalismo que se formou a partir da sociedade colonial apreendeu elementos de sua composição tanto quanto trouxe mudanças na organização política da sociedade. Por aqui, Democracia e autoritarismo convivem em simbiose, pois o poder das elites coloniais absorveu a lógica capitalista ao mesmo tempo em que a burguesia nascente, no lugar de combater a tradição aristocrática colonial, apropriou-se de sua estrutura de privilégios que, somados aos privilégios próprios da exclusão econômica capitalista, formou o que vemos aqui hoje: uma elite sustentada, mais do que em qualquer outra coisa, na hipocrisia inerente ao seu papel político, econômico e social.

Essa elite econômica se diz de direita liberal, muitas vezes usando exemplos de países centrais do sistema capitalista, quando na maioria das vezes sequer respeita os direitos mais básicos das conquistas liberais e iluministas. É uma elite que frequentemente defende a ideia de meritocracia, mas não apoia políticas que permitam àqueles que estão desfavorecidos socialmente ascender a níveis de igualdade competitiva e, por isso, esbravejam contra programas de transferência de renda ou acesso às Universidades, por exemplo. É uma elite que se orgulha em defender uma concepção ilimitada de liberdade de expressão, mas não aceita ideias e debates que questionem a sua própria visão de mundo, buscando boicotar quaisquer tentativas de discursos progressistas.

Observar essa hipocrisia que ajuda a sustentar a classe dominante é importante por dois motivos. Primeiro porque retoma o que já foi dito por Florestan Fernandes: temos uma burguesia que não saturou seu papel de classe³⁵. Segundo porque demonstra uma das particularidades do processo de formação capitalista no Brasil e, se há uma repetição de elementos nas revoluções burguesas como um todo, permitindo que sejam caracterizadas como tais, há também diferenças marcantes em cada processo. São essas diferenças que devemos analisar mais detidamente se quisermos compreender como o capitalismo se desenvolveu especificamente por aqui. Assim, na revolução burguesa do Brasil não se construiu uma Democracia, mas uma autocracia, pois a noção de “democracia burguesa” em nosso país “se restringe aos membros das classes possuidoras que se qualifiquem, econômica, social e politicamente, para o exercício da dominação burguesa” (FERNANDES, 2020, p. 358), reforçando os sistemas de exclusão para impedir, a qualquer tempo, que os grupos sociais que não participam desse universo tenham acesso a algum poder (inclusive porque a própria aceleração do capitalismo aqui dependeu de uma brutal concentração de renda, o que tornou os direitos liberais mais básicos da social democracia ameaçadores demais. Há de se lembrar que a burguesia brasileira é duplamente pressionada: pelas classes subalternas nacionais e pelas classes dominantes do capitalismo central). Essa estrutura é tão poderosa que afeta, no nível das mentalidades, a percepção de que o poder foi feito para os grupos privilegiados que estiveram lá desde o início e, no fim, é por isso que um segurança da Alerj, mesmo não sendo membro dessa casta privilegiada que governa o Brasil, busca impedir que uma mulher negra acesse o elevador: sendo ela mulher e, principalmente, negra, não poderia ocupar aquele espaço.

³⁵ Levando-se em conta aqui a noção de classe burguesa como grupo que possui consciência de classe aos moldes do processo europeu. Compreende-se que o caso brasileiro é diferente, mas como a referência central aqui é a obra de Florestan Fernandes, espera-se analisar o nosso caso a partir da ausência dessa burguesia de cunho Liberal clássico, incapaz de estar ao lado das garantias democráticas básicas.

2.4 Realidades Paralelas

Em sua obra *Deuses Americanos*, o escritor de fantasia Neil Gaiman trabalha a partir da premissa de que toda divindade, mito, lenda e superstição é real: basta que alguém acredite. Seu texto desenvolve a ideia de que a fé originou os deuses ao longo da História e a humanidade, portanto, é a criadora das forças que a subjuga. Esses seres de grande poder ainda precisam da manutenção da fé para continuarem existindo e, por isso, exigem cultos e rituais aos seus fiéis. Deuses antigos tornaram-se decadentes, uma sombra do que foram um dia, já que seus cultos acabaram, foram substituídos por outras crenças e adaptados a novos ritos, sobrevivendo apenas de uma memória residual (um filme aqui, uma superstição ali, uma data comemorativa acolá). Se não tomarem cuidado e forem esquecidos completamente, podem até mesmo deixar de existir.

O protagonista da história, *Shadow*, encontra-se com o *Sr. Wednesday* logo no início da narrativa e, após um conjunto de eventos estranhos, acaba se tornando seu motorista em uma longa viagem pelos Estados Unidos. A trama se desenvolve para descobrirmos que o *Sr. Wednesday* é, na verdade, uma manifestação do deus nórdico Odin, que tenta restabelecer seu poder após séculos de abandono e enfraquecimento. Buscando alianças com outros deuses antigos e decadentes, Odin inicia uma guerra contra as “novas divindades” presentes na Terra. Esses novos deuses contra os quais Odin e seu séquito de divindades ultrapassadas lutam são, em contrapartida, resultados da “fé contemporânea”: o Dinheiro, a Cidade, a Internet, a Indústria... Da mesma forma que, em tempos remotos, gregos fizeram oferendas a Poseidon para terem uma navegação tranquila, hoje saímos de casa pedindo para não pegarmos trânsito e, ao pensarmos na *Estrada* enquanto fazemos essa espécie de prece ao universo, por exemplo, criamos para ela uma manifestação divina. Da mesma forma que cristãos construíram altares com imagens e entoaram hinos para adorar seu Deus, hoje os fãs de uma banda constroem santuários com pôsteres e cantam suas músicas com adoração, dando à *Mídia* também o seu templo sagrado. É essa característica que sempre me chamou mais a atenção na obra: a concepção que Gaiman constrói sobre a fé, uma espécie de força capaz de moldar a realidade, por mais absurda que aquela realidade paralela possa parecer.

Gosto muito de usar essa referência literária em minhas aulas. Ela serve a inúmeros propósitos e debates, mas, particularmente, gosto de usá-la para debater com os alunos a colonização das Américas, focando nas inter-relações entre europeus, nativos e africanos, para

chegar aos conflitos que foram gerados pelas diferentes visões de mundo que ali se estabeleceram e como essas visões de mundo influenciaram tal processo histórico. Normalmente começo questionando de onde vêm nossas ideias de certo e errado, bom e mau, justo e injusto, coisas desse gênero. Quase sempre os alunos levam a discussão na direção da família, da escola, da religião e eu aproveito o gancho para falar sobre sociedades antigas, explicando como, por exemplo, os sacerdotes usavam sua posição para fundamentar a lógica de funcionamento do Egito Antigo ou da Mesopotâmia, como as *gené* gregas influenciaram a mistura entre tradição, história e mitologia naquela região ou como as crenças Astecas contribuíram, ao menos a princípio, para tentar explicar o processo de dominação espanhola no período colonial. Esses exemplos têm função didática no que concerne trazer o aluno para o assunto com pequenas curiosidades históricas. Além disso, tal estratégia acaba criando uma percepção geral de que esses povos eram, em alguma medida, ignorantes, limitados e primitivos, e é nesse ponto que gosto efetivamente de intervir. Entro com a premissa de *Deuses Americanos* e começo a usar exemplos contemporâneos que se relacionam, apesar dos contextos completamente diferentes, ao mesmo fundamento de “fé” usado na perspectiva de Gaiman: uma forma de construir a percepção sobre a realidade que determina, entre outras coisas, o que é “verdade”.

A quantidade de curtidas, o número de seguidores, a *viralização*³⁶, a fama e o alcance de quem produziu determinado conteúdo são alguns exemplos do que a nossa sociedade muitas vezes assume como base para designar a credibilidade de uma informação. Muitos aceitam como fato qualquer coisa que seus influenciadores digitais favoritos afirmam e, por essa nova versão da fé, fazem nascer novos deuses no templo da virtualidade. Os influenciadores, seus novos sacerdotes, apresentam a *Verdade* assim, com letra maiúscula, universal, absoluta e irredutível como uma divindade, o epítome de nossa era. Seria então “primitivismo” o que caracteriza as sociedades antigas? Somos nós mais “evoluídos”? Esses são termos, “primitivo” e “evoluído”, corretos e coerentes de se usar? O debate segue, a partir daí, para uma busca que visa entender o que nos leva, enquanto sociedade, a criar essas visões de mundo fechadas em torno de um conceito de verdade que constrói para si e para aqueles que compartilham de tal crença uma realidade paralela e particular que dá sentido à nossa existência e que, associada ao poder (econômico, numérico, bélico...) é capaz de ser utilizada para dominar e impor a verdade de um sobre as verdades de outros.

³⁶ Entende-se “viralizar” aqui como o ato ou efeito de algo ser compartilhado muitas vezes, muito rapidamente, por um grande número de pessoas. Por mais que o termo seja um neologismo informal, creio que é a melhor definição que temos para resumir esse processo objetivamente em uma palavra.

Obviamente esse é um recurso discursivo, que parte do uso de analogias e metáforas para chegar ao ponto desejado: muitas vezes, o que entendemos como verdade é apenas uma forma de ver o mundo dentre tantas outras. É uma estratégia interessante para defender o respeito à diversidade cultural, por exemplo, e é, também, momento para debater como diferentes atores sociais podem influenciar a nossa percepção sobre o mundo em que vivemos. Gosto de deixar a conversa acontecer mais livremente a partir daí, esperar que eles contribuam de alguma forma e que as analogias abram espaço para debates históricos, políticos, sociais e diversos temas interessantes que essa introdução possa trazer.

Recentemente, parti dessa estratégia para falar com os alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio sobre colonização da América Espanhola. A ideia era desenvolver o caminho argumentativo apresentado aqui para chegar ao choque das civilizações no contexto da invasão do continente e, em aulas seguintes, partir dessa construção para trabalhar a formação das sociedades que nasceram de tal processo. Enquanto falava sobre a sociedade Asteca, alguns alunos aproveitaram para me perguntar se eu tinha visto um vídeo sobre “a cidade que descobriram no Brasil”. Quando perguntei sobre que cidade falavam, eles não lembravam o nome, mas disseram se tratar de uma cidade antiga, descoberta por arqueólogos “embaixo da Amazônia”, que teria sido a “capital do mundo”. Foi esse termo que me chamou a atenção na hora. Pedi para me explicarem melhor e, depois, pesquisei um pouco sobre o assunto. “*Ratanabá*”, como a cidade era chamada, rapidamente se tornou viral nas redes sociais. Um dos vídeos que defendia a teoria conspiratória falava de uma “rica população”, que habitava uma cidade “maior que o *estado* São Paulo” e que se ramificava por vários estados da região amazônica. Tal descoberta, diziam, mudaria tudo o que sabemos sobre a nossa História, nossa origem, nosso mundo³⁷. Além dos absurdos recorrentes nesse tipo de construção narrativa fantástica que podemos ver por aí (haveria pirâmides de ouro, tesouros em joias e pedras preciosas, conhecimentos secretos e outros elementos que atijam a curiosidade do observador), um dado em particular me chamou a atenção pela incoerência absurda e a ausência absoluta de uma mínima preocupação com qualquer critério lógico: a cidade teria mais de 450 milhões de anos³⁸.

³⁷ Entre outras coisas, o que *viralizou* foi um recorte da entrevista do ator Sandro Rocha ao canal *Cara a Tapa* do jornalista Rica Perrone, que conta com mais de 300 mil inscritos no YouTube. O vídeo, que pode ser assistido no seguinte link < <https://www.youtube.com/watch?v=VeYz7OG3Jmk>>, último acesso em 19.07.2022, possuía quase um milhão de visualizações quando o assisti pela última vez, além de mais de 50 mil curtidas. Sandro Rocha, por sua vez, que também possui um canal no YouTube e cerca de 400 mil inscritos, se diz apresentador de “um canal de opinião, um canal de análise, um canal principalmente de verdade” em seu vídeo de apresentação, fixado na página inicial < <https://youtu.be/55TEGXaUMFs>>, último acesso em 19.07.2022.

³⁸ Qualquer pesquisa rápida demonstraria que nessa época, a Era Paleozoica, estavam surgindo os primeiros répteis e insetos. Além disso, seria fácil descobrir que nossa espécie só surgiria centenas de milhões de anos

Na semana seguinte conversei com a turma sobre o assunto, desmontando essa peça narrativa. Foi proveitoso para seguirmos adiante no debate sobre colonização, mas ainda mais importante, tivemos a oportunidade de falar sobre checagem de informações, análise de dados e sobre a necessidade de não aceitar como verdade qualquer ideia só porque quem a defende tem muitos acessos ou curtidas.

Apesar de nunca ter usado essa estratégia para falar da ideologia dominante da elite brasileira ao longo do período ditatorial, passei a ter vontade de fazê-lo depois de experimentar esse caso que acabei de descrever. Parece-me fundamentalmente importante, em nossas aulas sobre a Ditadura Civil-Militar investir em duas questões que às vezes são tratadas como tangenciais no currículo ao falarmos desse conteúdo: 1) Como a ideologia das classes dominantes nacionais fundamentou o golpe e a Ditadura que o seguiu; e, especialmente, 2) De que maneira a memória da Ditadura têm sido ressignificada em nossa época.

René Armand Dreifuss observa que a classe burguesa brasileira agiu como classe organizada especialmente no período de 1962 a 1964, quando o complexo IPES / IBAD foi formado³⁹. Essa organização de classe surge da estagnação da aceleração do capitalismo no final do governo JK e da expectativa de que esse capitalismo só retomasse os mesmos níveis de aceleração com reformas liberalizantes. Considerando que em 1961 a burguesia não conseguiu impedir a posse de Jango, havia uma ameaça direta aos seus interesses.

Mesmo que na visão defendida por Florestan Fernandes esses interesses da classe burguesa sejam imediatos, que a burguesia brasileira possua formação de caráter incompleto e sua estrutura seja fragmentada e difusa, não há impedimento para a construção de uma

depois, impossibilitando a existência de cidades. Pensei algumas vezes se deveria usar esse exemplo, pois me parece absurdo cogitar que algo assim tenha efeitos significativos na sociedade. No entanto, como espero provar ao longo do texto, mesmo que exemplos absurdos como esse não atinjam a grande massa da população, fazem efeito em bolhas significativas, que reverberam outros temas mais críveis, e podem ser exemplo para compreender manifestações do que estou chamando aqui de “realidades paralelas”.

³⁹ IPES é a sigla para Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, uma organização de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo estruturada no decorrer de 1961 e fundada oficialmente em 2 de fevereiro de 1962, com o objetivo de “defender a liberdade pessoal e da empresa, ameaçada pelo plano de socialização dormente no seio do governo João Goulart”, através de um “aperfeiçoamento de consciência cívica e democrática do povo” (LAMARÃO, 2009, verbete FGV, <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-de-pesquisas-e-estudos-sociais-ipes>>, último acesso em 01.08.2022), já IBAD significa Instituto Brasileiro de Ação Democrática, uma organização fundada em maio de 1959 por Ivan Hasslocher com o objetivo de combater a propagação do comunismo no Brasil. Financiado por contribuições de empresários brasileiros e estrangeiros, intensificou suas atividades em 1962 através da Ação Democrática Popular (Adep), sua subsidiária, que interveio ativamente na campanha eleitoral daquele ano, patrocinando candidatos que faziam oposição ao presidente João Goulart. Foi fechado, juntamente com a Adep, em 20 de dezembro de 1963, acusado de “exercer atividade ilícita e contrária à segurança do Estado e da coletividade” (LAMARÃO, 2009, verbete FGV, <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-brasileiro-de-acao-democratica-ibad>>, último acesso em 01.08.2022).

identidade burguesa quando a estrutura autocrática, caminho para garantia dos interesses econômicos de classe e um modelo específico de capitalismo no Brasil, está em jogo. De fato, resguardadas as inúmeras diferenças dos contextos diversos, tanto no regime ditatorial, quanto em nossa frágil democracia contemporânea, é possível observar uma permanência fundamental da análise de Florestan Fernandes:

Não estamos na era das “burguesias conquistadoras”. Tanto as burguesias nacionais da periferia quanto as burguesias das nações capitalistas centrais e hegemônicas possuem interesses e orientações que vão noutra direção. Elas querem: manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore (FERNANDES, 2020, p. 361).

Nesses casos, a revolução burguesa Tupiniquim leva “a ações políticas de classe profundamente reacionárias, pelas quais se revela a essência autocrática da dominação burguesa e sua propensão a salvar-se mediante a aceitação de formas abertas e sistemáticas de ditadura de classe” (FERNANDES, 2020, p. 362). Nesse sentido, o plano geral da “elite orgânica” (para usar um termo de Dreifuss) no contexto do golpe que levou à Ditadura Civil-Militar Brasileira foi lançar

uma campanha político-militar que mobilizaria o conjunto da burguesia, convenceria os seguimentos relevantes das Forças Armadas da justiça de sua causa, neutralizaria a dissensão e obteria apoio dos tradicionais setores empresariais, bem como a adesão ou a passividade das camadas sociais subalternas (DREIFUSS, 1981, p. 229).

Dado o espaço limitado da dissertação, optei por focar especificamente uma parcela da elite já analisada por Pedro Campos, a citar: os empreiteiros brasileiros, em especial aqueles envolvidos nas grandes obras de infraestrutura, pois apesar de “se constituírem uma fração da burguesia industrial, os empresários da construção pesada elaboraram certas noções de mundo particulares” (CAMPOS, 2012, p. 265) que foram fundamentais para a constituição da ideologia das classes dominantes no Brasil. Nesse sentido, Campos está em concordância com as teses de Dreifuss e Fernandes, pois busca entender como os empreiteiros brasileiros, apesar de fazerem parte de um grupo muito restrito da sociedade, ampliaram suas ideias e atuações para abarcar outros setores sociais, sendo parte fundamental do que Dreifuss chama de elite orgânica e, na raiz, detentores dos privilégios que os fazem defender a autocracia burguesa que Fernandes apresenta. Tais empreiteiros são, assim, espaço amostral do que se pretende defender aqui: que o modelo autocrático de governabilidade é uma permanência política nas nossas estruturas, que grupos específicos de nossa elite econômica agem de todas as formas

possíveis para manter o poder, que parte de sua ação autoritária se dá na tentativa de construir uma visão de mundo que os favoreça (mesmo que isso signifique defender mentiras) e que o ensino de História nas escolas tem fundamental importância para combater essa ameaça à Democracia.

Campos parte do conceito de ideologia das classes dominantes defendido por Marx e Engels, onde ideologia é “um conjunto de formas de representação da realidade e de normas que os indivíduos proclamam e praticam” (CAMPOS, 2012, p.265) e as classes dominantes, por sua vez, “apresentam seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade” (MARX & ENGELS, apud. CAMPOS, 2012, p. 266). O grupo de empreiteiros é especialmente importante ao autor porque seus membros “formularam noções e concepções de mundo próprias” (CAMPOS, 2012, p. 266), mas tal visão de mundo se espalha pela sociedade como se tais ideias pertencessem a todos igualmente. Na prática, no entanto, são partícipes diretos do bloco de poder que promoveu e sustentou a Ditadura Civil-Militar Brasileira, que não favoreceu a todas as pessoas tocadas por sua ideologia, mas apenas os membros que dela se beneficiam diretamente. Mais uma vez, podemos perceber que os empreiteiros representam objetivamente a autocracia burguesa apresentada por Fernandes, tendo dentro de seu arcabouço ideológico uma profunda intimidade com o Estado que os concede privilégio, pois esse Estado, através de investimentos pesados, é o maior cliente das grandes construtoras e se torna garantidor da estrutura excludente e desigual que age para transferir renda dos mais pobres para os mais ricos, reproduzindo as permanências aristocráticas inerentes ao nosso capitalismo periférico.

