



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**



DORA DE SÁ GALLINDO

**REVISAR O PASSADO E NEGAR A HISTÓRIA: O MEME COMO USO POLÍTICO
DO PASSADO PELA EXTREMA-DIREITA**

**JOÃO PESSOA
2023**

DORA DE SÁ GALLINDO

**REVISAR O PASSADO E NEGAR A HISTÓRIA: O MEME COMO USO POLÍTICO
DO PASSADO PELA EXTREMA-DIREITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Fernando Cauduro Pureza

JOÃO PESSOA
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G168r Gallindo, Dora de Sá.

Revisar o passado e negar a história : o meme como uso político do passado pela extrema-direita / Dora de Sá Gallindo. - João Pessoa, 2023.

141 f. : il.

Orientação: Fernando Cauduro Pureza.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ditadura militar - Brasil. 2. Históricas - Produção difusão. 3. Linguagens - Narrativas. I. Pureza, Fernando Cauduro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 321.6(81)(043)

DORA DE SÁ GALLINDO

**REVISAR O PASSADO E NEGAR A HISTÓRIA: O MEME COMO USO POLÍTICO
DO PASSADO PELA EXTREMA-DIREITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Aprovada em

27/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fernando Cauduro Pureza
Universidade Federal da Paraíba
Orientador



Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto
Universidade Federal da Paraíba
Examinador interno



Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Júnior
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador externo

JOÃO PESSOA
2023

À minha mãe, Maria das Graças, e ao meu pai, Jairo, que
me ensinaram a ler, a amar e a transformar o mundo.
Às trabalhadoras e aos trabalhadores da educação, que
em meio ao caos, constroem o impossível.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa em uma universidade pública no Nordeste do Brasil, em uma conjuntura de ataques sistemáticos a produção do conhecimento científico, só foi possível devido à existência de coletivos. A princípio, agradeço pela ousadia e pela ação política de fortalecimento do campo do Ensino de História por meio da instituição de um mestrado profissional voltado para a formação pública e continuada de docentes da Educação Básica. Neste esforço, deixo meus agradecimentos à coordenação, em nome das professoras Cláudia Lago e Priscila Gontijo, e às/aos demais docentes do programa, pela criação da primeira turma do ProfHistória na Paraíba em tempos tão difíceis. Dentre elas/eles, agradeço especialmente ao meu orientador Fernando Pureza pela condução sensível, cuidadosa e generosa ao longo dessa caminhada. Obrigada pelas leituras e pela escuta atentas, pelas indicações teóricas e sugestões certeiras e pelo respeito a minha autonomia enquanto pesquisadora em formação. A dissertação que aqui apresento certamente foi fruto de uma construção solidária e acolhedora em meio a um contexto imensamente desafiador. Nesse percurso, agradeço a professora Caroline Bauer e ao professor Martinho Guedes pelos apontamentos e provocações feitos na banca de qualificação do meu projeto de pesquisa, que foram essenciais para as reflexões em torno da minha experiência docente na interface com o contexto histórico nacional. Agradeço também ao professor Arnaldo Szlachta pela presença e pelas orientações na banca de defesa final. Em relação ao apoio financeiro, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa disponibilizada ao longo de dois anos.

Após sete anos distante da produção historiográfica acadêmica, destaco a importância do Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Trabalho (GEPEHTO – UFPB) no meu retorno para a universidade enquanto mestranda. Ao longo da pandemia, as reuniões, estudos e debates foram fundamentais para minha formação, além das boas risadas e encontros com pesquisadoras/es inspiradoras/es. Em nome da coordenadora Ana Beatriz Barros e dos coordenadores Fernando Pureza e Tiago Bernardon, deixo meus sinceros agradecimentos a todo o grupo. O mestrado também me proporcionou o encontro com grandes parcerias que aliviaram a dureza de uma formação mediada por telas, por isso agradeço as colegas de turma, Isabela Dias, Cinthia Rodrigues e Walcilene Moraes pelas trocas, desabafos e incentivos.

Além do apoio institucional, contei com a presença de uma rede de afetos essencial para tornar essa pesquisa menos solitária e mais compartilhada. À minha mãe, Maria das Graças, essa mulher-coragem, agradeço por transgredir opressões ao longo da sua vida para

que hoje eu possa ser quem sou. Obrigada por ter abertos os caminhos e por continuar sempre do meu lado. Ao meu pai, Jairo, meu exemplo de trabalho de base com entusiasmo e alegria, agradeço por ter me inspirado a ser professora de História, assim como ele o foi durante mais de trinta anos de sua vida. Ao meu irmão, Raul, obrigada por me impulsionar a fazer o mestrado lembrando da importância de um plano de cargos e carreiras na vida de uma trabalhadora da educação. Você foi fundamental para eu não esquecer isso, obrigada, irmão! À minha “mãedrinha”, Ana Paula, obrigada por todo o amor e cuidado comigo desde pequena, te agradeço também por abrir as portas da sua (nossa) casa sempre que foi preciso. À Eliane, minha amiga, agradeço por sua existência me lembrar como o acesso à educação de qualidade pode transpor barreiras injustas. A Juliano, meu amor-camarada, agradeço por ser companhia e me acolher com tanto afeto no dia a dia dos bastidores dessa dissertação. Tudo isso só foi possível pela tua presença constante em não me deixar duvidar de mim.

Às mulheres que me inspiram e me fortalecem, minhas comadres, amigas de fé e irmãs camaradas, agradeço de coração a vida compartilhada com muito samba e muita luta. À Letícia Carvalho, sou muito grata pela presença em minha vida, pela generosidade e pela companhia cotidiana desde a preparação para a seleção do mestrado até o abraço-celebração após a banca de defesa final. Obrigada por ter ouvido meus longos áudios repletos de desabafos e dúvidas, prova maior de amor não há. À Camila Teixeira e à Lívia Murari, agradeço pela beleza do nosso comadrio costurado com tanto afeto. Obrigada por todo o incentivo, pela companhia e pelo cuidado comigo nos últimos anos. À Iyalê Tahyrine, agradeço pela irmandade construída desde a graduação e por todo o amor envolvido na nossa estrada-vida. À Camila Tenório, agradeço por nossa amizade e por todos os momentos de dengo e acolhida. Deixo aqui também meus agradecimentos à Tessy Priscila, Bruna Ávila, Bárbara Zen, Deyse Araújo, Jadsely Santos, Larissa Rodrigues, Laíla Alana e Suzany Silva. Obrigada por me lembrarem que “esse samba não se samba só”.

RESUMO

Diante de um cenário de disputas de narrativas que idealizam, deturpam, falsificam e negam o recente passado ditatorial por meio de mídias contemporâneas, esta pesquisa se desdobrou em um duplo objetivo. Inicialmente, analisei os usos políticos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira (1964-1985) em memes de internet, especificamente aqueles que veiculam abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história. Em seguida, construí uma Aula-oficina voltada para o trabalho das/os docentes de História com tais memes em sala de aula. Para tanto, recorri à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), que pensa a aprendizagem histórica como um processo que ocorre em diversos meios de socialização. Por isso a necessidade de se investigar a circulação social do conhecimento histórico (CERRI, 2010) e a orientação temporal subjacente às ideias históricas difundidas socialmente (SADDI, 2014), como assim defende a Didática da História. Outro eixo de sustentação teórico-metodológica se pauta nas contribuições da Educação Histórica, sobretudo a partir de autoras/es como GERMINARI (2011), BARCA (2001, 2005), GAGO (2020) e LEE (2001). Os objetivos em questão foram alcançados a partir da análise das peças meméticas como fontes históricas, cujas narrativas foram verificadas a partir da metodologia da Análise de Conteúdo mediante um viés qualitativo, bem como por meio de estratégias de interpretação elaboradas por Sílvia Cadena (2018). Por sua vez, a Aula-oficina foi construída com base na metodologia proposta por Isabel Barca (2018). Ao longo da pesquisa, pude observar como os memes analisados produzem versões reabilitadoras e apologéticas da Ditadura Militar. De forma preocupante, tal uso político do passado provoca diversos danos. Um deles é o fomento a práticas de desinformação e de manipulação político-ideológica, tendo em vista que tais mídias veiculam informações falsas intencionalmente produzidas. Como resultado, observei prejuízos à ordem democrática contemporânea. Por isso a importância de historiadoras/es compreenderem esse processo e atuarem tanto em salas de aula quanto em outros espaços de socialização a partir da crítica histórica na interpretação da experiência do tempo a fim de desvelar e evitar o uso abusivo do passado.