Campos deixa claro que os empreiteiros não representam toda a elite orgânica do país, havendo dentro da burguesia brasileira um universo de interesses divergentes. É notório, por exemplo, em seu subcapítulo 3.3 – *Campanhas e mobilizações das construtoras e seus aparelhos privados*, o conflito entre diferentes grupos do capital no sentido de ter seus interesses atendidos em relação às grandes obras de infraestrutura planejadas pela Ditadura. Em especial na gestão de Catello, a “anteposição de figuras udenistas como Juarez Távora, Roberto Campos e Lafayette Prado aos empresários do Clube de Engenharia, em sua maioria ligados ao PSD e PTB, trazia à tona forças de ordem econômica e política que estavam por trás desse conflito” (CAMPOS, 2012, p. 307). A disputa, que se desenvolvia desde os anos 1950 e era marcada pela pecha “nacionalistas” versus “entreguistas”, na verdade representava o confronto pela hegemonia dos grupos sociais vinculados a capitais específicos (aqui ou no exterior) que, em última instância, desejavam controlar as políticas de Estado que acabariam, por fim, a beneficiá-los.

É curioso que os empreiteiros interessados que o Estado tratasse com privilégio as construtoras brasileiras tenham se revoltado com a alcunha de “comunistas” ou “esquerdistas” que acabavam por receber ao defender o capital nacional. Para além das diferenças desses grupos de interesses citados, há de se perceber como os membros da elite, de uma forma geral, não queriam receber tal rótulo (CAMPOS, 2012, p.312). É importante notar esse fato para a argumentação aqui defendida porque a classificação dúbia e confusa de “nacionalistas-comunistas” demonstra como, no tempo acelerado da política, os conceitos não estão simplesmente vinculados a uma definição acadêmica ou técnica anterior de onde se tira a referência para serem analisados, mas, principalmente, constroem-se e reconstroem-se a todo instante de acordo com os interesses de momento de grupos de poder específicos. Tais grupos, se forem poderosos o suficiente, têm capacidade de ampliar a percepção de uma ideia para uma massa maior de indivíduos que acabam por aceitar aquelas noções (ao menos até um processo semelhante buscar reformulá-las) e, assim, reproduzem mais uma vez o conceito já citado de ideologia da classe dominante, onde aquele pequeno grupo privilegiado faz um esforço para que sua visão de mundo se torne abrangente e pareça coerente a todos os membros da sociedade.

Mesmo em uma análise superficial, por exemplo, é possível observar que a oposição ao comunismo aparece nos discursos oficiais do Estado Brasileiro e na ideologia da elite orgânica ao longo de todo o século XX. Podemos encontrar versões dessa oposição na Era Vargas, no intervalo democrático, no período ditatorial. Tais discursos e posições reverberam até hoje e, respeitadas as variações e mudanças através dos diferentes contextos, há algumas ideias centrais que permanecem. Dentre elas, uma das principais noções é de que o Estado está em risco de ser tomado pelos comunistas (ou, em algumas versões, já foi tomado por eles) e é preciso combater essa “invasão”. A percepção de que o Estado, ou ao menos algumas partes do Estado, estão tomadas pelos comunistas se dá na crítica de ações ou ideias de ações que, partindo desse Estado, busquem algum nível de justiça social. É possível, portanto, com alguma generalização, compreender que por esse corte de visão de mundo, não há comunismo exceto pela ação de um Estado forte e, conseqüentemente, se faz necessário defender uma diminuição da presença do Estado na vida das pessoas⁴⁰.

⁴⁰ Vale notar que o conceito de “comunismo”, como foi dito, não está sendo analisado aqui a partir de seu significado político ou acadêmico, mas usado como referência ao discurso ideológico da elite orgânica brasileira. Por esse viés, muitas políticas à esquerda do espectro são categorizadas como “comunistas”. Para os mais radicais, inclusive, mesmo ações que não estejam à esquerda do espectro político podem acabar recebendo a alcunha favorita da nossa classe dominante.

Ocorre que, de uma forma geral, a elite brasileira está organizada em simbiose com o Estado. Parece, portanto, defender ideias que são conflituosas na linguagem e na prática. Diz-se, por exemplo, que a proposta de reforma agrária é “comunista” e sabemos como esse discurso influenciou a narrativa política às vésperas do golpe de 1964 (“tomar a propriedade de alguém” se vincula aí, por um reducionismo falacioso, à ideia de comunismo). Ao mesmo tempo, nunca foi chamado de comunista o governo militar ditatorial que arrancou à força as famílias que há gerações habitavam determinadas áreas da cidade (como vimos anteriormente, na “era das remoções”). Comunismo, se usado aí, seria aplicado no mesmo sentido reducionista e falacioso, mas ao menos seria coerente com o discurso de “tomada de propriedade” usado em relação à reforma agrária.

Existe uma diferença que separa esses processos e impede que sejam categorizados da mesma forma pela elite orgânica, no entanto: os grupos sociais envolvidos eram diferentes, pois a reforma agrária interfere na propriedade da classe dominante, enquanto as remoções foram exercidas sobre a população marginalizada e esse é um exemplo claro de como funciona a dinâmica da imposição da ideologia da classe dominante. Parte significativa da população brasileira (notadamente da classe média), apesar de estar muito mais próxima daquele grupo marginalizado que sofreu com as remoções, defende que elas sejam realizadas para “organizar a cidade”, “embelezar” o cartão postal. Parte significativa da população brasileira (notadamente da classe média), apesar de ser a maior beneficiada caso uma reforma agrária ocorresse, propaga a noção de que essa seria uma ideia comunista e que não defende comunismo porque tem medo de perder as propriedades que possui.

Portanto, a defesa dessa suposta diminuição da presença do Estado na vida das pessoas não se trata de defender o Liberalismo no seu sentido clássico, não se vincula à proposta de um “Estado mínimo”, mas está focada em um conjunto específico de ações do Estado, notadamente aquelas ações que beneficiem qualquer um que não faça parte da elite orgânica, grupo que, contraditoriamente à ideologia que propagam, recebem benesses e privilégios relacionados à grande intervenção estatal. Assim, programas estatais que beneficiem a população mais pobre, como o *Bolsa Família* ou as cotas raciais, seriam “comunistas”, mas a isenção de impostos para grandes corporações e subsídios para empresários seriam interessantes para o desenvolvimento da economia e da sociedade. Ou seja, a elite orgânica, na busca da manutenção de seus privilégios, não está de fato defendendo o Estado mínimo, mas sua atenção exclusiva, mesmo que isso signifique ignorar a grande maioria da população e independentemente dos custos para tal manutenção de privilégios, sejam eles financeiros, políticos ou sociais.

Nossa realidade concreta não é modificada magicamente porque acreditamos nessa ou naquela ideia, como ocorre na obra de Neil Gaiman, mas é fato que acreditar em alguma coisa permite orientar nossa ação no mundo e, por essa ação, o mundo pode enfim ser transformado. Algumas vezes isso está conectado à fé no sentido literal do termo, à crença em alguma força superior que orienta os indivíduos em determinada direção e fundamenta a justificativa desta ou daquela ação, mas não é apenas o apelo religioso que influencia nossa visão de mundo, bem sabemos. Outros atores sociais trazem formas de interpretarmos a realidade e também essas ideias buscam justificar e legitimar as ações de seus convertidos. Ao falarmos do caminho que conduziu ao golpe de 1964 e pensarmos sobre a Ditadura Civil-Militar que se seguiu a ele, portanto, precisamos compreender como se construiu a narrativa que convenceu parte da sociedade que derrubar a Democracia era necessário naquele contexto histórico (apesar de, em seu discurso, afirmarem que a Democracia era defendida), quem são os grupos envolvidos nesse processo, como partes da sociedade defenderam a noção de que havia um consenso de apoio ao regime e como enxergavam (e ao longo do tempo vão mudando o prisma pelo qual enxergam) esse sistema ditatorial.

Quando a classe dominante impõe a sua ideologia, constrói uma determinada perspectiva, uma percepção de universalidade, de verdade, como se a única visão de mundo possível fosse aquela que atende aos seus interesses. Através propaganda, da indústria cultural e pelo discurso oficial do Estado, a classe dominante impõe ao resto da sociedade uma forma de ver o mundo pela lente de seus interesses. Para Dreifuss, “alguns eventos considerados aparentemente desconexos ou como ‘reações espontâneas’ de seguimentos da população tinham, de fato, coordenação da elite orgânica centrada no complexo IPES / IBAD” (DREIFUSS, 1981, p. 281). Já Pedro Campos, referindo-se a uma fala de Luiz Augusto de Barros o livro *Rumo ao futuro*, do Sicepot-MG (Sindicato da Construção Pesada do Estado de Minas Gerais), publicado em 2005, mostra como os fatos podem ser reinterpretados a partir de vieses específicos para, nessa reinterpretação, criar uma nova narrativa. Falando especificamente da Ditadura, o presidente do Sicepot descreve o empreiteiro como uma vítima do sistema, alguém a quem

seria reservada uma posição absolutamente passiva na relação com o aparelho de Estado, sendo o empresário induzido à irregularidade, ao atraso ou à ilegalidade, enquanto o corrupto e o incompetente é apenas o político ou o funcionário que atua no aparato governamental. É interessante notar também que ele credita à ditadura a pecha dos empreiteiros como corruptores e praticantes de procedimentos irregulares, quando de fato a maioria dos escândalos públicos envolvendo construtores, e maculando sua imagem, veio à tona a partir da abertura. Também o autor coloca o empreiteiro na posição de vítima quando a imprensa era amordaçada, quando, em

verdade, aquela situação permitia ganhos extras por parte das empresas, além do fato de o amordaçamento de alguns jornais ter sido obra conjunta de agentes do aparelho de Estado em convivência com algumas construtoras, que compraram jornais críticos ao regime. Enfim, o autor do trecho coloca os empreiteiros como vítimas da ditadura, quando – como estamos tentando mostrar com esta tese – alguns desses empresários foram dos principais responsáveis pela mesma (CAMPOS, 2012, p. 272).

Para os empreiteiros, essa imagem de vítima do sistema é reforçada pela característica inerente à sua visão de mundo particular, que os coloca como a vanguarda do desenvolvimento nacional. Especificamente, a ideologia a ser imposta à população envolveria uma série de aspectos que a lógica econômica com a qual se envolvem busca defender. Compreende-se, por exemplo, que a construção é a “maior geradora de empregos” do Brasil e que a ação dos empreiteiros é fundamental para garantir o bem-estar social (com obras de saneamento básico e habitações populares, por exemplo). Dessa forma, não apenas os empreiteiros podem legitimar o Estado como cliente, mas se apresentam como benfeitores sociais, sendo o desenvolvimentismo um caminho necessário ao crescimento da nação. Percebe-se, aqui, que nessa lógica mesmo a ação social vincula-se à preservação do modelo econômico capitalista (CAMPOS, 2012, p. 268 – 269) e que, nesse caso, a ação do Estado não é funesta, mas necessária.

Já ficou estabelecido, a partir da tese de Florestan Fernandes, que a burguesia brasileira, representante de um capitalismo periférico e incompleto⁴¹, não agiu para derrubar as amarras da sociedade aristocrática, exercendo, no lugar, o papel de se atrelar ao Estado parasitário e, na busca pela manutenção de seus privilégios, inclui no rol de suas ações o patrocínio ao autoritarismo. Por sua vez, ao associarmos a noção de autocracia burguesa à análise de Dreifuss sobre a elite orgânica, entendemos que essa mesma elite agiu como classe organizada na busca pelo controle do Estado e na manutenção do poder, a ponto de precisarmos pensar a Ditadura não como Militar, mas Civil-Militar e, especialmente, Empresarial-Militar. O projeto ideológico dessa elite orgânica, representado especialmente pelo núcleo IPES / IBAD pode ser exemplificado, entre outros grupos, por um espaço amostral específico representado pelos empreiteiros. Pedro Campos amarra os elementos apresentados até aqui ao demonstrar que esse grupo social, a partir de uma visão de mundo particular que atrela seus interesses pessoais a um suposto desenvolvimento do Estado, impõe

⁴¹ Quando comparado aos sistemas de capitalismo central, uma vez que no desenvolvimento desigual e combinado – temos que lembrar que o capitalismo também é um sistema internacionalista – os países de capitalismo periférico garantem as conquistas do Estado de bem-estar social e o desenvolvimento dos países de capitalismo central.

tal percepção da realidade ao resto da sociedade através de uma ação coordenada que representa a análise marxista de ideologia dominante.

Conhecemos o resultado imediato dessa hegemonia: 21 anos de ditadura. Conhecemos, também, os custos e as consequências desse resultado para a nossa sociedade: a tortura, a desigualdade, a exclusão, o preconceito e tantas outras formas de violência que a ditadura gerou e/ou agravou. Como é possível, portanto, que ainda haja pessoas que defendam a Ditadura? Como é possível que se construam visões de mundo que defendam esse modelo autoritário de governabilidade? A resposta (ou ao menos uma das respostas possíveis que aqui se busca defender) é simples: herdeiros da elite orgânica ainda representam a autocracia burguesa. O processo de redemocratização não foi capaz de realizar uma mudança estrutural em nossa sociedade e o capitalismo periférico que por aqui tornou-se sistema organizacional, ainda é sustentado por essa desigualdade profunda que alimenta a manutenção dos privilégios de uma pequena casta parasitária que, por seu papel tradicional no poder, usa de todos os meios necessários para impor a ideologia que, no fim, contribuirá na manutenção do status quo e, em última instância, renova o ciclo da violência (em seus mais diferentes aspectos) sobre a sociedade que acolhe tais princípios ideológicos.

A questão que se impõe nesse momento é: Podemos dizer que hoje existe alguma forma de associação semelhante ao complexo IPES / IBAD que apresente a ideia de organização ideológica a se impor sobre a sociedade brasileira? A resposta é sim e não. Sim porque podemos observar uma articulação ideológica organizada e orientada para a manutenção da autocracia burguesa. Não porque em nossos tempos não há um único grupo que centraliza a propaganda ideológica, mas um conjunto de iniciativas (com maior ou menor impacto e relevância) que se comunicam com facilidade dada a tecnologia disponível e acabam caminhando no mesmo sentido. Ou seja, poderíamos estar falando de vários grupos nesse momento. Escolhi especificamente um que possui grande alcance nas redes sociais e que apresenta uma estrutura organizacional desenvolvida o suficiente para ser entendido como um núcleo de imposição da ideologia da classe dominante: a plataforma *Brasil Paralelo*.

Na análise de Campos, após o golpe de 1964 os empreiteiros se esforçaram para controlar os meios de comunicação (CAMPOS, 2012, p. 300). Com o controle de jornais de ampla circulação nacional, chegou-se a uma “nova escala do nível de organização e ação política desses empresários, mostrando que a coesão entre eles se fortalecia, tanto no âmbito das relações entre si como na comunhão das ideias que os uniam” (CAMPOS, 2012, p. 301). Isso permitia que construíssem o caminho para uma doutrinação geral. Eram simpósios, debates públicos, filmes, peças... A ideologia assim defendida serve de arcabouço narrativo

para apresentar a visão de mundo que, em última instância, auxilia na tomada de poder através do golpe, porque se “a campanha ideológica contra o bloco histórico-populista, bem como as tentativas de conter a organização nacional das classes trabalhadoras não apenas fracassou, mas viu surgir uma ‘surpreendente capacidade do Executivo de não apenas sobreviver, mas, na verdade, de consolidar e obter novas posições’” (DREIFUSS, 1981, p. 229), é apenas com a determinação de tomar de assalto a sociedade política estabelecida que a autocracia burguesa pode evitar perder seus privilégios.

Com o advento da internet e das redes sociais, a imposição da ideologia da classe dominante passa a ser construída, para além dos espaços tradicionais, também nessas redes. Grupos reacionários passaram a investir pesadamente em tais veículos e apesar das inúmeras diferenças, o mesmo *modus operandi* é o mesmo do IPES / IBAD: a construção de um discurso hegemônico, sustentado pela defesa de uma verdade absoluta, em campanha contra qualquer ideia, conceito ou noção que vá contra aquilo que preserva os privilégios tradicionais das classes dominantes. Como não há espaço para uma análise minuciosa de todas as obras com essas características na plataforma, foca-se aqui no filme “1964: o Brasil entre armas e livros”. Lançado em 02 de abril de 2019 como mais uma entre as inúmeras produções que desenvolveram desde 2016, o filme é interessante para nosso debate por se inserir no contexto específico abordado por esse trabalho⁴².

2.5 “Uma mentira repetida muitas vezes”...

A cena inicial do filme é simbólica: O primeiro minuto é um compilado em preto e branco de reportagens em diferentes jornais denunciando o caráter de exaltação ao Golpe de 1964 que a obra apresenta. Enquanto as imagens são exibidas, áudios trazem depoimentos de “alunos e professores censurados” que, afirmam, não tiveram autorização para a exibição do filme em Universidades. São vozes com diferentes sotaques, abarcando diferentes regiões do país. Durante todo o tempo, uma música dramática, em um crescendo, promove tensão ao momento.

⁴² O filme conta com mais de 10 milhões de visualizações e mais de 700 mil curtidas. Além disso, a página da *Brasil Paralelo* no YouTube possui mais de 3 milhões e 200 mil inscritos. A peça pode ser vista em < <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>>

“Esse é o porquê do Brasil Paralelo existir”, afirma o representante da Plataforma, dizendo que o Brasil Paralelo já “levou informação para mais de 20 milhões de brasileiros” e que tais pessoas “agora carregam um pouco mais de Brasil dentro de si”. Além disso, ao dizer que o Brasil Paralelo não recebe dinheiro público, mas é financiado por pessoas comuns⁴³, afirma: “a busca pela **verdade** depende do seu engajamento” (grifo meu)⁴⁴.

Qual seria essa “verdade”? O Brasil Paralelo tem algumas obras, majoritariamente falando de Brasil (História, política e economia são os temas principais), com diferentes assuntos e, no entanto, com uma tônica comum: uma crítica à Esquerda e uma defesa à Direita.⁴⁵ Os supracitados depoimentos são um bom exemplo disso, afirmando literalmente em mais de uma ocasião que a suposta proibição da exibição do filme nas Universidades se deu pelo fato de que só se apresenta conteúdo de Extrema Esquerda nas instituições de Ensino Superior do país.

Como o título indica, *1964 – O Brasil entre armas e livros* é, acima de tudo, uma análise do golpe de Estado que ocorreu no país aquele ano, dos motivos que o levaram a termo e do regime ditatorial que se seguiu a ele. Ao longo da película se defende que o golpe foi necessário e justificável, pois salvou o Brasil de uma ditadura comunista, mas que falhou ao longo dos 21 anos de regime, levando o país não apenas ao risco de ser dominado pelo “perigo vermelho”, mas à concretização da dominação comunista. Para ficar claro: no filme, o *Brasil Paralelo* defende que o Brasil é um país comunista e que se tornou comunista por causa da Ditadura Civil-Militar. Assim, a plataforma seria necessária para clarear as mentes, levar “informação verdadeira” a um povo “doutrinado pelo marxismo e suas inúmeras subversões”.