Palavras-chave: Ensino de História; Revisionismo; Negacionismo; Ditadura Militar; Memes.

ABSTRACT

Faced with a scenario of disputes over narratives that idealize, misrepresent, falsify and deny the recent dictatorial past through contemporary media, this research has a double objective. Initially, I analyzed the political uses of the past and the idea of the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985) in internet memes, specifically those that convey revisionist, denialist and history-falsifying approaches. Then, I built a workshop class focused on the work of History teachers with such memes in the classroom. To do so, I resorted to Jörn Rüsen's theory of historical consciousness (2001), which considers historical learning as a process that occurs in different means of socialization. Hence the need to investigate the social circulation of historical knowledge (CERRI, 2010) and the temporal orientation underlying socially disseminated historical ideas (SADDI, 2014), as defended by the Didactics of History. Another axis of theoretical-methodological support is based on the contributions of Historical Education, especially from authors such as GERMINARI (2011), BARCA (2001, 2005), GAGO (2020) and LEE (2001). The objectives in question were achieved from the analysis of memetic pieces as historical sources, whose narratives were verified from the Content Analysis methodology through a qualitative bias, as well as through interpretation strategies elaborated by Silvio Cadena (2018). In turn, the workshop class was built based on the methodology proposed by Isabel Barca (2018). Throughout the research, I was able to observe how the analyzed memes produce rehabilitating and apologetic versions of the Military Dictatorship. Worryingly, such political use of the past does a lot of harm. One of them is the promotion of practices of disinformation and political-ideological manipulation, considering that such media convey intentionally produced false information. As a result, I observed the damage to the contemporary democratic order. That is why it is important for historians to understand this process and act both in classrooms and in other spaces of socialization based on historical criticism in the interpretation of the experience of time in order to reveal and avoid the abusive use of the past.

Keywords: History Teaching; Revisionism; Denialism; Military dictatorship; Memes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Encontro de negacionistas.....	13
Figura 2 – #OSDIASNÃOERAMASSIM.....	16
Figura 3 - Ilustração do aluno M.....	29
Figura 4 - Os Dias Eram Assim: ordem social	77
Figura 5 - Comentário masculino.....	79
Figura 6 - Comentário masculino.....	79
Figura 7 - Os Dias Eram Assim: moral conservadora.....	80
Figura 8 – Os Dias Eram Assim: orgulho patriótico.....	82
Figura 9 – Os Dias eram Assim: repressão.....	85
Figura 10 - Banda de Ipanema anos 70.....	85
Figura 11 - Postagem masculina.....	87
Figura 12 - Postagem masculina.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOI-CODI - Departamento de Operações de Informação – Centro de Defesa Interna

CNV - Comissão Nacional da Verdade

ONU – Organização das Nações Unidas

SOPS - Serviço de Orientação Psicossocial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS NEGACIONISTAS.....	29
1.1 Apologia à Ditadura Militar na escola: um relato de experiência.....	31
1.2 Orientação temporal: a função didática da história na vida prática.....	42
1.3 Revisionismo historiográfico, negacionismo e falsificação da história: conceitos e abordagens.....	46
1.4 O caso brasileiro: revisionismo historiográfico e negacionismo da Ditadura Militar.....	54
2. OS MEMES COMO USO POLÍTICO DO PASSADO.....	65
2.1 Passado sensível História Difícil: desafios do ensino da Ditadura Militar no tempo presente.....	66
2.2 Memes revisionistas apologéticas e negacionistas como fontes históricas.....	73
2.3 Usos políticos do passado e a disputa pela orientação temporal.....	90
3. EM DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	96
3.1 Rupturas: educação pública e trajetória de pesquisa em meio a pandemia de Covid-19.....	98
3.2 Caminhos de investigação da aprendizagem: as contribuições da Educação Histórica.....	103
3.3 Proposta didática.....	110
3.3.1 Orientações e sugestões didáticas sobre o ensino da Ditadura Militar.....	110
3.3.2 Aula-Oficina “Na Ditadura os dias eram assim...”.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

Figura 1- Encontro de negacionistas



Fonte: André Dahmer, 2020¹.

A charge acima, do quadrinista brasileiro André Dahmer, foi publicada em seu perfil no Instagram² em setembro de 2020. De modo irônico, o desenhista retrata a contradição inerente ao discurso dos negacionistas, que nega a factualidade da realidade a despeito da existência de evidências que a comprovem. O desenho também revela como o fenômeno do *negacionismo* se popularizou no Brasil. Ao longo da pandemia do coronavírus, o uso do termo se tornou mais recorrente no cotidiano nacional, passando a circular com mais ênfase em redes sociais, jornais e protestos nas ruas (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p. 78).

Dentre suas formas de utilização, a noção tem sido empregada corriqueiramente como uma forma de denúncia a posturas anticientíficas e anti-intelectuais. Por sua vez, em análises sistematicamente mais balizadas, como na historiografia, a categoria de *negacionismo histórico* serve para investigar, definir, compreender e circunscrever formas de revisão do passado que atenuam, negam, manipulam, falsificação e deturpam a história. Tal uso político do passado, contudo, não se restringe a contemporaneidade.

Em relação à Ditadura Militar, por exemplo, a historiadora Caroline Bauer pontua que

a criação e a circulação de versões apologéticas e/ou negacionistas sobre a ditadura ocorreram ainda durante o regime ditatorial. A ditadura, através da censura, da divulgação de informações falsas e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, contribuiu para forjar certas representações sobre o período, que ainda possuem, nos dias de hoje, muita aceitação e estabilidade não somente em “comunidades de memórias” mais restritas, como entre os militares e seus apoiadores, mas em grandes setores da sociedade. (2021, p. 44)

¹ Disponível em: <https://instagram.com/andredahmer?igshid=OGO2MjdiOTE=>. Acesso em 03.01.2022

² Criado em 2010 por Kevin Systrom e Mike Krieger, o Instagram é uma rede social baseada no compartilhamento de imagens e vídeos. Além disso, também conta com outros recursos, como trocas de mensagens. Para saber mais sobre o aplicativo, acessar os portais <https://about.instagram.com/pt-br/about-us> e <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/>. Acesso em 19.03.2023.

Assim, com raízes nos esforços dos próprios militares em desvincular o período de suas feições mais autoritárias e violentas, noções *apologéticas* e *negacionistas* conformaram representações sobre a Ditadura Militar na sociedade brasileira desde a experiência pós-1964. Já em tempos mais recentes, ocorre uma sensível aceleração da produção, da disseminação e da aceitação de tais visões deturpadas sobre o período militar devido a uma série de fatores imbrincados com a crise política vivida no país ao longo da última década.