Essa conclusão é fruto, desde o início, de uma análise do cenário internacional. Logo após a abertura, o jornalista Percival Puggina afirma que “é praticamente impossível que alguém que não tenha vivido a Guerra Fria tenha condições de avaliar as condições pelas quais foram possíveis os acontecimentos do mês de março de 1964. Porque o cenário mundial era completamente diferente do cenário de hoje” (4min48s). Há, então, uma explicação do

⁴³ Importante citar que a ideia de que a plataforma é sustentada por “pessoas comuns” é sustentada pela própria plataforma. Não houve tempo para identificar exatamente quem banca o Brasil Paralelo, mas esse é um projeto para algum momento no futuro.

⁴⁴ Todas essas citações podem ser verificadas nos primeiros dois minutos do filme. Ao longo da elaboração argumentativa que se pretende construir aqui irei utilizar trechos da obra e, para fins de verificação, deixarei citado em parênteses o minuto do filme correspondente ao dado apresentado.

⁴⁵ Se os conceitos de Esquerda e Direita são vagos aqui é apenas porque assim se apresentam na obra em geral. Há definições mais específicas aqui e ali, mas o fato é que o discurso da plataforma é, em essência, uma reprodução das generalizações da Guerra Fria, opondo Capitalismo e Comunismo ou Socialismo como se fossem as únicas manifestações do espectro político contemporâneo e sustentando o já citado reducionismo falacioso que promove a imposição da ideologia das classes dominantes.

conceito de Guerra Fria a partir de uma análise da dinâmica internacional bipolar e da URSS como resultado de um processo de expansão territorial e dominação da Rússia Comunista. De acordo com o filme, a Revolução Russa de 1917 criou uma “ditadura que tinha Lênin como Deus e Stalin e Trotsky como Papas Vermelhos”, gerando um “plano para conquistar o mundo e implantar o Comunismo em todos os países” (6min30s). O “reino de terror vermelho” (termo utilizado aos 6min46s pela primeira vez, mas repetido ao longo do filme) é uma presença constante no roteiro, que traz exemplos como o “Holodomor” (6min49), os “Gulags” (idem) e a expansão do modelo soviético para outros territórios (13min) com o objetivo de fundamentar sua narrativa e defender seu argumento.

“Do outro lado do mundo, o ocidente. Os Estados Unidos da América construíam uma Democracia Liberal baseada na sociedade de mercado e nos valores cristãos” (7min15s). Contraponto ao terror soviético, os EUA são apresentados como defensores da democracia e do mundo livre, responsáveis, através do Plano Marshall, por salvar a Europa Ocidental (7min35s). São também os EUA a única força que mantém as Américas livres da dominação comunista, até que “Fidel e sua guerrilha assumem o poder em Cuba e declaram aliança com a URSS” (14min57s). A ilha seria o centro de treinamento dos agentes soviéticos, servindo como base de expansão do comunismo para toda a América Latina.

Nesse momento de tensão em que, especialmente por conta da crise dos mísseis de 1962, as duas potências quase chegaram ao conflito nuclear, seria necessária uma intensa negociação para evitar o pior, “mas o conflito está longe de terminar” (16min16s). Isso porque “a revolução contra o ocidente contava com forças ocultas que operavam nas sombras” (16min25s) e “Lênin afirmava que a única moral que os comunistas reconhecem é aquela que serve aos próprios interesses e essa posição permitiu que a URSS fizesse da mentira a sua política pública número um” (16min31s). Essa mentira teria ganhado forma na propaganda e na tática da desinformação. Na definição do filme, desinformação é uma mentira “não contada pelo mentiroso, mas por uma outra fonte, uma fonte legítima, em que a vítima da mentira confia” (16min50s). Além disso, “Essa tática não apenas dificulta o discernimento da realidade, mas também faz com que a mentira tenha uma vida própria até que, repetida muitas vezes, torna-se parte da história” (16min55s).

Os minutos seguintes são dedicados à construção de uma argumentação que visa comprovar o interesse soviético na política internacional e a influência de Moscou através do mundo, em especial nos países com “instituições mais fracas” (19min56s). Entre análises sobre espionagem e apresentação de agências de inteligência de países socialistas, o filme volta para 1919, afirmando que a Internacional Comunista tinha o objetivo de “colocar em

prática o plano de expansão mundial do comunismo” (20min57s) e, em seguida, inicia um panorama sobre a trajetória do Partido Comunista Brasileiro. Focando na figura de Luís Carlos Prestes e na estrutura do PCB. A partir daqui, o filme segue defendendo a ideia de que o comunismo era um grande risco no Brasil, que apesar de ter sido colocado na ilegalidade durante o governo Dutra de fato ainda continuava funcionando e, mais do que isso, estava cada vez mais presente na estrutura do Estado, contando inclusive com ajuda internacional para que “agentes soviéticos estivessem presentes no governo brasileiro” (23min35s).

Esse é um gancho importante para a trama e nesse ponto é apresentada uma informação que, para além dos dados, busca criar uma espécie de “contexto atrativo”, ou seja, há uma preocupação com a construção narrativa no sentido de chamar a atenção do expectador. Nesse caso especificamente isso se dá pela construção de uma novidade: de acordo com o filme, “na República Tcheca foi encontrada a informação até então desconhecida do povo brasileiro: que os países satélites da União Soviética sempre mantiveram os olhos e os pés no território tropical” (23min56s).

Quem conta a história é Laudelino Lima, nomeado no filme como administrador do site “A verdade sufocada” (24min12s)⁴⁶. O site conta com mais de 88 milhões de acessos se o contador estiver correto e é essencialmente a defesa da memória e do livro homônimo de Carlos Alberto Brilhante Ustra, entre outras coisas o mais famoso torturador da Ditadura. Não foi possível até aqui confirmar se Laudelino ainda é administrador desse site, mas no filme ele afirma que na época possuía essa função há oito anos.

De acordo com Laudelino, ele estava quase dormindo quando recebeu a mensagem de um homem chamado Mauro Abrantes, então residente da Polônia e naquele momento traduzindo textos da KGB na República Tcheca que indicavam a presença de agentes do serviço secreto soviético no Brasil. O senso de urgência de Laudelino foi tão grande que ele imediatamente saltou da cama e enviou um e-mail de resposta, esperando pegar seu interlocutor ainda *online*. Mauro Abrantes também aparece no filme: autor de um livro chamado “1964: o elo perdido”, ele diz que em sua pesquisa notou que as produções sobre aquele período da História brasileira contêm muitas referências à participação dos EUA nos eventos de 1964, mas nada falando “do outro lado” (26min). Segundo Mauro, a única pessoa que encontrou que achava ser importante falar desse assunto foi o “Professor Olavo de Carvalho” (26min26s). Juntos, os participantes passam os minutos seguintes defendendo que a STB (agência de espionagem tchecoslovaca) tinha profundo conhecimento, interesse e

⁴⁶ <<https://www.averdadesufocada.com/>>, último acesso em 02.11.2022.

participação na política brasileira. A pesquisa, os documentos e o livro são vistos como muito importantes, pois são “verdadeiros” e “somente a verdade interessa”, pois no choque das imaginações com a realidade “qualquer tipo de mito elaborado torna-se falsificação” (34min40). O comunismo, visto não apenas como ideia fantasiosa, mas como um mentira elaborada para dominar a sociedade, seria o discurso de intelectuais traidores da pátria, pois o “fato é que grandes intelectuais: escritores, poetas, líderes de movimentos foram, de fato, pessoas corruptas” que traíram sua nação, “pois lhes venderam ilusões” (35min10s).

É apenas aqui, após a construção da ideia de que o comunismo é não apenas uma ideia terrível, mas um risco real e presente na estrutura política brasileira, que se inicia a análise dos momentos imediatamente anteriores ao golpe de 1964. Como fica claro pelos trechos apresentados, não somente se constrói uma argumentação que defenda esse posicionamento, como a percepção de que existe uma verdade (e somente ela interessa), uma verdade desconhecida, oculta, submetida às ilusões de intelectuais corruptos que não querem que os indivíduos a conheçam. Essa ideia é atrativa àqueles que estão já predispostos à crença fanática e há pessoas tão sedentas de respostas objetivas, que não desejam outra coisa senão informações que corroborem seus achismos e preconceitos.

Nem tudo é necessariamente falso ao longo do filme, necessário dizer, mas a análise histórica fica em segundo plano ou, quando coerente com as evidências, costuma estar a serviço de interpretações direcionadas e adaptadas a interesses pré-estabelecidos. Ou seja: há um objetivo em jogo que existe antes da pesquisa, da escrita ou da produção do filme. Há um ponto de chegada e um ponto de partida: todo o caminho ligando as duas pontas é resultado não de um método organizado e rigoroso, mas de uma escolha direcionada que permita sair do ponto escolhido para se chegar no local também decidido.

É notória, por exemplo, a construção da ideia de que o Brasil sempre foi contra o comunismo. Um Brasil que, como povo e através de seus congressistas eleitos, não defendia pautas da esquerda política e que não desejava Jango presidente (43min). Nos minutos seguintes esse é o cenário apresentado: um Jango radical que desejava, ao lado de Brizola, lutar contra os militares, mas que acabou aceitando a razão e permitindo a existência de um sistema misto, estava isolado com seus poucos correligionários contra a grande massa de cidadãos brasileiros. Mesmo assim, nenhum Primeiro Ministro permaneceria no cargo muito tempo, pois nem tal Ministro nem o povo aceitavam as ideias de Jango e, por isso, o presidente forçaria a saída de cada um deles do poder.

Ora, para qualquer pessoa que estuda o período fica óbvio que Jango não tinha poderes para isso no contexto do sistema misto. Fica também óbvia a percepção de que o desejo do

povo era o presidencialismo (naquele momento representado pelo próprio Jango)⁴⁷. Apesar da vitória do presidencialismo ser apresentada no filme, não se fala das estatísticas, não se demonstra que tal dado possa significar, como parece, apoio ao próprio Jango. Ao contrário, o filme insiste que “O Brasil inteiro estava a favor de 64” (58min20s), informação completamente equivocada primeiro porque não é possível construir uma frase tão generalizada dessa forma e esperar que ela seja cientificamente rigorosa, mas também porque as evidências dizem o contrário⁴⁸. É bom lembrar, por exemplo, a derrota do regime nas eleições estaduais de 1965, quando os governadores eleitos na Guanabara e em Minas Gerais pertenciam à oposição. O risco percebido pela cúpula da assim chamada “linha dura” foi tão expressivo que se viu a necessidade de um novo Ato Institucional, o segundo até então, que estabeleceu eleições indiretas para presidente e a extinção dos partidos políticos. Logo depois seria criado o sistema de bipartidarismo da Ditadura, bem como o AI-nº3, que estabeleceu que os governadores de estado também seriam eleitos de forma indireta e os prefeitos seriam nomeados por tais governadores.

Nesse ponto, uma proposta que já se vê articulada desde o início do filme ganha mais força: é a imposição da ideologia da classe dominante. Na tentativa de construção da noção de que o povo brasileiro é e sempre foi contra o comunismo, necessita-se defender o golpe como resultado de um desejo civil. Sabemos, obviamente, do caráter civil da ditadura, mas aqui não se pensa em empresários ou membros das classes dominantes e sim o povo como um todo, representado por elementos simbólicos da sociedade civil (a Igreja Católica, algumas organizações, partidos políticos...). Mesmo a estética do filme acompanha esse movimento. Até a primeira hora temos uma música tensa, uma paleta de cores sombria, efeitos sonoros e visuais marcados pelo ruído e, volta e meia, a apresentação de *flashes* rápidos de símbolos soviéticos. A partir do golpe, nota-se uma mudança nesse cenário, que passa a contar com uma câmera fixa e suave, uma fotografia colorida e viva, além de uma música inspiradora e épica. A sociedade civil, que sem dúvida teve participação no golpe, não é vista como uma parcela partícipe, mas protagonista do movimento “revolucionário”. O caráter militar do evento, inclusive, é negado (1h – 1h07min), sendo a presença das Forças Armadas, na visão

⁴⁷ 65% dos brasileiros aptos a votar no plebiscito compareceram às urnas e, desses, 76,97% votaram a favor do retorno ao sistema presidencialista. < <http://g1.globo.com/politica/50-anos-do-golpe-militar/pre-1964/platb/>>, último acesso em 10.10.2022.

⁴⁸ Vale citar a pesquisa Ibope entre fevereiro e março de 1964, revelada em 1989 por Antonio Lavareda e citada por Demian Bezerra de Melo (MELO, 2014, p. 169), segundo a qual parte considerável dos entrevistados respondeu que votaria em Jango novamente se este pudesse ser reeleito, sendo que na maior parte das capitais do Brasil os dados mostram que a maioria da população seria favorável a essa reeleição.

da obra, apenas uma consequência posterior do processo. Até aqui, teria sido o povo brasileiro que, por sua vontade, derrubara o presidente João Goulart.

Ao longo do filme podemos notar a reprodução de várias teses revisionistas e, frequentemente, de discursos que a própria Ditadura usou para legitimar o golpe e o governo autoritário que se seguiu. Para a narrativa do filme, havia dois golpes em curso, já que a esquerda não possuía apreço pela Democracia. Jango teria interesses continuístas e se apresentava como o líder de uma possível república sindicalista. Mais de uma vez o filme nota que o líder desejado pela esquerda daquele momento era Brizola, mais radical, mas que Jango era o líder possível. Essa tese avança para o período do regime, pois a luta armada seria a verdadeira culpada pela durabilidade da ditadura, fortalecendo a linha dura (1h21min). Dessa forma, defende-se que o período foi marcado por um levante popular contra os riscos de um golpe de esquerda, que apoiaram uma intervenção legítima das Forças Armadas, defensoras dos interesses do povo, mas que caminharam para um radicalismo ao se estabelecer a equivalência da violência dos dois lados, tendo a esquerda empurrado os militares para a radicalização. Haveria então, de fato, uma ditadura no Brasil a partir de 1968, com a criação do AI-nº5 (1h31min). Com a força absoluta do Ato em suas mãos, os militares teriam se tornado detentores de fato do poder político brasileiro. Isso teria feito os militares viverem uma “ilusão keynesiana” (1h33min) e banalizado a “oposição política genuinamente democrática que existia pré década de 1960” (1h59min). Essa “oposição política genuinamente democrática” seria a UDN, representada especialmente por Carlos Lacerda, cuja imagem aparece no filme enquanto se diz essa frase. Mas o governo, iludido pela grandeza do “Milagre Econômico” e a popularidade de Médici, teria apoio “quase total” da população (1h34min), fechando os olhos para o que acontecia nos bastidores: a ascensão e vitória do comunismo.

Essa conclusão é fundamental para entendermos o argumento aqui defendido de que o *Brasil Paralelo* funciona como um veículo de propagação da ideologia das classes dominantes e representa uma das estruturas atuais que agem, como o complexo IPES/IBAD agiu em seu tempo, na manutenção da autocracia burguesa. Onde estaria e como ocorreu a tal “vitória do comunismo”?

Ao apresentar a luta armada ao espectador, apresentam-se também os personagens da política nacional que ainda representam uma parte da esquerda: Dilma Rousseff, José Genoino, José Dirceu, entre outros. Tais indivíduos, membros da luta armada, terroristas da esquerda, anos depois passaram a governar o país e por isso, na verdade, comunismo venceu (1h22min). A redemocratização seria, então, chancelada pela Constituição de 1988, o

momento da aplicação das reformas de Jango, a concretização dos motivos que levaram à instabilidade e à ditadura. É a Nova República, nesse sentido, a tal “ditadura comunista” que não foi em 1964: a esquerda venceu e colocou em prática suas ideias, o Brasil é comunista, uma ditadura e uma pseudodemocracia. Somada à tese de que os militares assumiram o poder de maneira ditatorial como resposta à lua armada e, uma vez no poder construíram ilusões keynesianas, infere-se que, também, foram os militares que construíram as estruturas necessárias para a esquerda tomar o poder. Essa “verdade” é, no entanto, desconhecida do público, pois a História acadêmica é falsa e os professores de História e Historiadores são ou mentirosos ou iludidos ou conspiradores comunistas.

Desde a ditadura o crescente número de jovens criaria condições para a ascensão da esquerda. Desejosos de “um maio de 1968” (1h35min) e no meio de uma ditadura, incapaz de dialogar com a juventude, esses jovens estariam abertos para o “Marxismo Cultural”⁴⁹ (1h36min) e, onde a guerrilha falhou, essa linha comunista foi bem-sucedida. Geisel, ao inaugurar o fim da linha dura, através de Golbery promoveu uma política que “causará danos ao Brasil, permitindo uma esquerda moderada que controle seus radicais” (1h44min). Para isso, os militares devem “entregar as universidades para as mãos da esquerda” (1h44min), de onde se gesta a “hegemonia” defendida pelo Marxismo Cultural. Somado ao crescente marxismo das Universidades, estaria o Estado aparelhado que os militares deixaram de herança à Nova República. Os líderes dessa Nova República (Brizola, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, FHC...) foram responsáveis pela nova Constituição que “precisava trazer o mito de uma Nova República” e tal missão teria sido assumida pelos inimigos da ditadura, os anistiados, os guerrilheiros, os marxistas culturais das universidades. Essa é a Constituição que os pertence, pois “com o total desgaste das lideranças conservadoras e liberais, apenas um lado protagonizou o debate que dava forma ao novo Estado do Brasil” (2h).

Mas “Essa Nova República, no fundo, é uma farsa! É uma burocracia tremenda... E o povo? Tá fora. Então você tem essa burocracia tremenda querendo se proteger e para se proteger eles precisam proteger o que? O mito fundador da Nova República. Eles precisam insistir na tese de que esta Nova República foi fundada para o cidadão e contra um ditador e qualquer pessoa que os contrarie é um ditador” (2h03min). Profundamente simbólico e representativo do que significa a narrativa construída pelo filme, no momento em que se diz “qualquer pessoa que os contrarie é um ditador”, surge a imagem do Coronel Carlos Brillante

⁴⁹ O conceito de Marxismo Cultural aqui apresentado é referente à visão da plataforma: a noção de que a esquerda percebe que o movimento trabalhista não funcionou e desiste de destruir o capitalismo a partir do sistema produtivo, passando a investir na destruição da moral, da tradição greco-romana e da fé judaico-cristã.

Ustra. Em sequência, o discurso final afirma que “Se fizemos parte da Guerra Fria, se impedimos uma revolução, foi com a ajuda do quarto poder do Brasil: o Exército”, mas “A revolução se transmutou de armas para livros, transformou um lado da guerra em mártir, fez da História propaganda, panfletou nas escolas, na mídia, nas Universidades. Formou a nova geração brasileira. Essa geração foi trabalhar nos meios de comunicação, nas editoras e na educação do Brasil. A hegemonia quase apagou o passado e perpetuou uma narrativa: um lado da guerra foi herói e o outro, opressor. O que fizeram os heróis?”. Nesse questionamento, surgem *flashes* de imagens de Lula, Dirceu, FHC, Dilma e outros em meio a notícias de crimes, escândalos de corrupção e prisões (2h04min). Finalmente, em uma tela de fundo preto, o filme termina com uma citação atribuída a George Orwell: “Numa época de mentiras universais, dizer a verdade é um ato revolucionário”.

E como toda a narrativa falaciosa que se constrói no filme, ele termina, da mesma forma, mentindo. Isso porque tal frase nunca foi dita ou escrita pelo autor inglês. A professora Débora Tavares, doutora em Literatura Inglesa pela USP e especialista na obra de Orwell foi entrevistada pelo *Estadão* sobre essa autoria. Segundo a professora, a frase pode até dialogar com algumas questões que ele aborda em sua obra, “mas redigida dessa forma não é dele”, não estando presente no acervo da *University College of London* e nem destacada entre as citações do escritor no *site* oficial da *Orwell Society*⁵⁰. Seja por incompetência, interesse direto na mentira ou qualquer outra razão, o fato é que o *Brasil Paralelo* não se preocupou sequer em checar a veracidade de uma citação simples. Não há, ao longo de toda obra, uma fonte coerente e confiável e mesmo as fontes presentes (indisponíveis para checagem, diga-se de passagem) não foram analisadas de maneira correta, pois não há contraposição de fontes, cruzamentos de informação ou crítica documental. Para além disso, observa-se a diferença da proposta do *Brasil Paralelo* em comparação ao trabalho do professor de História: não é apenas uma questão de usar fontes, mas é ter intencionalidade no processo educativo, e essa intencionalidade tem a ver com um projeto político de educação em Direitos Humanos.

Mesmo assim, como foi aqui demonstrado, o filme possui enorme repercussão. Não apenas esse filme, mas outras produções, conteúdos, textos, plataformas e afins recebem milhões de acessos e compartilhamentos. O que isso significa para nós, historiadores de ofício? O que significa para os professores, em especial para aqueles que exercemos nossa profissão na Educação Básica, onde os indivíduos ainda estão sendo formados e quando, pela idade, estão ainda mais suscetíveis à ilusão das respostas fáceis e verdades absolutas?

⁵⁰ <<https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/george-orwell-mentira-verdade-ato-revolucionario/>>, último acesso em 12.10.2022.

É uma situação preocupante, sem dúvidas. Não à toa me propus, entre tantos colegas que buscam caminhos semelhantes, a analisar a questão. A memória, a cultura histórica e a história pública são, entre outras questões, fundamentalmente importantes no momento em que vivemos. De fato, em uma sociedade presentista e recheada de imediatismos, a História permite o desenvolvimento de nossa capacidade heurística. Permite o olhar questionativo e a dúvida metódica. O historiador pode “convidar a um desprendimento do presente, graças à prática do olhar distanciado” (HARTOG, 2013, p. 11). Mas há de se questionar se esse é um trabalho eficiente. Em meio a toda mudança tecnológica onde uma boa produção audiovisual pode chegar a milhões de pessoas mesmo que o conteúdo seja mentiroso, o trabalho do professor de História da Educação Básica faz alguma diferença?

Em 14 de abril de 2022, o Vice-presidente e General da reserva Hamilton Mourão riu em tom de deboche quando questionado se deveria haver novas investigações sobre a tortura durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Para além de uma tentativa de revisionismo da História, houve ali uma tentativa de usar a mesma narrativa presente no filme do *Brasil Paralelo* para justificar a violência durante a Ditadura. Naquele contexto, a jornalista Miriam Leitão havia publicado em seu *blog* um conjunto de áudios do STM no contexto da Ditadura que comprovam definitivamente a sistematização da tortura como política do Estado. Os áudios foram disponibilizados pelo professor Carlos Fico, que tem pesquisado as mais de 10 mil horas desse acervo, mas ao que parece o Vice-presidente acredita que esse é um trabalho irrelevante, pois “Os caras já morreram tudo, pô. [risos]. Vai trazer os caras do túmulo de volta?”⁵¹. Ainda, defendeu que “toda História tem dois lados” e que “toda vez que há uma guerra, a coisa é complicada”⁵².

Talvez realmente nossa luta pareça fadada ao fracasso quando estamos em uma sala com 30 alunos, percebendo que parte deles não está realmente dando atenção ao trabalho. Talvez pareça inútil lutar quando uma produção recheada de mentiras chegue a tanta gente. Talvez pareça irrelevante se posicionar ao lado da Democracia quando um dos líderes do Executivo normaliza a tortura. Mas é preciso lembrar que não estamos sós. Somos inúmeros professores lidando com milhões de alunos todos os anos. Estamos em um espaço de privilégio do saber formal, onde o método e a rigurosidade científica devem estar aliados ao combate à violência e à defesa dos Direitos Humanos. A Ditadura possui seus esqueletos no

⁵¹ < <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/04/18/mourao-ri-apos-ser-questionado-sobre-investigacao-de-tortura-na-ditadura.htm>>, último acesso em 05.11.2022.

⁵² Idem.

armário, por mais que tanto esforço se faça para escondê-los, e revelar tais esqueletos também faz parte de nossa justiça de transição.

Se o “instrumento do regime de historicidade auxilia a criar distância para, ao término da operação, melhor ver o próximo” (HARTOG, 2013, p. 11), se o passado não é “o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte (...) para a nossa ação no mundo” (SALGADO, 2009, p. 50) e se a História contribui para que “assumamos nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas para com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens para sermos, com eles, humanos” (SALGADO, 2009, p.50), faz-se necessário que, enquanto historiadores e, especialmente, enquanto professores de História, sejamos orientadores do olhar distanciado, mediadores da ação no mundo, corresponsáveis pela preservação de nossa humanidade.

Diferente daqueles que nos agridem e caluniam, no entanto, nossa luta não se faz de qualquer jeito: há método, há rigor científico. E é necessário que haja, pois é através de nossa rigorosidade metódica que podemos não apenas combater o avanço dos que caluniam, mas principalmente preparar as próximas gerações para enfrentarem, com coragem e eficiência, essa cultura do ódio, do medo, da ignorância e da obscurantismo.

3 PERSEGUINDO A VERDADE: IMAGINAÇÃO E CÉTICISMO

É importuno
sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.

Carlos Drummond de Andrade. Historiador

A série *Cosmos*⁵³ foi criada em 1980 e transmitida pela TV Globo entre 1982 e 1983, quando alguém da minha família a gravou em fitas de vídeo – provavelmente meu pai ou um dos meus tios. Eu nasci em 1986 e em meados dos anos 1990 já havia descoberto o tesouro escondido no armário de um dos quartos da casa de dona Elza, minha avó materna. Lá dezenas de fitas ficavam guardadas e, não à toa, quando éramos crianças, eu, minha irmã e meus primos costumávamos chamar aquele quarto de “quarto da televisão”. Foi assim que assisti *Cosmos* pela primeira vez.

É uma série documental em treze episódios, apresentada por Carl Sagan. O nome completo é significativo: *Cosmos, uma viagem pessoal* – e foi realmente uma viagem para mim. Sagan deve ter sido um dos cientistas mais famosos dos anos 1980 e 1990, quando foi veiculado para milhões de pessoas através da TV. Antes disso, porém, já era proeminente em diferentes projetos relacionados à Astronomia, tendo colaborado com a NASA em missões como a *Pioneer* e a *Voyager*. Formou-se em Física em 1955, se pós-graduou em 1956, com uma dissertação intitulada *Estudos Físicos dos Planetas*, e concluiu um doutorado em Astronomia e Astrofísica em 1960 para, alguns anos depois, se tornar professor na Universidade de Cornell. Obviamente, eu não sabia nada disso naquele momento: eu simplesmente gostava de assistir aqueles episódios sobre as incríveis conquistas da mente humana, permeados por debates sobre evolução, viagens espaciais, dinossauros, vida fora da Terra.

Eu gostava de estudar Ciências e ter acesso àquela série foi uma experiência incrível para mim. Lembro que a partir dali comecei a querer ler, assistir e ouvir tudo o que estivesse relacionado à Astronomia – até ganhei uma luneta em um aniversário qualquer, o que me fez gastar várias noites olhando o céu. De alguma maneira, *Cosmos* ajudou a constituir minha

⁵³ Para fins de conferência, todas as menções à série *Cosmos* aqui apresentadas estão presentes na atualização da série, que foi feita em 1990. Quando necessário, essas menções foram referenciadas no modelo (AUTOR, data, episódio). Para fazer tais referências assisti à série pelo canal *Ciencialize* do YouTube, sendo o último acesso em 08.06.2020 no link <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLKOBTH9xQFaebd3T5LXt6Lc5YIwFVYB15>>.

forma de pensar, influenciou minhas referências intelectuais e meu jeito de ver o mundo. Talvez seja o Rafael de hoje ressignificando essas experiências (e todos sabemos como a memória pode ser traiçoeira), mas se isso for uma ilusão, é o tipo de ilusão que eu gosto de cultivar: nem que seja para pensar o Rafael de hoje.

Assisti *Cosmos* novamente em 2008, meio por acaso. Morávamos temporariamente na casa da minha avó, pois meus pais faziam uma obra em nossa casa. Eu estava na Universidade, estudava à noite e chegava tarde (bem tarde se as aulas fossem seguidas de uma passada nos bares próximos). Para não incomodar ninguém ao chegar, acabei ficando com um quarto só para mim: o velho quarto da televisão. Já não havia vídeo cassete e as fitas tinham sido convertidas em DVD's ou haviam estragado e sido descartadas (*Cosmos* estava nessa segunda lista). Naquele momento, no entanto, a série estava sendo transmitida pela TV Escola e, enquanto eu buscava alguma coisa para assistir tarde da noite, querendo relaxar a mente ainda ativa, dei de cara com o velho Sagan. Era interessante porque aquela versão incluía uma atualização de 1990, com comentários sobre descobertas posteriores à gravação dos episódios originais. É curioso imaginar que quando assisti à primeira versão nos anos 1990 essas atualizações já haviam sido feitas, mas eu não as tinha. Já em 2008, quando as vi pela primeira vez, elas estavam dezoito anos desatualizadas. Faz-me pensar sobre a relatividade do tempo – será que Sagan gostaria de saber disso?

Assisti. O fiz porque foi nostálgico: lembrar-me da infância e ter aquela sensação boa de pensar no passado, especialmente em uma época de transformações intensas como o é a juventude Universitária. Mas o fiz, também, por curiosidade histórica: percebi como, no transcorrer dos episódios, se desenvolve uma constante narrativa historiográfica – algo que não chamou minha atenção na infância, mas naquele momento, formando-me historiador, saltava aos olhos.

Para fundamentar a análise das órbitas dos planetas em nosso sistema solar, por exemplo, Sagan descreve não apenas a teoria de Kepler, mas sua vida e o contexto em que viveu. Analisa diferentes conceitos, debate como o conhecimento atravessou gerações e as dificuldades que tantas pessoas passaram para defender o moderno conceito de “verdade científica”, cria paralelos entre obscurantismo e iluminação, trevas e renascimento. Pude criticar, por exemplo, como o discurso de Sagan era preconceituoso em relação à Idade Média, ignorando sua produção cultural. Também questionei sua visão utópica e romantizada dos “Descobrimentos”, muitas vezes excluindo o lado violento e opressor desse processo – eu já possuía uma visão crítica, não apenas uma curiosidade infantil. Apesar disso, fiquei novamente maravilhado com algo que Sagan faz: dessa vez foi sua capacidade de conectar

assuntos, de trabalhar transversalmente as disciplinas (apesar de, sem dúvidas, eu não ter colocado minha análise nesses termos à época). Pensava eu, de alguma forma, que aquela era uma boa maneira de lecionar, indo além de simplesmente falar sobre um conteúdo, relacionando aquele tema com toda a sorte de outras questões. Ainda hoje, minhas aulas são permeadas por referências a filmes, músicas, obras de arte, desenvolvimento tecnológico, teorias científicas, conteúdos de outras disciplinas. Talvez seja novamente uma ilusão, mas é também uma ilusão que me agrada: penso que, em alguma medida, *Cosmos* acabou influenciando minha prática docente.

Quando comecei a organizar meus textos e referências para construir o corpo do que viria a ser o presente capítulo, lembrei-me imediatamente da série, especialmente do episódio nº11: *A Persistência da memória*. Nele, Sagan percorre um caminho curioso para debater a capacidade humana de armazenar e correlacionar as informações, o que, em essência, nos dá racionalidade. Primeiramente, o autor define informação, importando um termo da computação: o bit, caracterizado como a menor unidade informacional possível. Partindo dessa premissa, um vírus (o tipo mais simples de organismo no planeta) usaria “somente” dez mil bits de informação para cumprir suas funções (basicamente, fazer cópias de si mesmo), enquanto uma bactéria usaria aproximadamente um milhão de bits, pois tem muito mais funções que um vírus. Seres humanos são vastamente mais complexos que uma bactéria, possuindo cerca de cinco bilhões de bits de informação se considerarmos apenas os dados que transmitimos geneticamente através das gerações. Essa quantidade enorme de informação, no entanto, por mais incrivelmente complexa que seja, não chega nem perto do que se passa em nossos cérebros: possuímos cerca de cem bilhões de neurônios, que realizam algo como cem trilhões de conexões neurais – cada uma dessas conexões representando um bit. Em termos concretos, isso significaria algo como vinte e um milhões de livros com quinhentas páginas cada⁵⁴ (SAGAN, 1990, EP. 11).

Parece claro que o ser humano não conta apenas com sua herança genética para sobreviver – e isso é algo que se observa empiricamente. Todo processo evolutivo transcorre no caminho da adaptação em busca da sobrevivência, mas nós usamos a capacidade racional para burlar esses limites (por exemplo, ao viver em locais muito frios e que nos levariam à morte não fossem as roupas, as casas, o aquecimento artificial...). Nossos cérebros evoluíram para nos capacitar a lidar com questões diversas e isso tornou nossa sociedade tão complexa

⁵⁴ Obviamente essa não é minha área de especialidade e os dados aqui não estão necessariamente apresentados com exatidão ou atualizados em relação ao que a série produziu entre 1980-90. Uso os termos que Sagan apresentou como os vi no episódio e para embasar o argumento que desejo apresentar.

que apenas nossos cérebros já não são suficientes para dar conta de nosso saber. Através da História produzimos um registro informacional que está fora de nossos organismos, algo que Sagan chama de “memória pública” (SAGAN, 1990, EP. 11). Ele está falando de 1980 e cita especificamente as bibliotecas, mas algumas vezes me vejo fantasiando as analogias que teria construído e o quão maravilhado teria ficado se estivesse vivo hoje, em nosso mundo digital e conectado, repleto de *Terabytes* e nuvens e algoritmos, para fazer uma nova atualização de *Cosmos*.

Esse episódio apresenta uma de minhas cenas favoritas. Dentro da biblioteca de Nova Iorque, caminhando entre as prateleiras, Sagan afirma: “Se eu lesse um livro por semana por toda a minha vida adulta e tivesse uma expectativa de vida mediana, quando eu morresse teria lido talvez uns poucos milhares de livros, não mais” (SAGAN, 1990, EP. 11). Ele caminha pelo corredor, apontando algumas prateleiras e demonstrando fisicamente o que seria essa quantidade, apenas 0,1% do total de livros da biblioteca. Ele conclui: “O truque é saber que livros devemos ler” (SAGAN, 1990, EP. 11). Acrescento que é igualmente importante saber *como saber* que livros devemos ler.

Tive vontade de rever *Cosmos* enquanto escrevia essas páginas – e a assisti novamente, pela terceira vez e usando uma nova plataforma, a internet. Dessa vez com uma interpretação também nova, alinhada com os questionamentos que carrego ao longo de minha vida profissional e, mais recentemente, no curso do mestrado: sobre como o conhecimento científico é importante e sobre como o ensino da História é fundamental em seu desenvolvimento.

Logo no início do primeiro episódio Carl Sagan diz uma frase que me trouxe o título desse capítulo: “Nós queremos perseguir a verdade não importa onde ela nos leve, mas para achar a verdade precisamos tanto de imaginação quanto de ceticismo: não vamos ter medo de especular, mas vamos ter cuidado para distinguir especulação do fato” (SAGAN, 1990, EP. 01). Assistindo esse e os doze episódios seguintes percebi algo que ignorava anteriormente: a série é repleta de exemplos de fracassos e equívocos da pesquisa e da investigação científica, mas conclui com conquistas e, mais do que isso, com mais perguntas, que só poderão ser respondidas, talvez, com a continuidade do trabalho científico. Acontece que “O espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, raramente entedia. É o tudo pronto que espalha o gelo e o tédio” (BLOCH, 2002, p.83). Numa última e agradável ilusão, quero pensar que foi o espetáculo da busca que me atraiu todo esse tempo, disfarçado de curiosidade infantil ou epistemologia acadêmica nas minhas diferentes versões temporais.

Esse recorte autobiográfico é romântico, sem dúvida. E talvez haja uma crítica aqui: como uma pesquisa que se apresenta defensora da ciência pode ser dada a tais sentimentalismos? Em certa perspectiva, todo o discurso construído nas primeiras páginas desse capítulo não seria por demais teleológico? Não há aqui “ilusões agradáveis” em excesso? Talvez. No entanto, acredito que toda pesquisa começa com paixão (ou deveria começar), deve olhar para dentro tanto quanto para o objeto, deve caçar aquilo que é importante socialmente, mas também o que anima o pesquisador, que usa essa paixão como combustível para continuar farejando seus objetos.

Mais ainda, se não houver perspectiva de utilidade para o que se faz, qual seria o objetivo em se fazer qualquer coisa? Para nós, que trabalhamos com educação, isso é ainda mais evidente: sem a esperança de que o nosso trabalho possa contribuir de alguma forma para melhorar esse mundo, o único que temos, por que seria relevante educar? Talvez nos falte um pouco de romantismo científico, afinal. No entanto, como qualquer romance, esse só vai durar se for preenchido com doses equivalentes de imaginação e ceticismo.

3.1 Sobre a cientificidade da História

Como, então, se produz o espetáculo da busca? De que forma se trabalha para promover a “imaginação e o ceticismo” necessários no caminho da verdade? E, mais ainda, o que é essa “verdade”? É possível alcançar alguma verdade, afinal? A História pode produzir “conhecimento verdadeiro”?

A história da História-disciplina é repleta de fases e transformações em vários de seus pressupostos. Essencialmente, podemos considerar três modalidades básicas da epistemologia histórica, das quais variam diferentes vertentes (CARDOSO, 2012, p.3): em uma perspectiva *Reconstrucionista*, também chamada de metódica, a verdade é cognoscível e o mundo apreensível através de um método organizado e capaz de construir modelos e leis universais. Com o passar do tempo, essa linha, cuja representação mais clara é o Positivismo, passou a aceitar em alguma medida as concepções de cognoscibilidade, objetividade e imparcialidade limitadas. Já a perspectiva *Construcionista* é mais heterogênea, abarcando postulados tão diversos quanto o Marxismo, o Weberianismo e a Escola dos Annales. Apesar disso, é possível identificar alguns elementos comuns a todos eles, como a concepção de que o sujeito intervém ativamente na construção do conhecimento – o que não impede a objetividade do

saber, mas exige que se leve em conta o caráter ativo desse sujeito. Por fim, a perspectiva *Desconstrucionista* defende que as afirmações devem ser submetidas a um interrogatório retórico (um processo de desconstrução). Característica do paradigma pós-moderno, é em especial a partir das ideias de Hayden White e seu livro *Meta-História* (1992) que essa perspectiva é representada no saber e no fazer da História. Para o autor, há uma diferença entre a realidade passada (que se pretende o objeto da História), a historiografia (ato de escrever a História) e a Filosofia da História (que estuda as possíveis relações entre o passado e a historiografia). Por essa perspectiva, a “verdade histórica” é um efeito do discurso e toda a narrativa tem o mesmo valor de “verdade”, sendo apenas escolhida pelos interlocutores a partir de suas preferências morais e estéticas – a História, então, não seria uma ciência.