Dentre eles, ressalto os seguintes acontecimentos. Em 2011, a então presidenta Dilma Rousseff³ (PT) autorizou a instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar as violações de direitos praticadas pelo Estado entre 1946 e 1988, periodização que abarcou os 21 anos da Ditadura Militar. Nesse processo, Mateus Pereira destaca como as políticas de reparação que visavam responsabilizar os militares pelos seus crimes tiveram como reação o recrudescimento de *revisionismos e negacionismos* que buscavam, justamente, atenuar e negar as violências cometidas pelo Estado ditatorial (2015, p. 865). Às críticas e reações hostis às iniciativas da CNV, houve o incremento de demandas pelo retorno dos militares nas manifestações de rua em 2013. Acerca de tais reivindicações, Bauer tece as seguintes considerações:

Particularmente quanto às demandas por intervenção militar surgidas desde 2013, elas trazem uma visão idílica da ditadura e dos governos militares, uma representação positivada construída frente a crise econômica, política e social que o Brasil enfrentou a partir daquele momento, e como reação a ampliação de direitos e reconhecimento a grupos historicamente marginalizados, como uma reação conservadora, em diversos sentidos. (2021, p. 45)

Nesse contexto de crise, merece atenção as manifestações públicas do então deputado Jair Bolsonaro, que se converteu em uma figura de autoridade propagadora de discursos e práticas apologéticas e negacionistas da Ditadura Militar. Uma delas, a propósito, conferiu legitimidade aos crimes hediondos cometidos pelo torturador Brilhante Ustra no período ditatorial. Em 2016, na sessão que autorizou o *impeachment* de Dilma Rousseff, o parlamentar dedicou seu voto “sim” em homenagem à memória de Ustra. Mesmo tendo feito

³ Primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil em 2010, Dilma Rousseff exerceu dois mandatos presidenciais. O primeiro, entre 2011 e 2014, e o segundo, entre 2015 e 2016, quando foi afastada da função de chefe de Estado em decorrência de processo de impeachment autorizado pelo Congresso Nacional. Antes de assumir a presidência, Rousseff integrou organizações de combate à Ditadura Militar na década de 1960. Devido a perseguições da Justiça Militar, foi condenada por “subversão” e ficou presa entre 1970 e 1972 no presídio Tiradentes, na capital paulista. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em 19.03.2023.

apologia ao crime, Bolsonaro não só permaneceu impune pela manifestação como a converteu em um marco na força da retórica celebratória de 1964.

Simultaneamente a tais acontecimentos, as formas digitais de produção e disseminação de informações se tornaram meios privilegiados para a operacionalização de conteúdos *reversionistas apologéticos, negacionistas e falsificadores da história*, inclusive por políticos ligados à extrema-direita bolsonarista, como é o caso de Eduardo Bolsonaro. Em abril de 2017, o então deputado federal foi responsável por mobilizar uma campanha virtual abertamente legitimadora e negacionista da Ditadura Militar. Como efeito, sua atuação estimulou a produção e a difusão de *memes*⁴ que idealizam, manipulam e distorcem a representação do período, bem como banalizam a lógica repressiva do Estado ditatorial.

A mobilização do parlamentar em suas redes sociais (*Facebook* e *Twitter*)⁵ surgiu como uma reação ao lançamento da série *Os Dias Eram Assim*, produzida pela Rede Globo. A produção audiovisual retratou de forma ficcional um romance situado historicamente entre o período da Ditadura Militar até a redemocratização no país. Poucos dias após a estreia, o deputado postou em seu perfil oficial no *Twitter* a seguinte frase: “#OSDIASNÃOERAMASSIM. Se formos passivos os derrotados reescreverão a história deturpando a verdade dos fatos.” A publicação (Figura 2) também divulgava uma imagem contendo trechos da matéria intitulada “Seriado da Globo motiva memes que ironizam crimes da ditadura militar”, divulgada pela Folha de São Paulo.⁶

⁴ O significado do conceito foi abordado no segundo capítulo.

⁵ O *Facebook* é uma rede social criada por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard, nos Estados Unidos. Lançada em 2004, a rede é gratuita para as/os usuárias/os, que podem criar perfis com fotos e listas de interesses pessoais, trocar mensagens privadas e públicas, além de criar e integrar grupos de amigas/os. Por sua vez, o *Twitter* foi criado em 2006 por Jack Dorsey, Noah Glass e Evan Williams, também nos Estados Unidos. Trata-se de uma rede social e servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 280 caracteres. Disponível em: <https://www.significados.com.br/facebook/> e <https://www.significados.com.br/twitter/>. Acesso em 19/03/2023.

⁶ Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

Figura 2 – #OSDIASNÃOERAMASSIM



Fonte: Twitter deputado, 2017⁷.

Nessa publicação, Eduardo Bolsonaro explicita sua intenção política de reescrita da história, cuja base é a defesa de uma *verdade* que teria sido deturpada pelos “derrotados” da Ditada Militar. A partir da legitimidade de seu cargo político, o deputado estimulou e autorizou outros sujeitos⁸ a produzirem e divulgarem *memes* comparando as décadas de 1960 e 1970 ao contexto atual, numa evidente contraposição entre o período governado pelos militares e o cenário democrático⁹.

Situado historicamente em um contexto de profusão de manifestações que reivindicam o retorno dos militares ao poder, o episódio apresentado acima ilustra o cenário de disputas de narrativas sobre o passado na cultura histórica contemporânea, marcada também pelo

⁷ Disponível em: <https://twitter.com/BolsonaroSP/status/857243093057376257> . Acesso em 06.08.2021.

⁸ Na análise dos *memes* no segundo capítulo, não foi possível identificar os sujeitos que produziram as peças meméticas, mas sim aqueles que as divulgaram. Em relação aos indivíduos e grupos que disseminaram tais mídias, identifiquei perfis político-ideológicos conservadores, anticomunistas, bem como apoiadores de políticos de extrema-direita, como Eduardo Bolsonaro e seu pai, Jair Bolsonaro.

⁹ Além da postagem no *Twitter*, o deputado publicou um vídeo em seu perfil oficial no *Facebook* convocando seus seguidores a operacionalizarem conteúdos *revisionistas apologéticos e negacionistas* da Ditadura Militar em suas redes sociais. O foco do vídeo se dirige a construção de narrativas que representem o período ditatorial de forma positivada em contraposição ao atual contexto democrático, perspectivado de modo deturpado. O vídeo, analisado com mais detalhes no segundo capítulo, está disponível no link <https://www.facebook.com/watch/?v=678620372330590&extid=FJF7UAcY68vA9uyI>. Acesso em 15.07.2021.

recrudescimento de abordagens que contestam, justificam, legitimam e até mesmo negam aspectos autoritários e violentos da Ditadura Militar instaurada no Brasil entre 1964 e 1985¹⁰. Para além do período histórico em questão, processos como a escravidão¹¹, o Holocausto e o nazismo¹², para ficarmos em alguns temas, também são alvos de *negacionismos e revisionismos*.

Diante desse cenário, o presente trabalho se desdobrou em um duplo objetivo. Inicialmente, analisei os usos políticos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira (1964-1985) em *memes de internet*, especificamente aqueles que veiculam abordagens *revisionistas, negacionistas e falsificadoras* da história. Em seguida, construí uma Aula-oficina voltada para o trabalho didático com tais mídias em sala de aula.

A preocupação de refletir sobre essa temática decorre da interface entre minhas vivências enquanto professora de História na Educação Básica com o contexto de crise política, econômica e social vivido no Brasil com mais intensidade a partir de 2013. Desde então, tal cenário de instabilidade se aprofundou com o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e com o avanço do conservadorismo e da extrema-direita mediante a eleição de Jair Bolsonaro, notório negacionista da Ditadura Militar, à presidência da República, em 2018.

Cabe aqui trazer um breve relato de minha trajetória profissional, que se cruza com o cenário nacional. Em 2015, me tornei professora efetiva da rede municipal de João Pessoa, capital da Paraíba, quando passei a vivenciar momentos difíceis no ambiente escolar. Assédio moral, sexual, violências simbólicas e acusações de doutrinação ideológica foram perpetradas tanto por estudantes quanto por trabalhadoras/es da escola. Eu era identificada como a professora “comunista” que pregava a doutrinação ideológica por defender uma educação

¹⁰ Em outubro de 2018, o então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, negou o caráter de golpe de Estado em 1964, referindo-se ao acontecimento como um “movimento”. Esta fala foi proferida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, durante uma palestra sobre os 30 anos da Constituição brasileira de 1988. Dois anos depois, em 31 de março, o então ministro da Defesa, Fernando Azevedo e Silva, e os comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, assinaram e divulgaram a Ordem do Dia referente ao 31 de março de 1964, utilizando a mesma caracterização como “movimento de 1964” e não como “golpe”. Esse levantamento foi realizado pela historiadora Maria Lígia Prado (2021) no capítulo *Defesa do ensino de História nas escolas*, publicado no livro *Novos Combates pela história: desafios, ensino*. Outros exemplos de negação da própria Ditadura Militar foram abordados ao longo do primeiro capítulo.

¹¹ Em 2018, durante entrevista no programa Roda Viva, da TV Cultura, o então presidente Jair Bolsonaro negou a participação dos portugueses no tráfico de escravizados da África para o Brasil a partir do século XVI, relativizou os efeitos da escravidão e do racismo no Brasil, bem como negou o golpe dado pelos militares em 1964. Disponível em: <https://exame.com/brasil/no-roda-viva-bolsonaro-questiona-escravidao-e-cotas/>. Acesso em: 06.01.2020.

¹² Já em 2019, o chanceler Ernesto Araújo, durante entrevista a um canal no *YouTube*, associou o nazismo a um movimento de esquerda. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/nazismo-de-esquerda-o-absurdo-virou-discurso-oficial-em-bras%C3%ADlia/a-48060399>. Acesso em: 06.01.2020.

crítica, transformadora, antirracista, baseada na equidade de gênero, nas liberdades sexuais e na defesa dos direitos humanos.

Meu trabalho como docente, que já não era fácil, ficou ainda mais complicado quando as/os estudantes passaram a questionar a legitimidade das minhas explicações e, até mesmo, de fontes históricas e referências teóricas que levava para sala de aula. Em 2018, durante uma aula no 9º ano do Ensino Fundamental, fui confrontada por um grupo de alunos que se negou a participar da aula, me acusando de comunista por não identificar o nazismo como “um movimento de esquerda”. No final do mesmo ano, outros alunos me questionaram por que não estudávamos o livro “*A Verdade Sufocada - a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*”, de Carlos Alberto Brilhante Ustra, notório torturador da Ditadura Militar. Eles argumentaram que tinham o direito de conhecer “os dois lados dessa história”. Nesse período, soube que um funcionário da escola, publicamente apoiador de Jair Bolsonaro, lia o livro de memórias do coronel nas dependências da instituição, como também indicava a leitura para as/os estudantes.

Esse contexto de disputas em torno dos sentidos históricos perpassa a produção historiográfica na academia, o espaço público virtualizado e o espaço escolar, bem como minha própria subjetividade enquanto cidadã e professora. Mas em linhas gerais, considerando que a formação da consciência histórica tanto de professoras/es quanto de estudantes não ocorre somente com a escolarização formal, torna-se imprescindível compreender o conteúdo, a produção e a difusão de usos políticos do passado e de ideias históricas sem respaldo acadêmico em outros contextos de aprendizagem, como a *web*. Sobretudo quando grupos políticos usam o passado de forma intencional para legitimar ações no presente e projetar orientações futuras a partir de distorções, manipulações, negacionismos e falsificações.

A Didática da História, pela perspectiva da historiografia alemã, considera a aprendizagem histórica como um processo que ocorre para além de espaços formais de ensino, como a escola e a universidade, desenvolvendo-se também no cotidiano das pessoas em outros meios de socialização. Nessa concepção, torna-se relevante investigar todas as formas de apresentação da história e seus diferentes usos na sociedade a fim de compreender melhor a interrelação entre diferentes espaços de aprendizagem na formação da consciência histórica tanto de jovens estudantes quanto de professoras/es.

Segundo Jörn Rüsen (2011), a consciência histórica é um conjunto de operações mentais do pensamento histórico que tem como produto a orientação temporal de pessoas e coletividades que vivem em sociedade. Essa orientação é produzida através da capacidade das

peças de interpretar sua realidade mediante a mobilização de conhecimentos do passado, de modo que possam orientar suas ações e intenções futuras. Tal perspectiva toma a história de uma forma ampla, como experiência do tempo significado. Essa teoria nos leva a reconhecer que, ao chegarem à escola, as/os estudantes já possuem ideias sobre o passado provenientes dos meios onde convivem. Sendo assim, a escola não é o único espaço onde elas e eles formam suas consciências históricas, processo que, segundo Rüsen (2011), é contínuo e sujeito a constantes reformulações.

Contudo, tais noções podem estar repletas de preconceitos, falsificações e manipulações diversas. Sabemos que não é apenas na educação formal que as/os estudantes formam suas consciências históricas, entretanto, Lee (2006) sustenta que é na escola onde as ideias prévias do passado das/os estudantes podem ser metodologicamente trabalhadas pelas/os professoras/es a fim de transformá-las em conhecimentos históricos utilizáveis em sua vida cotidiana. Assim, é a escola a instituição social responsável por aprofundar e complexificar as consciências históricas das/os alunas/os de forma científica através do ensino da história escolar.

Por esse motivo, é importante compreender a relação dialética entre o espaço público e o espaço escolar na formação de ideias sobre o passado das/os alunas/os e sua transformação em conhecimentos históricos que possam ser utilizados na vida prática cotidiana. Isso se dá principalmente diante da popularização da *Internet*, onde as/os estudantes podem ter acesso a conhecimentos históricos e ideias sobre o passado elaboradas por uma diversidade de pessoas, tanto historiadoras quanto não historiadoras, veiculadas em várias linguagens e com as mais diversas intencionalidades. Hoje o fenômeno das redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok* etc.) se tornou palco para a difusão de ideias conservadoras, preconceituosas e intolerantes, bem como de abordagens negacionistas e revisionistas acerca de processos sensíveis da história, principalmente por meio de *memes*.

Tais ideias e abordagens não são uma novidade na história, contudo, a rapidez, a ampliação na divulgação e as novas linguagens e mídias utilizadas para veiculá-las são um fenômeno contemporâneo. Mesmo sendo algo recente, pesquisas acerca da relação entre ensino de História, redes sociais e *memes* foram realizadas em dissertações no âmbito do programa PROFHISTÓRIA. Em 2018, Alessandra Michelle Alvares Andrade apresentou sua pesquisa “*Memos históricos: uma ferramenta didática nas aulas de história*”. Já em 2019, Bárbara Zacher Vitória defendeu a dissertação “*Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*”. Em comum, as autoras analisaram os *memes* como recursos pedagógicos e fontes históricas, sem explorar a

recepção dessas mídias pelas/os alunas/os. Lacuna que começou a ser investigada em 2020 por Danielle Aparecida Barbosa Sella Buss em seu trabalho “*‘Mas eu vi no face’: Ensino de História, Juventude e Memes*”¹³, onde buscou compreender como as/os estudantes se apropriam de *memes* em relação a conceitos tais como esquerda, direita, comunismo, ditadura, democracia e nazismo. Contudo, não fez parte de seu objetivo investigar a cadeia de produção dos *memes* e sua transmissão através das redes sociais.

Pensando na melhoria da qualidade da aprendizagem histórica e, conseqüentemente, do ensino de História, é necessário continuar e aprofundar as pesquisas que tomam como objeto de investigação os usos do passado e a mobilização de ideias históricas em *memes*, visto que tais mídias digitais fazem parte do cotidiano de jovens estudantes. Dessa forma, identificar como tais peças meméticas são produzidas e divulgadas nas redes sociais acaba por desvelar intencionalidades imbrincadas nos usos sociais do conhecimento histórico.