Discordo frontalmente da perspectiva Desconstrucionista e creio que o paradigma pós-moderno esgota-se em si mesmo: ao absolutizar o imaginário e defender que tudo é discurso, afirmando que a História produz apenas narrativas literárias e que nesse sentido todas as narrativas teriam a mesma validade, ele acaba por criar um paradoxo, pois essa afirmação também é apenas mais uma narrativa de validade contingente. Desconstrucionistas, se reais céticos absolutos, deveriam ser céticos também com suas próprias afirmações, mesmo as que se constroem *a priori*, pois ceticismo por conveniência, que se relativiza quando necessário para corroborar as próprias ideias, não é nem coerente e nem consistente com a prática científica.

No caso específico da história-disciplina, se alguém afirmar, como Hayden White, que escrever história não vai além de impor uma forma narrativa, prefigurando, dessa maneira, o campo com um objeto de percepção mental antes que qualquer outra operação possa ocorrer (...), nada me obriga a estar de acordo com isso (...). Temos aí somente opiniões que competem com as outras (CARDOSO, 2012, p.234).

O pós-modernismo, no entanto, trouxe elementos positivos para o debate, salientando as estruturas retóricas do discurso científico e chamando a atenção para o seu poder construtivo. Discursos são construídos, em parte, por “enunciados performativos”, em que dizer equivale a fazer (AUSTIN, Apud. CARDOSO, 2012, p. 230). Essa equivalência em que os discursos cumprem o que anunciam (como um presidente que ao declarar o início das Olimpíadas não apenas fala sobre o assunto, mas concretiza a abertura do evento) está pautada na autoridade de quem fala, autoridade essa construída socialmente (BOURDIEU, Apud. CARDOSO, 2012, p. 230). Assim sendo, não podemos ignorar o papel do discurso na produção do conhecimento e devemos reconhecer a transitoriedade das “verdades”, pois o saber modifica-se quando novos dados ou novas perguntas surgem, bem como deve ser

questionado quanto à sua produção – “Foi construído de forma objetiva ou criado por uma autoridade estabelecida socialmente e, portanto, carente de questionamentos francos”?

Levar essas questões em consideração significa que a objetividade científica seja impossível? De forma alguma. Mas também nos faz considerar que a objetividade (e o conhecimento produzido a partir dela) não pode ser absoluta. Nesse sentido, a perspectiva Reconstrucionista também é impactada. Crer na descoberta de uma “verdade histórica” imutável e segura me parece ingênuo – não por ser impossível construir conhecimento histórico, mas por esse depender daquilo que o pesquisador está buscando. Isso ainda não muda o fato de que as interpretações e narrativas do Historiador estão limitadas às evidências de um evento ou processo histórico: podemos abordar o Holocausto de inúmeras formas, mas não podemos negar que o Holocausto ocorreu. Uma perspectiva fechada sobre um processo, nos moldes Positivistas, impediria o debate sobre o tema e criaria narrativas oficiais (não por acaso tão frequentemente construídas no século XIX). Tais narrativas ficariam longe de serem tão objetivas quanto afirmariam. Do outro lado da moeda, um relativismo total permitiria criar qualquer narrativa e esta deveria ser considerada igualmente válida, inclusive aquelas que negassem a evidência do Holocausto.

Assim sendo, sobra-nos a perspectiva Construcionista. Creio que, como em qualquer produção acadêmica, leitores distintos terão opiniões diversas sobre o que defendo aqui: e é assim que se faz ciência. Por isso penso ser importante apresentar de que forma o autor, enquanto sujeito ativo da produção do conhecimento, se coloca, permitindo que essas opiniões possam ser formadas a partir de dados concretos. Pois bem: penso que a História é uma ciência e que a cientificidade da disciplina histórica, representada por seu método, é fundamental à formação intelectual dos indivíduos. Que a dinâmica de ensino e aprendizagem de História, especialmente no que tange a Educação Básica, deve ser marcada por uma prática que valorize a problematização, o debate, a crítica, o ceticismo, mas que também se pautar na possibilidade da construção do conhecimento científico, visto como um empreendimento participativo que abrange gerações.

Cabe aqui, então, um debate acerca do que caracteriza a ciência histórica. Haveria um único modelo epistemológico a todas as disciplinas que se pretendem científicas? Parece-me claro que diferentes ciências devem ter diferentes categorias epistemológicas. Por exemplo, não é possível realizar uma “experiência histórica”, reproduzir condições históricas em um laboratório. Mais do que isso, um Historiador sequer pode ver o evento singular que busca compreender, “Ele só chega depois de concluído o experimento, sempre” (BLOCH, 2002, p.72). Isso o impede de analisar objetivamente esse experimento? Evidencia a impossibilidade

de a História ser considerada uma ciência? Bem, “se as circunstâncias permitirem, o experimento terá deixado resíduos, os quais não é impossível que perceba com os próprios olhos” (BLOCH, 2002, p.72-73) e são esses resíduos que o Historiador usa para produzir seu saber.

Ainda há de se questionar se essa prática é científica, é claro. Não é porque “resíduos” se formam a partir de eventos reais que a interpretação desses resíduos alcançará alguma verdade. No entanto, é bom lembrar que a pegada de um cachorro continua sendo a pegada de um cachorro (ou, ao menos, algo produzido para parecer a pegada de um cachorro). É possível que erremos nossas observações, mas mesmo as possibilidades de erros são limitadas pela evidência (não posso dizer que a pegada de um cachorro pertence a um elefante, por exemplo). Ainda, o ambiente acadêmico existe para que as pesquisas sejam constantemente postas à prova, questionadas, corrigidas, complementadas e/ou corroboradas. Mas parece haver, creio eu, certo preconceito com as ciências humanas que, por suas características, não comportam a mesma epistemologia das ciências da natureza.

A ciência, no entanto, não se caracteriza apenas por sua epistemologia, que pode variar na forma e nos processos, mas principalmente por seus postulados, esses sim invariáveis. Entre outros, afirmamos que para se produzir o conhecimento científico as hipóteses devem ser investigadas e testadas, que afirmações devem ser baseadas em evidências, que evidências devem ser questionadas, que o resultado de uma pesquisa deve ser posto à prova pelos pares de seu pesquisador, que, sem preconceitos, um cientista deve observar os fatos e levá-los em consideração mesmo que as conclusões tiradas deles não sejam confortáveis ao senso comum ou a suas próprias hipóteses iniciais. É preciso ter uma responsabilidade com a verdade, mesmo que ela seja limitada, efêmera e transitória, pois ela não é absolutamente relativa. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1991, p.177).

Ainda há um último argumento que gostaria de apresentar nessa primeira parte do capítulo. Para Hartog, a ordem do tempo foi posta em questão depois da queda do muro de Berlim, o que criou uma crise do futuro ao mesmo tempo em que se busca um retorno ao passado que, incapaz de responder satisfatoriamente às angústias do presente, acaba por ser inventado (HARTOG, 2013, p.19-20). A História voltou a ser

esse túnel no qual o homem entra na escuridão, sem saber aonde suas ações o conduzirão, incerto de seu destino, desprovido da segurança ilusória de uma ciência do que ele faz (FURRET. Apud. HARTOG, 2013, p.20).

Será realmente impossível à História responder às infelicidades presentes ou, para manter o debate nos termos de Hartog, nosso atual regime de historicidade dominante exige apenas uma nova ou ressignificada maneira de pensar o tempo?

Voltemos à Astronomia.

O *Event Horizon Telescope* é uma colaboração internacional que se utiliza da conexão de antenas de rádio em todo o mundo para captar dados e constituir a primeira imagem do horizonte de eventos em buracos negros supermassivos. A primeira foto bem sucedida de um buraco negro foi registrada em dez de abril de dois mil e dezenove, mas ela não é exatamente a foto de um buraco negro. Isso porque uma foto é o registro de informações luminosas e um buraco negro é, justamente, uma singularidade com força gravitacional tão grande que nada escapa dele, nem mesmo a luz. Fotografar um buraco negro é, então, registrar a luz que existe à sua volta: é aquele ponto sem luz no meio, que parece vazio, que nos acostumamos chamar de buraco negro. Mais significativo ainda é que a foto registrada combina muito bem com as simulações de computador feitas anos antes de se ter o registro, simulações essas que se baseiam na teoria da Relatividade Geral, elaborada por Einstein há um século. Essa conquista significativa da Astronomia nos prova quatro coisas importantes para nossa argumentação: 1) que a ciência está em constante construção; 2) que o conhecimento é colaborativo; 3) que é possível inferir conclusões a partir de indícios; e 4) que “quando as causas não são reproduzíveis, só nos resta inferi-las a partir dos efeitos” (GINZBURG, 1994, p.169). E é assim que se produz o espetáculo da busca: não apresentando o conteúdo, mas construindo conhecimento colaborativo através de conclusões inferidas por indícios observados a partir do estranhamento causado pelos efeitos mais diversos do processo histórico.

3.2 Certo jeito de pensar

Assumir a História como ciência leva a uma nova série de questões e, nesse trabalho, as principais estão relacionadas com o ensino escolar da História-disciplina: Qual a função da História na escola? De que forma sua dimensão científica deve ser desenvolvida? Há função e relevância para a ciência histórica no espaço escolar, mesmo levando-se em conta que a maioria dos alunos não será especialista na área? E, ainda: Como é possível defender o método histórico-científico como modelo em um universo tão diversificado quanto a Educação Básica?

Começarei tentando responder a essa última questão e, para desenvolver a argumentação que pretendo, decidi analisar o cenário dos alunos da Educação Básica brasileira utilizando o último censo realizado pelo INEP⁵⁵.

Considerando apenas as escolas públicas estaduais e municipais no ensino regular da Educação Básica houve 36.611.223 alunos matriculados em todo o país em 2019. Esse universo de pessoas é, por exemplo, cerca de três vezes maior do que toda a população de Portugal (10,2 mi), por volta de 78% da população argentina (45 mi), pouco mais que 115% da população de Angola (31,9 mi) e sete vezes mais do que a população de países como a Finlândia (5,5 mi) e a Dinamarca (5,8 mi). Aliás, se contarmos apenas os alunos do Ensino Médio das redes estaduais já teríamos mais do que uma “Dinamarca” para levarmos em consideração (6.153.013 alunos). Essa vastidão de estudantes é representativa de um universo muito complexo e diversificado de necessidades, desejos e expectativas, especialmente se considerarmos o caráter continental do território brasileiro e suas grandes disparidades regionais⁵⁶. Para a construção do argumento desejado ater-me-ei apenas a esse grupo de estudantes do Ensino Médio estadual, em suas dimensões urbana e rural.

Por via de análise, façamos algumas comparações. O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, possui cerca de 7% desse montante (414.014 alunos), sendo que destes, 38% (ou 158.906 alunos) estão apenas na capital. Só o número de alunos da capital do estado do Rio de Janeiro é maior do que o total de alunos em áreas urbanas de todo o estado do Amazonas (156.947). Por outro lado, se compararmos o número de alunos de Ensino Médio estadual em áreas rurais, o estado do Rio de Janeiro possui 13.561 contra 33.139 do estado do Amazonas, mesmo sendo o Rio de Janeiro um estado muito mais populoso. Isso se dá, obviamente, pelas diferenças organizacionais desses estados (número de municípios, geografia, ocupação territorial). Mas há dados ainda mais relevantes a analisar.

Consideremos Aperibe, uma pequena cidade do estado do Rio de Janeiro, que possui 236 alunos do Ensino Médio na rede estadual urbana. Não deve ser exagero imaginar que os estudantes da cidade de Manaus, com todas as diferenças que possuam em relação aos da cidade do Rio de Janeiro, devem estar mais próximos da capital fluminense do que a pequena Aperibe em uma série de aspectos. Também não deve ser exagero imaginar que, por mais que haja uma definição padrão do INEP para o que se considera uma escola de área rural, a

⁵⁵ No momento em que escrevo esse texto o Censo do INEP mais recente é o de 2019, que pode ser acessado pelo link: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2019/anexo_I_final-2019.xlsx

⁵⁶ Lembre-se que estamos considerando apenas o número de matrículas, sem levar em conta outros dados que poderiam promover debates igualmente interessantes (taxa de evasão escolar, alunos que estão fazendo o mesmo ano pela segunda vez, mapa de gênero e de renda...), mas que não cabem aos limites dessa argumentação e, portanto, ficaram de fora do debate.

realidade do que é “rural” no estado do Amazonas não deve ser a mesma do que é “rural” no estado do Rio de Janeiro. As estatísticas nos mostram, também, que em todo o estado do Amazonas apenas 432 alunos do Ensino Médio de área rural estão estudando em regime integral, o que representa 1,3% do total local, enquanto no estado do Rio de Janeiro a estatística aponta 11,4%, ou 1.549 alunos.

Isso significa alguma coisa especificamente relevante? Meu conhecimento sobre a realidade educacional do Amazonas é nulo e o que sei de educação rural no Rio de Janeiro não vai muito além. Pelo que me consta, talvez a educação de meio período da rede rural amazonense possa ser mais eficiente do que a rede integral rural fluminense. Se há limite na minha compreensão sobre o assunto, por que quis usar essas estatísticas especificamente? Em que contribuem para essa dissertação?

Posso falar da realidade de meus alunos e, mesmo se considerarmos apenas as áreas urbanas da capital e da região metropolitana do Rio de Janeiro (locais em que trabalho e/ou trabalhei), fica bastante óbvio que o cenário educacional encontrado difere profundamente de uma escola para outra. Mesmo se eu considerar apenas uma das escolas em que trabalho preciso afirmar que diferentes turmas de uma mesma série possuirão questões diferentes para lidar. Ainda, se eu considerar uma única turma, apenas uma, não posso afirmar que todos os alunos terão as mesmas ideias, perspectivas, dificuldades, desejos e intensões. Por isso, os dados estatísticos aqui apresentados servem para potencializar o argumento e levantar uma questão fundamental: Se a realidade de nosso trabalho é tão difusa, dispersa e diversa em uma única turma, o que podemos pensar sobre o sistema como um todo?

Certa padronização é importante para garantir a todos os mesmos direitos e frequentemente nos preocupamos com ela (o debate mais recente ficou em torno da BNCC e do Novo Ensino Médio, mas poderemos citar o PNE, o ENEM ou mesmo, de forma mais indireta, programas como o FIES). Mesmo que individualmente tenhamos opiniões positivas ou negativas sobre essas e outras iniciativas semelhantes, o fato é que elas foram idealizadas em vista de uma melhora na educação nacional (ou ao menos assim se apresentaram). A padronização, no entanto, deve ser um guia, não uma prisão: não podemos reduzir nossas políticas educacionais a ações padronizadas, ou corremos o risco de, na melhor das hipóteses, ter resultados apenas parcialmente positivos, já que ao fazer isso ignoramos a multiplicidade de nossos alunos. Seria então um contrassenso defender uma prática educacional da História fundamentada no método? É isso que tenho feito até aqui: defender que o método histórico-científico é essencial para a formação intelectual dos alunos (todos eles). Seria essa defesa contraditória à realidade educacional brasileira? Acontece que o método, partindo de suas

premissas e postulados gerais, objetiva acompanhar o educando, justamente, no caminho de sua autonomia e individualidade.

Paulo Freire afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24, grifo do autor). Partindo dessa premissa, é possível afirmar que a verdade não está dada, rígida e imutável, pronta para ser transmitida por mentes mais experientes e mais bem formadas a indivíduos ignorantes e vazios. A obra do autor, aqui corroborada, constrói claramente um discurso na direção da defesa do conhecimento que se produz na troca, pois “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2019, p.25) e “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p.25). Nesse sentido, o saber é colaborativo e processual, nascido das relações diversas que se estabelecem em uma sala de aula⁵⁷ e resultado do aporte intelectual do professor, mas igualmente dependente dos saberes dos educandos, que são indivíduos ativos da produção do conhecimento e precisam ser incluídos no processo de sua construção. Ou seja, o professor não *ensina* o método, mas o método é *construído* nas inter-relações entre professor e alunos.

É especialmente relevante para mim um conceito que Paulo Freire define como “pensar certo”: aliás, para o autor, mais do que apenas ensinar os conteúdos, um educador deve ensinar a pensar certo (FREIRE, 2019, p.28). É um certo jeito de pensar que inclui criatividade, inquietude, humildade, persistência e curiosidade rigorosa.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2019, p.28).

Ensinar a pensar certo exige pesquisa e compromisso com o exemplo. Quem quer ensinar a pensar certo precisa buscar pensar certo. Exige respeito aos saberes dos educandos e uma busca por conectar o saber a ser ensinado com a realidade concreta dos alunos, fazendo crescer o interesse que permite tornar a “curiosidade ingênua”, nascida da experiência, da observação, e constitutiva de certo saber, a que chamamos “senso comum”, em “curiosidade epistemológica”, que se aproxima com rigor de método dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2019, p.31-32).

⁵⁷ Sala de aula aqui não se limita ao espaço físico escolar, mas a todo o momento de troca realizado entre o professor e seus alunos. Nós aprendemos em todos os lugares e em diferentes contextos, que não se limitam às relações escolares, mas o termo “sala de aula” será usado por uma questão simbólica (aqui falamos de educação formal) e representativa (defesa desse espaço como útil e fundamentalmente necessário à construção do saber).

Educar exige pensar multilateralmente e levar inúmeras variáveis em consideração. É preciso considerar a condição material dos alunos, bem como seus interesses. É necessário observar suas necessidades emocionais, bem como respeitar suas crenças, ideias e referências. Mas tais questões não são mutuamente excludentes e, de forma alguma, impedem a valorização da rigorosidade metódica. Amorosidade, ética e atenção à realidade prática dos educandos são ações que devem conviver com a aplicação do método, que, aliás, se fortalece com essas ações e se torna ainda mais útil.

Por fim, não devemos confundir utilidade com utilitarismo. A educação não deve ser ambiente de transmissão automática e mecânica de informações, reprodutora de uma formação limitada e bancária, mas também não devemos ser ingênuos e ignorar as demandas de nosso público: Com que frequência perdemos alunos para a máxima do “Não sei para que estou estudando isso”? Se eles não conseguem ver utilidade no que estudam, por que desejariam estudar? Ao mesmo tempo, quantas questões chegam à sala através desses mesmos alunos? São eles, enquanto sujeitos do conhecimento, protagonistas frequentes de nossas aulas. No entanto, o que ocorre quando essas questões que eles trazem entram em confronto com as exigências curriculares? Quando, na reprodução de outra máxima, questionam: “Isso vai cair no ENEM”? Os professores da Educação Básica devem lidar com essas questões a todo o momento e inúmeras são as respostas possíveis para enfrentá-las: com todos os entraves e com todas as dificuldades, com toda a desvalorização de nosso trabalho, lutamos constantemente para inovar, criar, transformar, superar. Não há possibilidade de enumerar todas essas ações, é claro, mas creio poder contribuir de alguma forma pensando sobre o papel específico do Historiador que é professor da Educação Básica ao debater o uso do método histórico-científico no espaço da sala de aula – esse abrangente, vasto, diverso e complexo universo da construção colaborativa do saber.