Por tudo isso, esta pesquisa torna-se relevante na medida em que se propõe a analisar os usos políticos do passado e a ideia de Ditadura Militar brasileira (1964-1985) em *memes de internet*, especificamente aqueles que veiculem abordagens *revisionistas, negacionistas e falsificadoras da história*. Este esforço foi viável devido aos estudos citados anteriormente, a disponibilidade de referências bibliográficas sobre o tema do *revisionismo e negacionismo historiográfico*, bem como pela ampla disponibilidade de acesso aos *memes* nas redes sociais e no portal *#MuseudeMemes*¹³, que oferece tanto um acervo quanto referências de pesquisa sobre tais mídias digitais.

Por fim, no âmbito da produção científica e acadêmica, o programa PROFHISTÓRIA contribui de forma inovadora ao ter como um de seus objetivos a elaboração de soluções mediadoras da aprendizagem, conhecida como produtos, que transformam os resultados das pesquisas em vídeos, sites, materiais didáticos, plano de aulas, dentre tantas possibilidades. Nesse sentido é que proponho a produção de uma Aula-oficina (BARCA, 2018) sobre o uso de *memes negacionistas* nas aulas de História no ensino básico. Tal recurso pedagógico visa contribuir com o trabalho docente em sala de aula, pois nós, professoras/es, precisamos nos instrumentalizar para fazer frente ao avanço de ideias conservadoras e negacionistas, que mobilizam memórias históricas em novas linguagens para produzir o falso e o enganoso.

A contestação de interpretações históricas consolidadas faz parte da escrita da história. Contudo, as revisões históricas são pautadas por um campo acadêmico, não podem ser feitas à

¹³ O *#MuseudosMemes* é um projeto de pesquisa, extensão e divulgação científica promovido pela Universidade Federal Fluminense, que tem como um de seus objetivos principais a construção de um acervo de referência de pesquisa sobre o universo dos *memes*. Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/o-museu-de-memes/>. Acesso em: 14.01.2020.

revelia. Elas seguem rígidos procedimentos teórico-metodológicos que se assentam na análise ética de evidências e fontes históricas – e não em opiniões pessoais. Da historiadora e do historiador, espera-se que seja dita a verdade, ou pelo menos que se evite a mentira (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 810). Entretanto, no contexto histórico contemporâneo, é notável um recrudescimento do *revisionismo*, conceito que pode se referir tanto a revisões históricas legítimas quanto a revisões de caráter discutível devido a suas vinculações político-ideológicas, que acabam normalizando e atenuando processos violentos e traumáticos da história (MELO, 2014; TRAVERO, 2017). Além do *revisionismo*, destaca-se a circulação social de interpretações *negacionistas* profundamente nefastas, que negam evidências e acontecimentos históricos, produzindo deliberadamente o falso e o enganoso (MORAES, 2011; TRAVERSO, 2017).

Para compreender esse contexto específico, portanto, é importante questionar: o que caracteriza e diferencia uma revisão histórica legítima de uma revisão ideológica e apologética? Quais as diferenças teóricas entre o *revisionismo* e o *negacionismo*? E ainda, como se diferenciam e se relacionam com a falsificação da história? Tais indagações foram abordadas com mais profundidade no primeiro capítulo, em parte voltado para a reflexão sobre conceitos e abordagens referentes ao *revisionismo*, ao *negacionismo* e a *falsificação da história*.

Abordagens revisionistas, negacionistas e falsificadoras não são novidade na história. Contemporaneamente, contudo, tais abordagens têm sido transmitidas em novas linguagens como os *memes*. Combinadas a essas narrativas, essas mídias digitais também podem veicular mensagens conservadoras, intolerantes e preconceituosas. No geral, por serem elementos digitais de fácil replicação e viralização, os *memes* estão sendo largamente utilizados em redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, além de aplicativos de trocas de mensagens instantâneas como o *WhatsApp* (ANDRADE, 2019, p. 33). Mas quem os produz? Quais são os grupos e perfis de redes sociais que divulgam *memes* com abordagens *revisionistas* e *negacionistas* acerca da história, principalmente em relação à Ditadura Militar brasileira? Essa produção é individual e/ou coletiva? É feita de forma espontânea, ou financiada intencionalmente para garantir interesses de determinados segmentos políticos?

Para além dessas questões, é preciso notar que os sentidos veiculados por essa nova linguagem também se transmitem facilmente pela internet porque seus símbolos geram identificação por onde circulam (VITÓRIA, 2019, p. 20). Ademais, no vasto mundo da internet, os *memes* possuem receptividade entre as/os jovens por serem uma linguagem atrativa e criativa, com seus códigos visuais e textuais centrados justamente na cultura

juvenil¹⁴. Nesse sentido, por serem atrativos e de fácil acesso e compartilhamento na rede, tornou-se uma preocupação indagar de que forma *memes* com abordagens deturpadas sobre a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) impactam o processo de formação da consciência histórica das/os alunas/os.

A centralidade inicial desta pesquisa, inclusive, era voltada para a recepção dos *memes negacionistas* pelas/os estudantes a fim de analisar a formação de suas consciências históricas. No entanto, este esforço não se tornou viável devido ao agravamento da pandemia de COVID-19. Em março de 2020, as aulas presenciais nas escolas públicas do município de João Pessoa foram suspensas a fim de evitar a propagação da doença. Desde então, minha interação com as/os estudantes foi mediada de forma não-presencial, sobretudo, por meio de grupos no *Whatsapp* e entrega de atividades impressas pela escola até novembro de 2022¹⁵. Dentre tantas desigualdades estruturais e exclusões acentuadas durante a pandemia no Brasil, destaco o aumento do abandono escolar. Milhões de estudantes brasileiros enfrentaram dificuldades de acesso às aulas virtuais e continuidade dos estudos devido ao agravamento da situação de pobreza, além de falta de recursos tecnológicos apropriados e acesso à internet¹⁶.

Na minha realidade de trabalho, numa escola pública localizada em João Pessoa, das seis turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II que lecionava em 2020, duas foram fechadas por falta de alunas/os em 2021. Em relação às/aos estudantes que continuaram matriculadas/os, houve uma redução drástica na realização das atividades e na participação nas aulas virtuais, que passaram a ser feitas também pela plataforma do *Google Meet*. De uma média de 25 (vinte e cinco) alunas/os por turma, no geral seis respondiam as atividades enviadas pelo *Whatsapp* e duas/dois alunas/os por turma participam das aulas *online*.

Diante disso, não foi possível, infelizmente, realizar um trabalho contínuo e sistemático junto as/aos estudantes. Por isso, redirecionei os objetivos da pesquisa para a análise de conteúdo de *memes revisionistas, negacionistas e falsificadores* da Ditadura Militar no Brasil, bem como para a investigação de sua circularidade na *web*, procurando refletir acerca de estratégias para discuti-los e rebatê-los em sala de aula.

E, de fato, oriundos do espaço público da internet, abordagens negacionistas, revisionistas e falsificadoras da história adentram as salas de aula dificultando ainda mais a

¹⁴ *Ibidem*, p. 19.

¹⁵ Devido a problemas específicos da rede pública de educação em João Pessoa, algumas escolas não retornaram ao formato de aulas presenciais após a vacinação contra o coronavírus por não apresentarem condições estruturais. Esse processo foi explicitado com mais profundidade no terceiro capítulo.

¹⁶ Um estudo publicado em abril de 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) revela que o número de crianças e adolescentes (6 a 17 anos) sem acesso à educação no Brasil aumentou de 1,1 milhão, em 2019, para mais de 5 milhões em 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 06.08.2021.

prática docente, tendo em vista que um dos efeitos do negacionismo e do revisionismo é a deslegitimação do nosso trabalho. Diante desse contexto, questiono como nós, professoras e professores de História, podemos reagir ao avanço do negacionismo histórico nas salas de aula, bem como em outros espaços de socialização.

Tais indagações norteiam as preocupações desta pesquisa, pois é preciso reagir política e cientificamente a investida negacionista e conservadora por meio da defesa da ética, da ciência e da verdade, assim como mediante um ensino de História que aborde o método histórico junto às/aos estudantes, para que elas e eles compreendam os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a construção do conhecimento histórico acadêmico e escolar. Com isso, espera-se que as/os jovens desenvolvam autonomia para (re)conhecer e desvelar abordagens negacionistas, revisionistas e falsificações da história presentes para além dos muros da escola.

Dessa forma, para compreender tal contexto, elenquei os seguintes objetivos específicos que orientaram esta dissertação. Primeiramente, foi necessário explicar e diferenciar conceitualmente o revisionismo historiográfico, o negacionismo e a falsificação da história, além de relacionar tais conceitos com a formação da consciência histórica e do aprendizado histórico. Em seguida, analisei os sentidos atribuídos a Ditadura Militar (1964-1985) em *memes de internet*, especificamente aqueles com abordagens *revisionistas, negacionistas e falsificadoras* acerca do período em questão, bem como identifiquei o processo de difusão de tais mídias digitais. Por fim, produzi uma Aula-oficina voltada para o uso de *memes negacionistas* da Ditadura Militar nas aulas de História no ensino básico.

Para tanto, as reflexões foram balizadas por meio do diálogo entre a historiografia, o Ensino de História e os usos políticos do passado, assim como por meio de estudos relacionados a memética.

Com base em tais contribuições, recorri às análises de Demian Melo (2014) e Enzo Traverso (2017) para definir as aproximações e distinções entre os conceitos de *revisionismo* e *negacionismo* a partir de exemplos na historiografia, como por meio do caso paradigmático dos negacionistas do Holocausto. Sobre este fenômeno político-intelectual, a análise do clássico livro *Os Assassinos da Memória*, de Pierre Vidal-Naquet (1988), forneceu instrumentos teórico-metodológicos indispensáveis tanto para a identificação quanto para o enfrentamento de versões manipuladas e falsificadas do passado mediante a construção de uma “anatomia da mentira”. Isto é, na década de 1980, Vidal-Naquet demonstrou como a historiografia pode ser eficaz na desconstrução crítico-factual das falácias negacionistas a partir do reconhecimento dos métodos e das intencionalidades intrínsecas na construção de

tais abordagens. Ainda sobre o *negacionismo* do Holocausto, as reflexões de Luis Edmundo Moraes (2011, 2013) foram fundamentais para circunscrever a prática dos negacionistas no campo da *falsificação* politicamente motivada, e não como um caso de revisão aceitável e concebível da história.

Nessa direção, Fernando Perlatto e Odilon Caldeira Neto (2022) contribuíram para a compreensão do *negacionismo* como um empreendimento organizado, para além de ser uma prática ou um discurso, posto que os negacionistas compartilham identificações político-ideológicas em comum que orientam a elaboração de suas versões. Além disso, para sistematizar e difundir suas ideias, os negacionistas se organizam em torno da criação de institutos e centros de pesquisa, produzem literatura e as difundem de diversas formas, inclusive por meio da publicação de livros que emulam falsamente o conhecimento historiográfico. É neste sentido que os pesquisadores situam o *negacionismo* do Holocausto como um campo de atuação política da extrema-direita global desde as últimas décadas do século XX aos dias atuais.

No Brasil, essa modalidade de negação da história converge com outras formas *negacionistas* empreendidas pela extrema-direita nacional, como o não reconhecimento das feições autoritárias e violentas da Ditadura Militar (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022). Em relação a esse período histórico, mais uma vez Melo (2013) contribuiu com a reflexão sobre o uso do conceito de *revisionismo*, nesse caso em relação a sua utilização de modo crítico a determinada historiografia brasileira acerca do golpe de 1964 e da experiência autoritária instalada até 1985. Acerca do *negacionismo* da Ditadura Militar, o dossiê “Negacionismo e os usos da história”, lançado pela Revista Brasileira de História em 2021, foi de fundamental importância para compreender as especificidades das formas de negação da Ditadura Militar no Brasil contemporâneo, bem como para entender a crescente visibilidade e aceitação de versões falsificadas desse período em amplos setores da sociedade brasileira. Nesse sentido, destaco os artigos de Sônia Meneses e Arthur Ávila, assim como a apresentação da edição elaborada por Alexandre de Sá Avelar, Berber Bevernage e Patrícia Valim. Com base em suas investigações, foi possível reconhecer os diversos usos políticos e negacionistas desse passado autoritário em diferentes esferas de atuação. Um deles se refere as manifestações públicas de Jair Bolsonaro ao longo de sua carreira política enquanto deputado federal e posteriormente como presidente da República (MENESES, 2021).

Em relação as apropriações políticas da Ditadura Militar, as investigações da historiadora Caroline Bauer (2022) apontaram como o bolsonarismo¹⁷ foi responsável por operar diversas práticas em relação ao período, como a negativa em denominá-lo como uma ditadura e a recuperação de práticas e valores conservadores e autoritários que orientavam os governos militares. As reflexões de Bauer, junto com Alessandra Gasparotto (2021), também contribuíram com a construção de estratégias para o enfrentamento do *negacionismo* no Ensino de História a partir da “alfabetização histórica”.

Acerca deste campo específico, o estudo se baseou na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), que pensa a aprendizagem histórica como um processo que ocorre em diversos meios de socialização. Por isso a necessidade de se investigar a circulação social do conhecimento histórico (CERRI, 2010) e a orientação temporal subjacente as ideias históricas difundidas socialmente (SADDI, 2014), como assim defende a Didática da História. Outro eixo de sustentação teórico-metodológica se pauta nas contribuições da Educação Histórica, sobretudo a partir de autoras/es como GERMINARI (2011), BARCA (2001, 2005), GAGO (2020) e LEE (2001). Todas essas reflexões sustentaram teoricamente a análise de conteúdo de cinco *memes*, bem como permitiram a construção da intervenção didática baseada na metodologia da Aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca (2018).

Por fim, apresento a forma de coleta das peças meméticas através da aba de pesquisa do Google Imagens. Nesse buscador, digitei a construção textual “‘Os Dias Eram Assim’ memes””, resultando na exibição de peças meméticas referentes ao contexto mencionado. Ao clicar em uma imagem para ampliá-la, a ferramenta de pesquisa do Google apresenta imagens relacionadas, o que me proporcionou acesso a mais *memes*. Além das imagens, tal mecanismo de busca também disponibiliza *links* de acesso aos endereços eletrônicos das páginas onde as imagens foram publicadas.