3.3 Uma questão de método

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta (...) ? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2019, p.32). Essa é uma de minhas indagações favoritas no *Pedagogia da Autonomia* e me parece óbvio que essa conexão seja necessária, mas, devo confessar, não é tão simples de concretizá-la. Talvez seja por conta das exigências

curriculares, da carga horária restrita em cada turma e, em contrapartida, da extensa totalidade de horas semanais em inúmeras turmas diferentes, enfim, das dificuldades inerentes ao exercer educacional (além, é claro, de problemas pessoais que todos devemos enfrentar vez por outra). Deve ser lugar comum entre nós, mais do que gostaríamos de admitir, que façamos, muitas vezes, uma aula que seja reprodutora do “saber por saber”, do conhecimento bancário, em que o aluno “deve aprender” simplesmente porque “todo conhecimento é relevante”.

Eu acredito que todo saber seja relevante, é claro, mas será que partir dessa premissa é algo positivo ao espaço escolar? Fico sempre pensando, ao olhar para essa indagação de Paulo Freire, que se desejo fazer a diferença, construir uma educação de qualidade para meus alunos (*junto* aos meus alunos), devo sempre partir deles, de suas colaborações, de sua experiência, muito mais do que do conteúdo em si. Por sorte, o próprio Paulo Freire me tranquiliza nessas operações mentais ao afirmar que só “quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2019, p.29). Ou seja, o erro em si não é o problema, pois ele nos ajuda a indagar. O estranhamento e o desconforto de eventualmente nos afastarmos dos ideais educacionais que perseguimos é, justamente, o que nos faz querer voltar a perseguir esses mesmos ideais, ainda que temporariamente pareçamos tê-los abandonado. É que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2019, p.29).

Então pensemos especificamente no ensino da História, sem nossas certezas habituais, em um exercício de busca sincera por seu significado. Podemos realmente dizer que a História é um conhecimento útil? Ela pode contribuir para a formação de alunos que, em sua maioria, não serão especialistas da área? Deve então permanecer parte da grade curricular das escolas? Esse é o debate central até aqui e o que foi escrito buscou defender que sim, a História é um conhecimento útil à vida, relevante para todos e deve, portanto, se manter como conteúdo escolar. Mas apenas afirmar essas ideias não é suficiente. Em tempos de obscurantismo, negacionismo científico e pós-verdades, quando debates públicos sobre o passado muitas vezes se desenvolvem a partir da produção de um “saber histórico” que ignora o procedimento próprio do fazer historiográfico, torna-se fundamental uma defesa de nosso método. Especialmente se, como podemos ver, esses debates públicos têm sido utilizados para construir revisionismos históricos, potencializados por bolhas formadas em redes sociais e fundamentadas em uma cultura imediatista que eleva, muitas vezes, o número de curtidas e compartilhamentos de uma publicação ao patamar de autoridade legitimadora do saber.

É impossível lutar contra o alcance das mídias e nossos alunos possuem (majoritariamente) acesso a esses diferentes veículos, mas mesmo com todas as transformações tecnológicas que mudaram a maneira pela qual a informação circula, ainda é verdade que a escola se mantém como espaço privilegiado para a produção do saber. Podemos, em nosso trabalho, promover a capacidade crítica dos educandos, auxiliando-os no pensar sobre o mundo e fortalecendo sua capacidade de resistir às tentativas de manipulação que surgem através de mentiras intelectuais que circulam essas mesmas mídias que tanto prejudicam o desenvolvimento de nossa sociedade.

Tudo isso nos leva, então, a outras questões (para mim, as mais importantes desse capítulo): Se a História é uma ciência que possui pressupostos objetivos e a rigorosidade metódica é útil aos alunos da Educação Básica, de que forma pode o professor de História contribuir para a formação dos educandos nesse mundo de incertezas e pós-verdades? Ainda que, no processo educacional, cometamos erros, de que forma podemos buscar acertar mais do que errar? Em que níveis podemos desenvolver efetivamente um trabalho que inclua o aluno no processo de ensino-aprendizagem, promova o criticismo e auxilie o corpo discente no caminho da descoberta que leva da curiosidade simples e infantil ao saber epistemológico e ordenado? Minha proposta busca, especialmente, responder a essas questões, mas esse não é um projeto fechado ou um modelo a ser seguido cegamente, e sim uma contribuição que, entre tantas formas de ação dos educadores, creio ser relevante. É, da maneira que penso nela, uma caixa de ferramentas útil e variada, que leva em consideração a realidade concreta dos alunos e incentiva a produção crítica do saber colaborativo presente em sala de aula. Está, por princípio, baseada no velho conceito de “história-problema” dos *Annales*.

O que ficou conhecido como Escola dos *Annales* tem algumas prerrogativas básicas, como a valorização interdisciplinar e a importância dada a uma produção que pense as diversas áreas das atividades humanas, mas é provável que a oposição a certa história narrativa e do acontecimento e a exaltação de uma historiografia do problema sejam suas dimensões mais evidentes. Gosto, particularmente, de uma síntese de Lilia Moritz Schwarcz afirmando que “é a pergunta que fazemos que condiciona a análise” (SCHWARCZ, *in*: BLOCH, 2002, p.8). Ou seja, o conhecimento histórico é condicionado pelo presente, pois são os problemas atuais que delimitam o retorno possível ao passado. É por isso, inclusive, que Bloch não gosta de pensar a História como uma ciência do passado (BLOCH, 2002, p.52), e sim como a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2002, p.55).

O passado é, por sua natureza, imutável e inapreensível na totalidade e, portanto, nossa ciência é, mais do que qualquer outra, a disciplina capaz de se pautar na realidade concreta

dos alunos. Isso porque o saber histórico precisa partir de perguntas que saem do agora, nos dando plena capacidade e método para construir, nas inter-relações educacionais, o caminho do pensar certo. Se o objeto da História são os “homens no tempo” e não o passado, infere-se que o saber histórico é uma escolha (sobre que homens e que tempo desejamos falar) e uma busca (como chegaremos a esses homens desses tempos). Ora, acontece que os alunos já desejam a mesma coisa: querem falar da última série que assistiram, do capítulo de ontem da novela, de um evento ocorrido no bairro, de “quem pegou quem” na festa do fulano, da violência que aparece no jornal ou na jornada diária de suas vidas. Não são esses também, reais ou ficcionais, seres humanos através do tempo? Nosso trabalho principal é, portanto, conseguir conectar esses homens e seus tempos aos homens e tempos que por questões curriculares e escolhas acadêmicas definimos como relevantes ao estudo de nossos alunos.

Bloch nos diz que “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2002, p.65). Ainda que Bloch não tenha refletido especificamente sobre o ensino de História na Educação Básica, sua afirmação nos ajuda a pensar no mesmo sentido que os princípios de Paulo Freire: de que o saber escolar deve levar em consideração os saberes discentes. A História, pensada dessa forma, não se produz com a simples coleta de dados organizados em uma narrativa linear, mas a partir da eleição de problemas que devem ser debatidos. Ela parte de perguntas e, enquanto disciplina escolar, essas perguntas se originam da colaboração ativa de todos os envolvidos, sendo os alunos fundamentalmente importantes para tal. Em essência, o proceder histórico-educativo baseado em perguntas deve ser livre e aberto, confortável para que os alunos falem e proponham, para que se sintam à vontade e formulem qualquer tipo de questão, deve promover a imaginação necessária ao desenvolvimento do saber. Ao mesmo tempo, a sala de aula é espaço privilegiado para dar um passo além, para que a imaginação nascida da natural curiosidade humana, orientada por ceticismo e objetividade, construa efetivamente o conhecimento científico. É esse o caminho do método.

Devemos, então, pensar nas perguntas. Acredito que elas são muito mais importantes do que as respostas, por sinal. Se quisermos que o método seja padrão e, ao mesmo tempo, promova autonomia intelectual dos alunos presentes nesse (já reforçadamente caracterizado) vasto, difuso e variado universo escolar, é muito mais importante saber perguntar, pois a mesma pergunta, em turmas diferentes e em contextos diferentes, pode gerar diferentes respostas. Essas respostas são resultado dos interesses e necessidades do grupo que formulou as perguntas iniciais e, por elas, chegamos a novas questões. Essa é a parte imaginativa do

caminho na busca pelas verdades científicas, mas se não houver atenção em sua execução, ele pode nos levar a um processo sem resultados relevantes. Para melhor compreendermos essa questão devemos, primeiro, entender as regras do jogo.

O historiador está constantemente tendo que lidar com o risco do anacronismo, esse pecado mortal que o faz ser descaracterizado como historiador por manejar o tempo (ou os tempos) de maneira equivocada (LORAUX, 1992, p.57). Mas será possível fazer História sem alguma dose de anacronismo? Nicole Loraux defende que o *anacronismo controlado* é fundamental em nossa prática. Formada na França dos anos 1950 e 1960, tomada de uma perspectiva desconstrucionista que combatia o “humanismo do homem eterno”, Loraux cita como a “palavra de ordem era *back to the Greeks*” (LORAUX, 1992, p.60, grifo da autora). O retorno aos gregos era cheio de entusiasmo, por se ver ali um homem outro, “um mundo regido por outras leis e sentimentos” (LORAUX, 1992, p.59). A maneira pela qual os gregos sentiam e a forma como colocavam seus sentimentos nada teria a ver com a nossa e, portanto, a autora diz ter ficado encantada com o fato de existirem homens que “se jamais haviam ouvido a palavra ‘amor’, não poderiam experimentar esse sentimento” (LORAUX, 1992, p.59).

É tanto por isso que se utiliza preferencialmente o termo grego *polis* ao falarmos da organização da cidade-estado grega. Até porque, mais do que uma cidade, a *polis* é o meio pelo qual o grego vive sua experiência de comunidade em múltiplas dimensões. Mas não é frequente que se explique o conceito de *polis* a partir da concepção de cidade e aldeia? E não é ainda mais comum que se siga esse caminho em uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental, composta com alunos de dez, onze ou doze anos, que ainda não completaram a formação de sua capacidade de abstração? Analogias são necessárias, especialmente na formação dos alunos da Educação Básica, pois o objetivo é auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e isso exige esforço de compreensão. Cabe ao professor, frequentemente, tentar traduzir termos e ideias de maneira que, munidos de maior compreensão sobre os mesmos, os alunos possam efetivamente apreendê-los.

Loraux entende que esse retorno aos gregos tem seus limites justamente porque se gregos não pensavam e sentiam como nós, que também não pensamos ou sentimos como os gregos antigos. Por que poderíamos, então, “produzir enunciados do estilo ‘a cidade grega é...’, ‘o homem grego pensa...’” (LORAUX, 1992, p.60)? Por maior que seja a singularidade dos eventos históricos, deve haver alguma raiz comum entre as ações humanas que nos permita observar um evento, pensar sobre ele e fazer indagações, tirar conclusões. Não fosse o caso, estaríamos apenas estudando o passado pelo passado. Se em Bloch é preciso

compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente (BLOCH, 2002, p.69-72), Loraux propõe inverter o enunciado, com um método que consiste em “ir para o passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se compreendeu do passado” (LORAUX, 1992, p.61). É dessa forma que a autora constrói uma defesa do uso controlado de anacronismo.

O historiador que deseja fazer esse uso deve ter consciência do que está fazendo, com cautela e mobilidade saber ir e vir nos tempos e, deslocando-se, saber fazer as devidas distinções (LORAUX, 1992, p.64). Ainda mais importante é assumir o risco de colocar a seu objeto questões que não lhe são próprias e, do passado, trazer questões que debatam o presente (LORAUX, 1992, p.61), tornando o debate atual e relevante aos alunos.

Nesse sentido, a construção do saber histórico parte (ou deveria partir) de um livre debate daquilo que os alunos acreditam ser relevante, das questões que trazem, das indagações que colocam, do que os anima, interessa, diverte, amedronta, entristece... Enfim, do que os faz pensar e sentir. Mas também se faz necessário pensar para além disso. O debate puro das questões que os alunos trazem pode ser feito em diferentes situações e eles mesmos, em sua autonomia, podem realizar suas trocas e construções intelectuais. É preciso agir para que o espaço da sala de aula seja efetivamente utilizado, para que o encontro com os alunos permita ir além do universo da curiosidade imatura do senso comum que, em nosso caso, deve romper com o simples encantamento e iniciar a “reflexão propriamente historiadora” (LORAUX, 1992, p.60).

Façamos, então, um breve apanhado do que foi dito até aqui. Todo indivíduo é um cosmos variado e, no espaço da Educação Básica, cabe-nos lidar com um multiverso de indivíduos. Nesse sentido, uma padronização só seria parcialmente positiva, pois acaba por ignorar a multiplicidade inerente a esse espaço. No entanto, a defesa do método é própria a toda sala de aula, pois busca, justamente, promover a autonomia e, assim, torna-se uma espécie de “individualidade padronizada”, respeitando a cada um em cada local como sujeito ativo do saber. Uma defesa do método é também relevante porque o saber não é absolutamente relativo e mesmo uma verdade parcial e transitória ainda é uma verdade objetiva, sendo o conhecimento produzido de forma coletiva através das gerações que colaboram entre si, ora corroborando, ora corrigindo, ora complementado o que está posto. A História é uma disciplina privilegiada nesse ponto, pois seu saber advém do estudo dos seres humanos no tempo, debatendo questões que partem dos alunos e se originam de suas necessidades, vontades e intenções, promovendo pela essência de seus procedimentos, um caminhar rumo ao pensar certo. Na busca por esse objetivo, devemos promover a imaginação,

valorizando os saberes dos educandos, apresentados a partir de suas perguntas. Mas isso é só metade do caminho. Ao professor, cabe manobrar essas questões e buscar, a partir delas, conectar o saber dos alunos ao saber formal escolar, mostrando que esses são, também, saberes úteis à vida e, na promoção de um saber do senso comum à curiosidade epistemológica que caracteriza o pensar certo, permitir ao aluno desenvolver sua capacidade de questionar de forma coerente e intervir conscientemente no mundo para torná-lo melhor.

Não podemos pensar o espaço da escola e atuação do professor de História da Educação Básica como uma simples extensão do ambiente acadêmico, não é isso que defendo aqui. No entanto, os procedimentos acadêmicos do método histórico-científico têm muito a contribuir com o ensino escolar, pois um dos objetivos de ensinar História na escola é, justamente, ensinar a pensar historicamente. Lembro de uma vez em que alguns alunos do 8º Ano de um CIEP em Duque de Caxias, localizado em área violenta da cidade, chegaram falando sobre uma ação policial da noite anterior. Contaram sobre o confronto, sobre o comportamento dos policiais, sobre quem eram os criminosos, sobre as pessoas comuns que, eventualmente, estiveram envolvidas. Falamos bastante do assunto, deixei que contassem suas vidas e experiências. Era, também para mim, aprendizado. Moro em uma região perigosa de Madureira, na cidade do Rio de Janeiro e convivi com cenas parecidas ao longo da vida, mas nunca diretamente. Meus pais são funcionários públicos e sempre tivemos uma vida financeiramente confortável e, portanto, minha relação com a violência e a criminalidade nunca foi tão direta e tão próxima como a que ouvi daquela turma. Ainda, em um país tão profundamente marcado pelo racismo, dada cor da minha pele, também não sofri preconceitos como tantos daqueles alunos, majoritariamente pretos. Aquele início de aula foi, então, marcado por trocas, conversas abrangentes, um exercício sincero de ouvir e compartilhar – o que também faz parte da educação e é fundamentalmente importante para todos, mas estou defendendo que precisamos ir além disso.

Quando senti ser relevante, comecei a seguir com a conversa para questões relacionadas ao que eles consideravam poder. Falamos sobre como esses grupos envolvidos na ação do dia anterior demonstravam, garantiam e legitimavam seu poder. Debates sobre o que era legitimação. Definimos poder econômico, político e ideológico. A aula transcorreu enquanto falávamos de atualidades, temporalmente bem longe do que seria meu tema original: Absolutismo e Mercantilismo. Mas não é a conceituação de poder fundamental para entender esses conteúdos? Deveria eu ter suprimido um debate que, mesmo sem relação alguma com a temporalidade da matéria, já seria, em si, relevante? Ora, se as questões elaboradas sobre poder me ajudam a compreender os conceitos de Absolutismo, tanto melhor. Atrasei um

pouco meu planejamento, deixando o debate teórico sobre o conteúdo para a semana seguinte, mas foi uma aula produtiva que permitiu construir ligações entre situações concretas e exemplares a conceitos abstratos e filosóficos. Não é surpresa que, na semana seguinte, falar sobre Absolutismo tenha sido muito mais fácil. A aula, que havia sido planejada para duas semanas, pôde ser desenvolvida em apenas uma. No fim das contas, não só meu conteúdo não ficou atrasado, como a compreensão sobre ele por parte dos alunos foi muito melhor do que em uma aula focada exclusivamente na narrativa do evento passado.

Além disso, busquei fazer um caminho mais ativo para falar do conteúdo. Ao invés de apenas falar sobre Absolutismo, comecei comentando sobre os debates da aula anterior e, em seguida, escrevi no quadro a frase “O Estado sou eu”, atribuída a Luís XIV. Debates seu significado para, apenas depois, eu contar que não havia provas de que o rei a teria dito. Iniciou-se um debate sobre o porquê de atribuírem a frase a ele e sobre se podemos ou não confiar nas informações que recebemos. Concluímos que poder tem relação com a posse dos meios necessários para alcançar algum objetivo e falamos sobre que meios seriam esses, comparando a forças policiais ao exército profissional permanente das Monarquias Nacionais. Finalmente, mostrei um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha quando da viagem da frota de Cabral para as Índias Orientais, passando pelo Brasil. No trecho fica clara a intenção econômica por trás das navegações, representada pelo metalismo (“Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro”), pelo colonialismo (“Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem”), bem como o caráter cruzadista do evento (“Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente”). Antes de terminar a aula ainda tive tempo de voltar às questões atuais – não para debatê-las, afinal não era tanto tempo assim, mas para deixar no ar perguntas que os fizessem pensar sobre o assunto: sobre de que forma o que falamos nos ensinava sobre o papel do Estado, o poder econômico, os empreendimentos coletivos, a função dos impostos e seu uso, o poder ideológico da religião.

Não tenho como saber até que ponto todas essas questões foram pensadas e debatidas posteriormente e nem a real extensão do que essa aula significou para meus alunos, mas creio que, tudo posto na balança, deve ter sido melhor do que simplesmente comentar as características elementares do conteúdo curricular. Também não foi um projeto completamente sistemático: a oportunidade surgiu e eu apenas embarquei. Creio que nós, professores de História, façamos esse tipo de coisa com relativa frequência. É algo que, penso eu, faz parte de nossa prática – são diferentes maneiras de ensinar e diferentes preferências

sobre como agir, mas estamos acostumados, dada nossa formação, a usar fontes, promover interpretações, criar questões.

Esse é apenas um exemplo, mas demonstra o que falamos até aqui. O conhecimento está em constante construção e devemos aproveitar a colaboração de todos os participantes do processo educativo. Índícios fornecem informações que nos permitem chegar a conclusões e efeitos podem nos levar, através de um procedimento marcado pela imaginação e pelo ceticismo, a inferir as causas que os geraram. Em nosso contexto, penso que defender tais ideias é fundamental e minha argumentação até aqui buscou provar sua relevância, mas, ainda cabe uma última análise: se é possível contribuir com essa base teórica, por que não construir um acervo de referências que permita aos professores terem materiais facilitadores entre os debates dos alunos e os temas curriculares? Sei que se eu tivesse acesso a uma “caixa de ferramentas” sobre o Absolutismo e o Mercantilismo, onde encontrasse as fontes que usei e várias outras, poderia ter me aproveitado melhor daquela oportunidade.