Como aponta Cadena, as fontes digitais possuem como característica a efemeridade, muitas vezes sendo descartadas (2018, p. 22). As páginas, *sites* e contas pessoais nas redes sociais podem ser excluídas ou modificadas a qualquer momento e, conseqüentemente, os

¹⁷ Nesta dissertação, compreendo o bolsonarismo como um fenômeno político de extrema-direita situado na interface de ascensão das ultradireitas no mundo nas duas últimas décadas do século XXI. No Brasil, é a expressão massificada e diversificada da extrema-direita que se aglutinou em torno da liderança populista de Jair Bolsonaro (CALDEIRA NETO, 2022), cuja base social perpassa diversos setores, como comunidades evangélicas, agronegócio, grande empresariado e militares (KLEM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020). Possui como características a defesa de práticas autoritárias, antidemocráticas e negacionistas, bem como de valores morais conservadores. Do ponto de vista historiográfico, o bolsonarismo representa um projeto de reescrita negacionista do passado, que busca refundar e retomar mitos originários de viés conservador e autoritário na formação da identidade brasileira (CALDEIRA NETO, 2022).

memes publicados podem desaparecer ou sofrer alterações. Para evitar possíveis inconvenientes nesse sentido, tanto os *memes* coletados quanto as publicações e seus respectivos endereços eletrônicos foram salvos em ambientes *off-line*. Fábio Chang de Almeida, citado por Sussai (2019, p. 65), define esse trabalho como “arqueologia do salvamento”, que em suma consiste em transpor as fontes digitais do ambiente *online* para o *off-line*. Assim como o fez Sussai (2019, p. 65), após selecionadas as fontes, seus contextos de publicação no *Facebook* e no *Twitter* foram transformados em imagens congeladas mediante o recurso de *print screen* do computador e salvos em arquivo pessoal. Tal cuidado se faz necessário pois são essas publicações que permitem a compreensão da intencionalidade da imagem a partir da análise do contexto no qual foram produzidas e difundidas.

A partir da pesquisa desenvolvida por Cadena (2018), analisei os *memes* como fontes históricas e suas narrativas foram verificadas a partir da metodologia da Análise de Conteúdo mediante um viés qualitativo, pois o enfoque se voltou para a análise interpretativa dos conteúdos presentes nos *memes*. Ademais, a metodologia de Análise de Conteúdo permite a identificação de recorrências temáticas em tais mídias, que foram categorizadas por eixos temáticos.

Seguindo os passos já trilhados por Cadena (2018, p. 140-141), as peças meméticas foram analisadas em quatro etapas. Na primeira parte, apresento os *memes* e seus contextos de publicação; a segunda etapa consiste na descrição e na interpretação das imagens; em seguida, indico seus contextos de circulação com foco na verificação da interação do público por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos; por fim, articulo debates historiográficos sobre a temática com a análise dos *memes*.

Na sociedade ocidental contemporânea, Monteiro (2013, p. 10) ressalta a centralidade do uso massivo de imagens digitais e visuais em filmes, na televisão, na internet, em jogos, em celulares, dentre outros. A rigor, vale mencionar que a forma de apresentação das narrativas veiculadas nos *memes* não segue o modo da escrita historiográfica tradicional centrada em textos longos e de difícil compreensão por um público não especializado. Pelo contrário, os *memes* coletados apresentam a mesma forma: imagens estáticas associadas a textos curtos, sendo que as imagens geralmente são fotografias. Nesse sentido, identifiquei em tais narrativas *apologéticas*, *negacionistas* e *falsificadoras* da Ditadura Militar o esforço de legitimação política e social a partir da esfera visual dentro de um determinado formato.

Por conta disso, a análise dos *memes* também considerou os processos de apropriação e de uso de imagens na sociedade contemporânea com foco na construção, na transmissão, na interpretação e na decodificação dessas imagens, produzidas em uma determinada cultura

visual (MONTEIRO, 2013, p. 14). Esse percurso permitiu identificar, à luz do debate historiográfico, tanto intencionalidades no uso dos *memes* quanto significados em seus elementos imagéticos e textuais.

Além da escrita de um texto dissertativo, esta pesquisa tem como um de seus objetivos produzir um material didático que sirva de apoio pedagógico para o trabalho docente na Educação Básica. Nesse caso, trata-se de uma Aula-oficina intitulada “Na Ditadura os dias eram assim...”, cujos pressupostos metodológicos foram sistematizados pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2018). A proposta agrega um conjunto de experiências de aprendizagem centradas na análise cruzada de fontes históricas com sentidos antagônicos sobre a Ditadura Militar no Brasil. Para tanto, selecionei dois *memes negacionistas* para compor o conjunto de fontes a serem trabalhadas didaticamente em sala de aula. Esse investimento visa concretizar o potencial da história escolar em desenvolver consciências históricas mais complexas, bem como construir aprendizagens significativas que sejam baseadas na experiência da vida real das/os estudantes.

A partir dos objetivos elencados e do diálogo entre os referenciais teóricos citados, estruturei os resultados da pesquisa em três capítulos. No primeiro deles, intitulado *Ensinar história em tempos negacionistas*, parti do relato de experiências vivenciadas em uma escola pública no município de João Pessoa, onde trabalhei de 2015 a 2019. Por questões éticas, não mencionei o nome da escola, tampouco o nome das/os trabalhadoras/es citadas/os. No texto, relatei como as/os estudantes tiveram acesso a ideias apologéticas e reabilitadores da Ditadura Militar difundidas por um funcionário da instituição. Com isso, busquei refletir como o ambiente escolar, infelizmente, também pode ser um espaço de expressões autoritárias, violentas, racistas, misóginas, LGBTfóbicas e conservadoras. A partir dessas experiências docentes imbricadas com o contexto histórico nacional, analisei em seguida os conceitos e as diferentes abordagens sobre o *revisionismo historiográfico*, *negacionismo* e *falsificação da história*, procurando relacionar tais noções com a formação da consciência histórica e do aprendizado histórico à luz da Didática da História sob influência da historiografia alemã. Por fim, analisei o contexto nacional em torno das representações sobre a Ditadura Militar tanto na escrita especializada quanto nos usos políticos e abusivos desse passado. Por um lado, apontei como o termo *revisionismo* é utilizado na historiografia brasileira como uma forma de crítica a determinada interpretação de historiadoras/es sobre a temática. Por outro, relacionei a crescente visibilidade e aceitação do *negacionismo histórico* devido, em parte, aos esforços de grupos conservadores e de extrema-direita no Brasil, que fazem um uso da Ditadura Militar

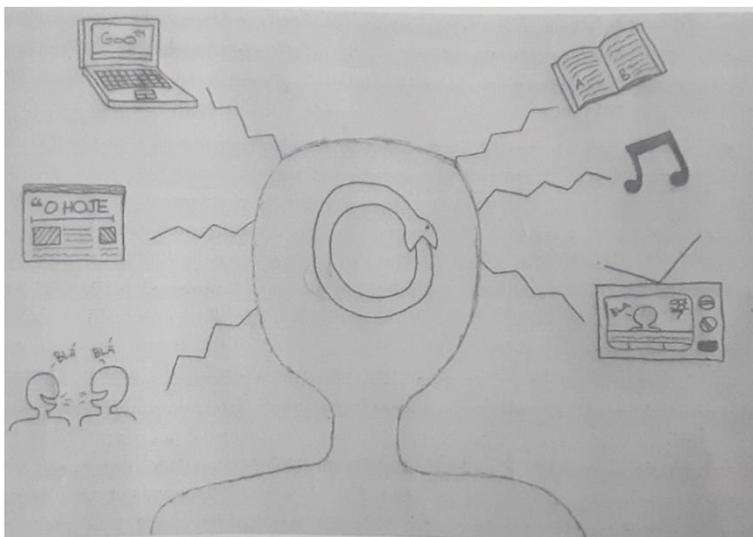
como peça de propaganda política para reabilitar no presente práticas autoritárias e violentas de outrora.

Já o segundo capítulo, *Os memes como uso político do passado*, agrega três eixos de discussão: o ensino da Ditadura Militar no tempo presente; a análise de conteúdo dos *memes* enquanto fontes históricas e a relação desse uso político do passado com a orientação temporal das pessoas em sua vida prática. Diante de um contexto de acirrada disputa pelas memórias e versões desse período histórico, reforcei a importância do trabalho educativo em torno da experiência inaugurada com o golpe de 1964. Para tanto, é preciso compreender as especificidades do ensino da temática, visto que se trata de um passado que ainda desperta sensibilidades e controvérsias na contemporaneidade. Em seguida, analisei as peças meméticas a partir de duas categorias, a dizer: *memes revisionistas apologéticos e memes negacionistas*. Apesar de apresentarem recorrências temáticas, as mídias foram interpretadas em eixos distintos devido as diferentes operações que mobilizam na construção dos sentidos acerca da Ditadura Militar. Por último, refleti sobre a influência preocupante que tais peças provocam na orientação temporal das pessoas em sua vida prática, já que seus sentidos reabilitam aspectos autoritários tanto para o presente quanto para perspectivas futuras, como a instalação de golpes e intervenções militares no sistema democrático.