É óbvio que no espaço do Mestrado não há a possibilidade de criar um material abarcando todo currículo e, portanto, precisei decidir especificamente o recorte que desejo fazer. Minha decisão foi falar sobre a Ditadura Civil-Militar. Tal decisão não foi por acaso: se devemos ter compromisso com o saber epistemológico construído a partir do procedimento histórico-científico, também é fundamental a nossa responsabilidade com a ética e a formação cidadã de nossos alunos. Não podemos nos permitir ignorar a construção de falácias históricas e nem nos render a discursos violentos e antidemocráticos. No Brasil que temos hoje, falar sobre a Ditadura é fundamental e, se o procedimento histórico auxilia que o aluno seja crítico e autônomo, aplicá-lo ao estudo da Ditadura é necessário na busca pela ética cidadã, pela defesa da Democracia e pelo combate à opressão.

3.4 Saber científico como instrumento da Democracia

Quero terminar esse capítulo como o comecei: lembrando de *Cosmos*. Ainda no primeiro episódio Carl Sagan nos conta a História de Eratóstenes de Cirene: filósofo, astrônomo, matemático e, entre tantas outras ocupações, bibliotecário chefe da Biblioteca de Alexandria no final século III a.C. Eratóstenes teria encontrado um pergaminho que o deixou curioso: acontece que na cidade de *Syene* (atual Assuã, no sul do Egito), em 21 de junho, solstício de verão do hemisfério norte, as sombras começavam a encurtar conforme o sol

aproximava-se do meio-dia. Os raios de sol deslizavam pela parede de um poço que não era iluminado nos outros dias e, precisamente ao meio-dia, as colunas não projetavam sombra alguma e o sol brilhava diretamente sobre o fundo do poço. Acontece que em Alexandria, onde vivia, colunas projetavam uma sombra substancial ao meio-dia de 21 de junho. Poderia ser uma mentira o que leu no pergaminho? Mas por que alguém mentiria sobre uma observação como essa? E, se a informação fosse verdade, porque em Alexandria, 800 km ao norte, as sombras eram projetadas se em *Syene* isso não ocorria?

Foi uma observação que outra pessoa facilmente teria ignorado (...) assuntos simples do dia-a-dia: que importância possível poderiam ter? Mas Eratóstenes era um cientista e sua contemplação desses assuntos caseiros, mudou o mundo (SAGAN, 1990, EP 01).

Sagan continua mostrando um mapa do Egito em escala, com dois obeliscos colados, um onde fica Alexandria e um onde fica *Syene*. Demonstra, a partir daí, que apenas em uma superfície curva seria possível que os obeliscos projetassem sombras diferentes no mesmo instante. Esse é um dado visual lúdico e objetivo que há mais de 2200 anos um pensador pôde fazer. Mais do que isso, Eratóstenes contratou um homem para contar os passos entre as duas cidades e pela diferença entre as sombras e a distância calculada pode inferir que a curvatura é de sete graus. Bem, uma esfera tem 360° e, tendo essas informações, Eratóstenes conseguiu calcular com grande precisão a distância real da circunferência da Terra.

É impressionante que Eratóstenes tenha conseguido realizar esse feito sem acesso a tecnologias atuais e seu sucesso corrobora o que defendemos aqui sobre o procedimento científico. No entanto, cito essa referência principalmente para demonstrar de que maneira uma pequena ajuda de elementos lúdicos pode incrementar nosso trabalho e auxiliar nossos alunos a alcançarem conclusões objetivas.

É notável que haja nos últimos anos uma constante reprodução de discursos revisionistas e até negacionistas sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, sendo o filme *1964: o Brasil entre armas e livros* apenas um dos exemplos grotescos mais recentes. Ainda pior é perceber discursos de defesa do Regime (pois demonstram não apenas ignorância, mas a defesa da violência, da opressão e do terrorismo de Estado). No entanto, se a historiografia possui uma dimensão ética e política que permite sua intervenção no mundo, essa dimensão “não significa o abandono ou a relativização de determinados preceitos que conferem cientificidade à pesquisa histórica” (BAUER, 2017, p.14). Em vista do que defendo aqui, isso significa que não basta dizer ao aluno “Você está errado, teve Ditadura sim” ou “Saia da sala! Não quero defensores de torturadores aqui”. Não digo, por outro lado, que devemos permitir

que esses discursos sejam proferidos livremente, como se possuíssem o mesmo valor de enunciado da pesquisa cientificamente embasada. O que deveríamos fazer, a meu ver, é apresentar o debate necessário à desconstrução dessa memória coletiva do senso comum e a elaboração de saber epistemológico sobre o tema. Por que não apresentar trechos do AI-05? Por que não mostrar casos de violência dos subúrbios, contra grupos que não estão relacionados ao “perigo vermelho”? E quando aparecerem reproduzindo o discurso popular sustentado pela “teoria dos dois demônios”, seria interessante desenvolver um debate sobre as diferentes temporalidades da Lei da Anistia, que se voltou para o passado dos condenados pela Ditadura, ao perdoar seus supostos crimes, mas que se focava no futuro dos militares, impedindo uma possível condenação (BAUER, 2017, p.17). Aqui, as

temporalidades passam a ser compreendidas a partir de sua construção, não como um dado. Entendê-las desta forma significa apreendê-las em uma rede de disputas onde as articulações e distinções entre presente, passado e futuro passam por questões de ordem política. Trata-se, em outras palavras, da instrumentalização política do tempo histórico a serviço do próprio tempo da política, necessitando ser estudados os atores envolvidos e esses usos da temporalidade (BAUER, 2017, p.26).

Falar sobre a Ditadura é fundamentalmente importante e os debates que se constroem a partir do estudo desse nosso passado recente e sensível, mas também que podem ser produzidos no controle do ir e vir dos tempos e que, pela rigorosidade do método, permitem questionar e responder, trazendo novas questões. Falar sobre a Ditadura permite compreender um universo de assuntos fundamentais para nossos alunos de diferentes contextos. Falar sobre a Ditadura auxilia a manter a memória traumática viva e revaloriza a Democracia que com muita dificuldade conseguimos alcançar e que, recorrentemente, tem sido ameaçada. Por tudo isso, talvez ainda mais do que outros temas de nosso currículo, falar sobre a Ditadura não pode ser algo automatizado e bancário, mas um debate produtivo que parta da realidade dos alunos e busque auxiliá-los a intervirem positivamente no mundo. Se, de alguma forma, por mais modesta que seja, meu trabalho puder contribuir para ampliar e aprofundar esses debates, terei alcançado meus objetivos.

CONCLUSÃO

Eu mudei. O Rafael que entrega essa dissertação com certeza não é o que começou o curso do ProfHistória. Não é o que fez a Qualificação. Mas essa mudança, apesar de ter ocorrido também em meio a dores e traumas, desenvolveu-se sem melindres ou arrependimentos. De fato, foi uma mudança positiva, pois para além dos óbvios arcabouços e acessórios que, importantes e necessários, parecem ter transformado o meu trabalho em algo diferente do que os objetivos iniciais previam, há uma permanência que considero fundamental, que sustenta o pilar central de meu projeto e reforça a essência de minhas hipóteses: a defesa da ciência e da rigurosidade metódica de nosso trabalho como professores-historiadores. Isso porque com toda a mudança que eu, minha dissertação e meu produto sofremos, seu cerne permanece: é o caminho da pesquisa, do labor na oficina, da checagem e da primazia da evidência que se apresenta como resultado final na análise de período tão importante e traumático de nossa História: a Ditadura Civil-Militar Brasileira.

É fato notório que o presente trabalho deixou de ser apenas sobre método e rigurosidade científica. Cresceu em mim a percepção de que o método desassociado da ética e da responsabilidade com a função social da História é instrumento cego e, pior ainda, que cega. A ciência, saber que repetidas vezes foi utilizado em favor de causas condenáveis, não é um valor em si, e os seus caminhos podem criar estratégias que prejudicam mais do que auxiliam a sociedade. Porém, a ciência também não é o mal em si e, tal qual foi usada para causas condenáveis, frequentemente tem sido o farol que indica rotas seguras em busca de melhores horizontes. A variável que permite uma alternância entre esses dois polos é a mais complexa possível: o ser humano. Aliás, por ser uma construção humana, a ciência também não se limita a uma divisão maniqueísta de seus usos, mas apresenta-se em um largo espectro de aplicabilidades, podendo a boa ciência ser utilizada para fins nefastos e a pesquisa desleixada acabar atraindo questões mais importantes na criação de saberes que beneficiem a sociedade. Ao fim e ao cabo, é o indivíduo que, ao produzir conhecimento científico, apresenta os usos positivos ou negativos dele. Como historiadores, somos estudiosos dos seres humanos (no tempo) e, portanto, duplamente responsáveis pelos usos de nosso saber, já que a mais complexa das variáveis é, aqui, sujeito e objeto do conhecimento.

Como usar a História em prol da construção de uma boa ciência? Como o estudo dos seres humanos no tempo pode permitir o emprego responsável do método científico? Para

finalizar esse texto levando em conta a tônica que o permeou, quero usar um último exemplo advindo da ficção científica: o filme *Interstellar*.

Fiquei extasiado quando assisti *Interstellar* pela primeira vez. Fã de ficção científica e de cinema que sou, sempre me enche de prazer ao ver uma obra bem feita, mas ali, em uma tela de sete metros e imerso no som *surround* a coisa muda de figura. Talvez seja minha memória pregando peças e intensificando as sensações: depois de tanto tempo de quarentena longe de uma das experiências que eu mais gosto, a saudade do cinema pode estar me confundindo, mas o fato é que achei incrível desde a primeira vez, independentemente da escala que use para descrever o momento.

Interstellar é um filme de Christopher Nolan, lançado em 06 de novembro de 2014. Nele vemos a história de Cooper (Matthew McConaughey), que viaja além do nosso sistema solar através de uma ponte *Einstein-Rosen*⁵⁸ em busca de um planeta habitável. No enredo do filme, a Terra passou por uma catástrofe ambiental, está morrendo e em alguns anos será impossível viver por aqui. A humanidade, no entanto, tem um plano de salvação elaborado pelo que sobrou da NASA: doze astronautas foram enviados a doze planetas promissores através da ponte *Einstein-Rosen* com o objetivo de identificar o mais promissor para receber a população da Terra. Cooper e sua equipe devem seguir seus antecessores, receber as informações, identificar o mais adequado dentre eles e iniciar a colonização.

Um dos eventos da história que chama atenção é o momento em que o grupo pousa no planeta chamado Miller: afetado pela massiva gravidade de um buraco negro, o tempo corre muito mais devagar. Cada hora que se passa em Miller equivale a sete anos no tempo terrestre e isso afeta profundamente a narrativa da trama: em uma das cenas finais, vemos Cooper reencontrar sua filha e sentir os efeitos físicos do tempo no ambiente cósmico, pois apesar de ter basicamente a mesma aparência que possuía ao deixar a Terra, ele já possui 124 anos terrestres. Sua filha, que permaneceu por aqui, agora tem cerca de 90 anos e é fisicamente muito mais idosa do que o próprio pai, que não sentiu o tempo passar da mesma maneira. Ou seja, a gravidade fez o tempo ser experimentado de forma diferente por cada uma das personagens.

Por mais que essa seja uma narrativa ficcional e para muitos de nós pareça uma ideia absurda, é sempre importante lembrar que a boa ficção científica é baseada em ciência bem

⁵⁸ Popularmente conhecida como “buraco de minhoca”, a ponte de Einstein-Rosen é essencialmente uma conexão entre dois pontos distantes no espaço e, possivelmente, no tempo. Não há aqui o objetivo de estender esse debate e nem a capacidade de se fazer uma análise técnica do assunto, mas essencialmente essa é uma teoria da Física que se aplica recorrentemente na ficção, permitindo que personagens viagem a distâncias impossíveis de se alcançar de outra forma.

feita e no caso de *Interestelar* não foi diferente. Entre os membros da equipe do filme estava Kip Thorne: Prêmio Nobel de Física em 2017, o cientista ajudou a construir uma história que fosse verossímil, não se afastando das teses amplamente aceitas no espaço acadêmico. Provavelmente a mais famosa dessas teses, a Teoria da Relatividade Geral de Einstein afirma (entre outras coisas) que o tempo é afetado pela gravidade.

É provável que a essa altura o leitor esteja se perguntando o que tudo isso tem a ver com História e com a proposta apresentada nessa dissertação. Bem... Para responder será preciso, antes, falar um pouco mais sobre Física.

Era o dia 24 de maio de 2021. Estava eu às voltas com certo bloqueio para escrever esse texto quando, em uma olhada nas redes sociais, vi uma publicação da BBC⁵⁹: “*O tempo não existe*”, dizia a chamada, anunciando uma entrevista com o físico italiano Carlo Rovelli. Eu, que gosto muito de Física e que trabalho, dentre outras coisas, com o tempo, fiquei curioso sobre o que lia ali. A entrevista me levou para um *TEDx*⁶⁰ e para uma palestra que o cientista deu à revista *New Scientist*, em um evento apropriadamente chamado de *A Natureza do Tempo*⁶¹.

No que diz respeito à ideia de tempo, dificilmente nos afastamos de uma percepção cronológica linear composta de passado, presente e futuro. Sua imagem clássica é a linha do tempo (não somente na perspectiva do senso comum, mas também em visões técnicas, inclusive em materiais didáticos e aulas de História). Nesse modelo de pensar o tempo os anos são anotados em sequência crescente, normalmente apresentando datas vistas como importantes para marcar eventos e períodos fundamentais para a História-Disciplina. O ontem está no passado, entendemos o presente como o conjunto de eventos muito próximos (daquilo que aconteceu agora a pouco até o que vai acontecer daqui a pouco) e o futuro como o que ainda vai ocorrer. Essas observações são empíricas e nossa experiência diária tende a confirmá-las: só que do ponto de vista cosmológico, elas estão todas erradas.

O que Carlo Rovelli apresenta em suas palestras é a noção de que o tempo não é linear, mas um infinito conjunto de camadas e, sob todos os aspectos de nossa observação empírica, absolutamente ilusório. Isso não é um sonho de um físico teórico perdido em suas elucubrações, mas algo que se pode provar em laboratório: se dois relógios forem ajustados para o mesmo horário, mas colocados em altitudes diferentes (digamos, um no nível do mar e

⁵⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57216160?utm_campaign=later-linkinbio-bbcbrasil&utm_content=later-17436235&utm_medium=social&utm_source=instagram>, último acesso em 12.11.2022.

⁶⁰ <<https://www.youtube.com/watch?v=xeHHjGKwZWM>>, último acesso em 12.11.2022.

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=NrjFE_Rd2OQ>, último acesso em 12.11.2022.

outro na Estação Espacial Internacional, orbitando nosso planeta), naquele que está mais longe da superfície terrestre a hora passará mais rápido. Não podemos observar esse efeito em relógios comuns, mas ele fica evidente em relógios muito precisos, como os relógios atômicos. Isso ocorre porque a gravidade afeta a passagem do tempo, quanto mais longe da Terra menor é a força gravitacional e quanto menor a gravidade, mais rápido o tempo corre.

Fiquei, ironicamente, algum tempo pensando nessa questão, em como somos irrelevantes de uma perspectiva universal. Saí desse transe quando li os comentários da publicação da BBC. Em um deles um homem escreveu: “Difícil é explicar isso pro chefe” [sic.], e assim, de uma forma objetiva e bem-humorada, ele me fez pisar no chão.

Será relevante pensar o tempo de uma perspectiva cósmica? Saber como a gravidade afeta o tempo influencia nossa vida? Na verdade sim: toda nossa tecnologia de GPS, por exemplo, que usamos em funções básicas de nossa época, como chamar um carro particular ou pedir uma refeição em casa, depende do uso de satélites que, entre outras coisas, registram espaço e tempo para definir o posicionamento global de um objeto (como o celular do motorista que está trazendo a comida que você pediu, talvez, enquanto lê esse texto). Acontece que o relógio de um satélite, muito menos afetado pela gravidade da Terra do que aquele que está no celular do motorista, corre mais rápido: e se essa diferença não fosse compensada seria impossível para que tal motorista chegasse até sua casa ou que você pudesse acompanhar seu trajeto.

A maioria de nós não entende de forma profunda o desenvolvimento dessas tecnologias: apenas tentar descrever essas características de maneira clara e objetiva foi desafiador para mim, que não sou da área. No entanto, nós usamos GPS e aproveitamos as benesses e o conforto que tais aplicativos podem oferecer: somos, portanto, afetados pelo conhecimento físico e cosmológico do tempo aplicado na engenharia e na tecnologia por trás de seu uso.

Mais importante do que isso, no entanto, me parece ser o fato de que, para nossa dinâmica diária, um atraso ainda é difícil de “explicar para o chefe”. Mesmo que a maneira pela qual o tempo funciona seja completamente diferente daquilo que percebemos na nossa experiência diária, o fato é que nossa percepção, por mais equivocada que possa estar de uma perspectiva cósmica, condiciona nossa relação com o tempo, pois há de se observar a diferença entre o tempo de sua dimensão natural ou física, aquele que é construído socialmente e o tempo historicamente narrado. Podemos saber que o tempo se comporta diferentemente, que a gravidade o afeta e até mesmo provar essas teses, podemos usar tais conhecimentos para melhorar nossa vida e aplicar essa informação nas mais diversas

tecnologias e, no entanto, nossa experiência ainda é linear e submetida a uma ordem matemática, arbitrária do ponto de vista da natureza, marcada pelas relações de poder e visão de mundo do ponto de vista social e influenciada pelo contexto histórico a que estamos inseridos, sendo a hora que devo chegar ao trabalho apenas um exemplo de inúmeros que se impõem sobre nós a cada dia. Essa experiência cronológica linear padronizada é construída dentro de nossas mentes: se o universo não funciona assim, nossas vidas limitadas e circunscritas a esse pequeno planetinha azul o compreendem dessa forma. Adaptando a máxima de Koselleck para trazer nossa discussão de volta finalmente ao campo do debate histórico: somos nós que nos entendemos como um conjunto de experiências passadas, que nos construímos em busca das nossas expectativas de futuro.

Estamos todos viajando no tempo – e dessa vez minha fala nada tem a ver com ficção científica. A cada instante, estamos todos viajando para o futuro – ao menos para o que entendemos como futuro. O tempo, como foi estabelecido, não funciona da maneira que o percebemos, mas isso não importa, porque a maneira como o percebemos influencia profundamente nossa vida. Mais do que isso, a observação de que o tempo possui uma dimensão cósmica que é diferente dessa nossa percepção permite afirmar, também, que tal percepção (exatamente por ser uma percepção) é mutável. Entre outras coisas, a observação dessa característica foi o que permitiu historiadores pensarem não apenas o tempo de uma perspectiva histórica, mas a maneira como nós, historicamente, mudamos nossa forma de experimentar o tempo. Independentemente da inexistência prática do tempo que experimentamos, o fato é que a experiência que temos com ele é o que nos move (e comove): um homem morre e nenhuma diferença é sentida pelo cosmos, mas o nosso universo pessoal se abala pela possibilidade de morrer. Uma criança nasce e em nada pode afetar o cosmos, mas todo universo de relações humanas ao seu redor muda por sua simples existência. Como não podemos mudar os fatos e estamos submetidos ao tempo, buscamos dar significado a esses fatos através do tempo.

Ao longo dessa dissertação buscou-se pensar nesse significado que os homens dão ao tempo: o tempo acelerado da desinformação e o tempo da memória revisitada por negacionistas são bons exemplos desse exercício, pois representam formas pelas quais uma sociedade (ou ao menos elementos que formam grupos dentro dessas sociedades) compreende a História. Se partirmos da chave conceitual de François Hartog, percebemos que o autor entende que essa compreensão se desenvolve através de regimes de historicidade, uma forma específica no tempo e no espaço pela qual uma sociedade organiza sua compreensão sobre as categorias de passado, presente e futuro (HARTOG, 2013, p.11-12). O regime antigo dá mais

peso ao passado, sendo o presente uma reconfiguração do que já ocorreu e, por isso, a História, na formulação de Cícero, torna-se a “mestra da vida”. Já o moderno regime de historicidade dá peso ao futuro e valoriza a transformação, a progressiva mudança, a visão do progresso brilhante e esperançoso. A hipótese do autor, no entanto, apresenta um possível novo regime, uma forma de ressignificar os tempos que se fundamenta no presente e que marca a nossa época. O “presentismo”, como François Hartog chama nosso principal regime de historicidade atual, seria a “tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (HARTOG, 2013, p.10). Ele também questiona se esse presentismo é “pleno”, ou seja, representa um “modo inédito de experiência do tempo” (HARTOG, 2013, p.14) ou “padrão”, sendo uma espécie de transição ou intervalo para um novo regime futurista, já que Hartog não acredita em uma nova experiência que proponha o passado como referência (HARTOG, 2013, p.14).

Para além de possíveis controvérsias sobre se o presentismo já apresentadas ao longo do texto, parece-me seguro ao menos defender que a experiência do tempo em nossa época é característica e singular. Potencializada pela tecnologia da informação e pela lógica imediatista na qual estamos inseridos, a força do presente se estende por diferentes áreas de nossa vida, e na educação não é diferente. Alunos e professores podem fazer uma pesquisa na internet para checar fatos durante a aula, podem buscar dados e fundamentar argumentos, tirar dúvidas e questionar o que está sendo falado, um conjunto de possibilidades que tem benefícios, mas que também apresenta inúmeros desafios. Mergulhados no mundo da informação instantânea, não é incomum que os agentes da pesquisa confiem em um resultado sem analisar sua credibilidade. De que forma o historiador e, mais especificamente, o professor de História da Educação Básica, pode agir nesse cenário?

O próprio François Hartog inicia esse debate. Para ele, o historiador pode usar seu manejo do tempo e as características inerentes à sua área para “convidar a um desprendimento do presente” (HARTOG, 2013, p.11), buscando a prática de um olhar distanciado que ajuda, na criação dessa distância, a “melhor ver o próximo” (HARTOG, 2013, p. 11). Nesse sentido, o regime de historicidade é um “artefato que valida [a] capacidade heurística [do historiador]” (HARTOG, 2013, p.13) e, por vocação e construção, “um instrumento comparatista” (HARTOG, 2013, p. 13). Ou seja, o historiador pode, no exercício de seus saberes, se distanciar do regime de historicidade ao qual pertence e compreender diferentes formas de experimentar o tempo para entender melhor os homens que o atravessaram.

Novamente chegamos a Bloch e à sua máxima de que a História é a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2002, p.55). No prefácio à Apologia da história, Jacques Le Goff

afirma que Bloch não se limitou a definir a História e o ofício do historiador, mas também “assinala o que *deve ser* a história e *como deve trabalhar* o historiador” (LE GOFF *in*: BLOCH, 2002, p.16, grifos meus). O texto, nesse sentido, tem o caminho de uma proposta. A proposta, é claro, é a de que a História deve ser tratada como problema ao entender que o conhecimento histórico é condicionado pelo presente, ou seja, os problemas atuais delimitam o retorno possível ao passado, pois é a pergunta que fazemos que condiciona a análise (SCHWARCZ *in*: BLOCH, 2002, p.7).

Aqui, mais uma vez, nos vemos às voltas com o problema do anacronismo: “Pecado mortal do historiador, pois demonstra manejo do tempo e dos tempos de maneira equivocada” (LORAUX, 1992, p.57). Nicole Loraux entende que não há como pensar historicamente sem alguma dose de anacronismo. A autora percebe que Bloch já havia formulado questões semelhantes em sua *Apologia da História* e, em um desdobramento de tais questões, ela propõe “ir para o passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se compreendeu do passado” (LORAUX, 1992, pg.61): É o que a autora chama de “anacronismo controlado”. Em sua defesa, Loraux propõe que nos coloquemos à escuta de nosso tempo de incertezas (LORAUX, 1992, p.68), que tenhamos cautela e mobilidade para saber ir e vir nos tempos (LORAUX, 1992, p.64), que saibamos assumir o risco de colocarmos questões não formuladas pelo nosso objeto (LORAUX, 1992, p.61) e, especialmente, que possamos entender que o passado que propõe questões ao presente é ainda mais útil (LORAUX, 1992, p.65).

E aqui se completa o nó ou, melhor ainda dentro do caminho que se seguiu nessa conclusão, a fita de Möbius⁶² conceitual que venho defendendo. Gosto de formulá-la assim: 1) o tempo como o compreendemos não existe no cosmos, mas isso é irrelevante; 2) na prática, no entanto, por sermos seres finitos e limitados, essa diferença não importa muito, pois por mais que o conhecimento cosmológico do tempo seja importante, a nossa percepção é ainda mais; 3) isso porque o tempo é uma das categorias pelas quais damos sentido às nossas vidas; 4) e cada sociedade desenvolveu formas diferentes de pensar o tempo na busca da compreensão de seu universo particular; 5) sendo que em nossa época essa percepção tem se focado no imediatismo, na ditadura do instante que François Hartog chamou de presentismo. Ora, essa percepção não representa a maneira como o tempo funciona em um nível cósmico, mas aí voltamos ao primeiro passo do raciocínio, reiniciando a linha argumentativa.

⁶² A fita de Möbius é um exemplo do que os matemáticos chamam de "objeto não orientável", ou seja, é impossível determinar qual é a parte de cima e a de baixo, a de dentro e de fora. É difícil de compreender instintivamente, mas é bem fácil de fazer: basta pegar uma tira de papel, girar uma de suas pontas e juntar os dois extremos. Assim, resta uma fita com "apenas um lado", que é a característica que define a fita de Möbius.

Finalmente, com o perdão do trocadilho, por que gastar tanto tempo com um debate teórico sobre o tempo nessa conclusão? É que se desejei pensar a História como ciência, se busquei defender o emprego responsável do método histórico-científico, não pude fazê-lo sem pensar nesse objeto fundamental para nossa disciplina: o tempo, através do qual os seres humanos constroem a História. E tal frase é fundamental para nós, historiadores de ofício e professores de História. Se o tempo é percebido por um regime de historicidade específico que desvaloriza o passado, por que tal passado deveria ser importante? Se o presente, o agora, é elemento central de nossa atenção, por que não o reelaborar segundo nossos interesses? É nesse campo que se colocaram boa parte de minhas preocupações quando escrevi a dissertação que agora se encerra.

Como historiador, desejo tratar a História com todo rigor acadêmico e científico possível, para que aquilo que estudo e produzo seja conteúdo de excelência. Como professor de História, entendo que tenho por função social, entre outras coisas, propor questões que permitam, a partir de nossas demandas, aprender com esse passado vasto e rico de nossa experiência humana. Como professor da Educação Básica, percebo que minha responsabilidade é ainda mais profunda, já que tenho em minhas aulas, diariamente, indivíduos que representam a esperança de dias melhores em um mundo de desafios imensos.

Dentre tantas propostas possíveis para contribuir com essas observações (várias com as quais tive o prazer de cruzar graças ao privilégio de acompanhar as produções de meus colegas e professores do ProfHistória), meu texto buscou, ao mesmo tempo, justificar uma meta pessoal (a defesa do conhecimento histórico), debater um contexto de fundamental importância para a sociedade brasileira (a ditadura civil-militar) e combater o obscurantismo (aqui apresentado em algumas versões, como a negação da ciência, a promoção da violência, o ataque à Democracia e o elogio ao autoritarismo). São metas que vão além da teoria.

“O Brasil não será uma nova Cuba”. A frase, famosa em cartazes durante as “Marchas da família”, foi reeditada em outros cartazes de protesto, dessa vez contra a presidente Dilma Rousseff em 2016. Anacrônico e incoerente, o cartaz foi útil em uma das minhas aulas daquele ano sobre o golpe de 1964. Partindo do evento presente, da crise instaurada que reverberava nas diferentes mídias, foi possível perguntar “O que esse cartaz quer dizer?” e “Por que está sendo utilizado nesse protesto?”. As respostas foram buscadas não apenas no evento, mas nas marchas de 1964, de onde debatemos os caminhos que levaram ao golpe e as justificativas dos golpistas. De volta com o lastro desse conhecimento, foi possível debater coisas que não foram postas naquele contexto, como, por exemplo, se uma ação de impeachment que ocorre dentro dos parâmetros constitucionais pode ou não ser chamada de

golpe, se os golpes de nossa época são dados nos mesmos moldes de meados do século XX e o que um golpe significa no final das contas. Mais ainda, foi possível trazer questões a partir desse passado recente: “O que permaneceu da ditadura em nossos dias?” e “Há no Brasil uma tradição política golpista?” (essa última, por sinal, a partir do questionamento de uma aluna que se lembrou das diversas vezes que falamos de golpes em nossas aulas).

Naquele fatídico ano de 2016, o então deputado federal Jair Messias Bolsonaro votou pelo impeachment da seguinte forma: “Perderam em 64. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos”. O deputado adiantava, ali, o slogan de sua campanha presidencial e, também, a tônica violenta e golpista de seu governo, um governo golpista e autoritário eleito democraticamente, mais uma dessas contradições complexas que marcam a História do Brasil. A eleição e a gestão que se seguiu foi marcada pela desinformação e pela mentira, pelo negacionismo, pela destruição da educação, pelo ataque ao conhecimento científico e pela responsabilidade direta sobre a morte de quase setecentas mil pessoas vítimas da COVID-19. É possível ignorar esses fatos presentes em nossos debates históricos? Podemos, de fato, limitar nossas discussões acadêmicas a um evento desconectado do tempo e das referências com as quais podemos trabalhar? É responsável de nossa parte ignorar a defesa da violência e do autoritarismo que tantas pessoas de nossa época trazem à tona? Penso que não.

No momento em que as últimas letras são acrescentadas a essa dissertação, novos grupos golpistas se apresentam no território brasileiro, reproduzindo informações falsas, buscando uma revisão da História, agredindo as garantias democráticas, buscando impedir a construção de uma sociedade com mais justiça social, opondo-se ao respeito aos Direitos Humanos. Longe de ser a razão única de nossos problemas, o governo Bolsonaro parece ter dado vazão há um projeto de poder de longo prazo que, mais do que nunca, saiu das sombras e perdeu a vergonha. Um projeto que não enxerga limites para si, que está disposto a destruir a liberdade na busca pela manutenção de seus privilégios, um projeto que busca abertamente reescrever a História segundo sua visão pessoal e deturpada de mundo, mesmo que para isso precise ignorar as evidências.

Como cidadão, democrata, historiador e, principalmente, professor de História da Educação Básica, penso que possuo inúmeras responsabilidades no combate a esses crimes. E por ser professor, penso que a forma mais eficiente realizar esse combate é ensinar. E ensinar

a “pensar certo”, como disse Paulo Freire, promovendo a autonomia intelectual dos meus alunos.

Ao observar o cenário em que vivemos, não acredito ser possível enfrentar a inundação de informações e a guerra de propaganda ideológica de projetos de poder que sustentem a hegemonia aristocrático-burguesa do Brasil. Enfrentar esse desafio passa, necessariamente, por uma educação que permita ao estudante em formação aprender a questionar e, mais do que qualquer outra, vejo a História como matéria central na promoção dessa capacidade. Para isso, no entanto, acredito que há uma necessidade urgente de se debater cada vez mais a partir do presente em sala de aula, um caminho que promova uma História que não é a ciência do passado, não está ultrapassada e abandonada nesse mundo do agora e do momento, mas é uma ciência dos seres humanos no tempo: que permite aos indivíduos pensar sobre desafios que aparecem e buscar formas de enfrenta-los. Se aquele caminho que escolhi aqui foi derrubar os resquícios do “entulho autoritário” que a ditadura nos legou, ele é apenas mais um dentre tantos que possuímos, mas foi escolhido porque entre tantas lutas necessárias, compreendo que combater o revisionismo, o negacionismo e o louvor a essa ditadura é uma das missões mais importantes do professor de História. Nós professores, precisamos de ferramentas diversas que nos permitam enfrentar esse desafio, e meu produto pretende, como uma caixa dessas ferramentas, contribuir para esse enfrentamento.

Não é fácil. A frustração pode aparecer de tempos em tempos, é claro, e em um universo de trabalho tão importante e complexo como a educação me parece inevitável seu surgimento. Mas a educação é, também, um espaço de constante renovação das esperanças. Em 2018 e em 2022 passei por experiência semelhante: no contexto de debates políticos acalorados nas redes sociais por conta das eleições presidenciais, recebi alguns contatos de alunos e ex-alunos. Eles faziam perguntas, expunham opiniões, queriam saber o que eu pensava sobre tudo aquilo. Muitos, por serem ex-alunos já no início da vida adulta (trabalhavam, faziam cursos universitários, constituíam família), possuíam experiências que os permitiram elaborar questões ainda mais complexas. Tive conversas muito produtivas e senti que ser professor na era das redes sociais tem a dor e a delícia de se tornar uma relação permanente. Um deles, especificamente, me mandou uma mensagem apenas para agradecer pelas aulas que tivemos no seu Ensino Médio, por todos os debates que passei como avaliação e como prática de aula, dizendo que se conseguia pensar melhor sobre tudo o que estava acontecendo no país eu era um dos responsáveis.

Na “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra, entre outras possibilidades, diz-se do futuro do pretérito que “... emprega-se (...) nas

ações condicionadas, quando se referem a fatos que não se realizaram e que, provavelmente, não se realizarão” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.463). Já “verbo” é definido como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.379). Talvez possamos subverter a definição puramente técnica e gramatical para acrescentar uma dose de poesia (não imagino que os profissionais de Letras se ofendam com minha intromissão), pois se é variável a forma do verbo, é variável o uso semântico de seu tempo, ao menos para o objetivo egoísta e poético do jogo de palavras que desejo fazer. Aqui, futuro do pretérito de refere, na verdade, a uma indagação: O que será do *nosso* futuro? O futuro do passado, da História e de seus profissionais. Como o passado será estudado amanhã? Apesar de todas as incertezas no caminho, senti que podia e queria contribuir de alguma forma. Essa dissertação foi minha resposta. Um pouco mais atrasada do que eu gostaria, é verdade, e, tal qual ao chefe, é difícil explicar o atraso à banca. Mas, para além da relatividade cósmica do tempo, o suor da oficina, os desafios da pandemia, as crises de bloqueio criativo e as mudanças profissionais que impediram a conclusão dentro do tempo desejado são, ao mesmo tempo, símbolo de sucesso na conclusão de um trabalho que, ao menos da forma que vejo, é uma maneira de contribuir com a História e com a Educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vaidei e PEREIRA, Mateus. “Capítulo IV: atualismo em poucos caracteres” e “Loading: suas definições estão desatualizadas”, *in*: Atualismo 1.0 – como a ideia de atualização mudou o século XXI. Editora SBTHH. Mariana, MG. 2018.

ARFUCH, Leonor. “Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación”, *in*: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 18, julho-dezembro. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. 2016.

ARNS, Dom Paulo Evaristo (org.). Brasil: Nunca Mais. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2011.

BAUER, Caroline Silveira. Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Paco Editorial. Jundiaí, SP. 2017.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do Historiador. Jorge Zahar Editora. Rio de Janeiro, RJ. 2002.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório/Comissão Nacional da Verdade – vol.01. Recurso Eletrônico. Brasília: CNV. 2014.

_____. Relatório/Comissão Nacional da Verdade – vol.02. Recurso Eletrônico. Brasília: CNV. 2014.

_____. Relatório/Comissão Nacional da Verdade – vol.03. Recurso Eletrônico. Brasília: CNV. 2014.

CAMPOS, Pedro Henrique Pereira. A Ditadura dos Empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964 – 1985. Tese (Programa de pós-graduação em História – ICHF – UFF). 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. Novos domínios da História. Elsevier Editora Ltda. Rio de Janeiro, RJ. 2012.

CATELA, Ludmila da Silva. Situação-limite e memória: a reconstrução do mundo dos familiares de desaparecidos da Argentina. 2001.

D'ARAÚJO, Maria Celina; CASTRO, Celso & SOARES, Gláucio Ary Dillon. Visões do golpe: 12 depoimentos de oficiais que articularam o golpe militar de 1964. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, RJ. 2014.

_____. Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão. Relume-Dumará. Rio de Janeiro, RJ. 1994.

_____. A volta aos quartéis: a memória militar sobre a abertura. Relume-Dumará. Rio de Janeiro, RJ. 1995.

DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado – Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1987.

EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Jorge Zahar ed. São Paulo, SP. 1998.

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. Editorial Presença. Lisboa, Portugal. 1989.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. Editora Contracorrente. São Paulo, SP. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães & LAMBONI, Ernesta (orgs.). Espaços de formação do professor de História. Papyrus Editora. Campinas, SP. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz & Terra. Rio de Janeiro, RJ e São Paulo, SP. 2019.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, *in*: Mitos, emblemas e Sinais: morfologia e história. Companhia das Letras. São Paulo, SP. 1991.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, MG. 2013.

HOBBSBAWN, Eric J. “Não basta a história de identidade”, *in*: Sobre História. Ed. Schwarcz. São Paulo, SP. 1997.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do Tempo: estudos sobre história. Contraponto: Ed. PUC-Rio. Rio de Janeiro, RJ. 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus privados. *in*: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. Letra e Voz. São Paulo, SP. 2011.

LIMA, Lucas Pedretti. Bailes Soul, ditadura e violência nos subúrbios cariocas na década de 1970. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura – DHCCS – PUC-Rio). 2018.

LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. *in*: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. Companhia das Letras. São Paulo, SP. 1992.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Dossiê da Revista Tempo*, Niterói: EdUFF, v. 11, n.21. 2007.

MELO, Demian Bezerra de (org). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Ed. Consequência. Rio de Janeiro, RJ. 2014.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

SALGADO, Manoel. Escrita da História e ensino da História. Tensões e Paradoxos. *in*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da História escolar: memória e historiografia*. Ed. FGV, Rio de Janeiro, RJ. 2009.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre história pública no Brasil. *in*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. Letra e Voz São Paulo, SP. 2016.

SARLO, Beatriz. Tempo Passado: Cultura da memória e guinada subjetiva. Companhia da Letras / UFMG. São Paulo, SP. Belo Horizonte, MG. 2007

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castello. Companhia das Letras. São Paulo, SP. 2010.

TELES, Edson & SAFATLE, Vladimir (orgs.). O que resta da ditadura. Ed. Boitempo. São Paulo, SP. 2010.

WHITE, Hayden. Meta-História: a imaginação histórica do século XIX. Edusp. São Paulo, SP. 1992.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, DEB; e ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. *Revista Science*. Vol. 359, Issue 6380, pp. 1146-1151. 2018.