Por sua vez, no terceiro e último capítulo, *Em Defesa do Ensino de História*, apresentei a dimensão propositiva da pesquisa visando reforçar o potencial do ensino da história escolar em construir conhecimentos críticos, éticos e pautados na defesa dos direitos humanos. Antes disso, na primeira sessão, relatei como o contexto pandêmico da Covid – 19 apresentou obstáculos que redirecionaram a trajetória desta pesquisa, sobretudo pelos efeitos danosos provocados no sistema público de educação em João Pessoa. Em seguida, refleti sobre as contribuições teóricas da Educação Histórica acerca da aprendizagem histórica situada na ciência de referência. Essa perspectiva parte do pressuposto que existe uma racionalidade própria ao modo de se pensar historicamente, por isso as situações concentradas de aprendizagem precisam abarcar pressupostos metodológicos próprios da construção do conhecimento histórico, como o uso de fontes históricas. Tais concepções balizaram a construção da proposta didática apresentada no último tópico do capítulo que visa, sobretudo, apresentar alternativas educativas para o enfrentamento de versões *apologéticas, negacionistas e falsificadoras da história*.

1. ENSINAR HISTÓRIA EM TEMPOS NEGACIONISTAS

Figura 3 – Ilustração do aluno M.



Fonte: Sonia Wanderley, (2016).

“Como eu aprendo história?”. Essa pergunta mobilizou um aluno do 2º ano do Ensino Médio do CAP/UERJ a produzir a ilustração que inicia esta sessão. O desenho faz parte da pesquisa “Cultura história, mídia e ensino de história”, coordenada pela professora Sonia Wanderley, cujo intuito é investigar a influência da cultura histórica produzida e permeada pela mídia na produção do saber histórico escolar. O exercício inicial, direcionado a estudantes do Ensino Fundamental e Médio, buscou verificar a forma como os alunos aprendem história por meio da produção de narrativas abreviadas na forma de desenho (WANDERLEY, 2016, p. 211).

Conversa aparentemente informal, jornal e livro impressos, acesso à internet por meio de computador, música e televisão foram representados como meios e espaços de aprendizagem histórica para o estudante M. Em sua ilustração, fica explícita a diversidade de espaços produtores e divulgadores de narrativas históricas presentes na cultura histórica contemporânea. Narrativas que podem ser ouvidas e lidas no cotidiano das/os jovens junto a suas famílias, amigas/os, líderes religiosos/os, representantes na política, artistas, professoras/es e tantas/os outras/os. Narrativas que podem ser acessadas em diferentes suportes e nos mais diversos âmbitos de socialização, como exemplifica Wanderley, na escola; no museu; no teatro; nas mídias clássicas, como jornal, cinema e televisão; bem como nas mídias mais recentes relacionadas à *web* (2016, p. 208).

“Todos são vistos como espaços de produção e uso público da história”, complementa Wanderley (2016, p. 208). Neles circulam narrativas históricas muitas vezes produzidas por não especialistas – historiadores e historiadoras de formação – que influenciam as representações sobre o passado tanto das/os jovens estudantes quanto as nossas, professoras e professores de história. Por isso a necessidade de pensar e investigar “os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar” (CERRI, 2011, p. 110).

A tais representações ilustradas pelo estudante M. em 2016, incluo os celulares *smartphones* tão presentes nas salas de aula nos últimos anos. Por meio desses aparelhos, diversas vezes as/os estudantes me apresentavam *memes* com representações históricas que elas/eles diziam não compreender. Particularmente no ano de 2018, essas dúvidas se tornaram recorrentes em relação a conceitos históricos como ditadura, nazismo, comunismo, esquerda e direita. Nesse período, identifiquei como os usos do passado realizados naquela conjuntura política no Brasil confundiam as/os estudantes e mobilizavam suas aprendizagens, como a vinculação do nazismo à esquerda política. Outros usos geravam indignação e repulsa, como a defesa negacionista e apologética de torturadores da Ditadura Militar por figuras de autoridade daquele ambiente escolar.

Fruto de inquietações geradas por esses episódios, o propósito desse capítulo é discutir a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da aprendizagem histórica de jovens estudantes diante do contexto atual permeado por usos políticos e abusivos do passado que perpassam diversas esferas de sociabilidade, como a governamentalidade, as mídias digitais e os ambientes de educação formal. Em relação as mídias, destaca-se a produção e difusão de narrativas na *web*, como os *memes*, que manipulam, distorcem, negam e falsificam experiências passadas com fins de justificar ações no presente. Dessa forma, resgatar as reflexões de Wanderley a partir do estudante M é justamente uma forma de ampliar o escopo pelos quais se aprende a História – mesmo que, como em alguns casos, se trate de uma História propensa à falsificação.

Para tanto, o capítulo segue estruturado em quatro partes. A primeira delas se trata de um relato reflexivo de experiências que vivenciei enquanto professora de História em uma escola pública localizada em João Pessoa, capital da Paraíba, entre 2015 e 2019. Nesta instituição, identifiquei como a convergência entre práticas autoritárias e fundamentalistas religiosas propiciaram a criação de um terreno fértil para a difusão de negacionismos da Ditadura Militar pelas/os próprias/os funcionárias/os da escola.

Em seguida, discuto a relação entre consciência histórica, aprendizagem histórica e orientação temporal com base nos fundamentos da Didática da História. Esta área de pesquisa compreende a aprendizagem histórica como um processo intimamente relacionado com a vida prática das pessoas e não restrito apenas a escola ou a universidade. Tal percepção leva a Didática da História a reconhecer e investigar a elaboração e a circulação de narrativas com ideias históricas para além desses espaços formais de aprendizagem, com o foco direcionado para as orientações temporais subjacentes a tais representações.

Com isso, apresento e diferencio conceitos e abordagens acerca do que considero três eixos essenciais da pesquisa aqui desenvolvida: a dizer, o *revisionismo historiográfico*, o *negacionismo* e a *falsificação da história*. Por fim, relaciono tais práticas ao contexto brasileiro, especificamente em relação à historiografia da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) e aos usos negacionistas desse período.

1.1 Apologia à Ditadura Militar na escola: um relato de experiência

A inquietação que despertou o interesse e a preocupação em pesquisar os usos políticos e abusivos da Ditadura Militar surgiu de experiências vivenciadas enquanto professora de História na rede pública durante a última década no Brasil. Por isso esta dissertação principia com um relato acerca da difusão e aceitação de ideias laudatórias desse passado autoritário em pleno ambiente escolar. Acredito que esta reflexão subsidia a compreensão da dinâmica da circulação social de narrativas *revisionistas apologéticas*, *negacionistas* e *falsificadoras* da experiência ditatorial em voga no contexto político nacional, sobretudo porque ilustra como as bases sociais do bolsonarismo disputaram no espaço escolar a representação negacionista desse passado.

Na trilha desse movimento, destaco a seguir um discurso proferido em 2016 que se tornou um marco na legitimação da retórica celebratória do passado ditatorial, a citar:

“Perderam em 1964. 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 a *Folha de S.Paulo*, **pela memória do Cel. 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 meu voto é ‘sim!’” (Bolsonaro, 2016, grifo meu)¹⁸

¹⁸Discurso disponível em:

<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=3&nuOrador=1&nuInsercao=359&dtHorarioQuarto=14:04&sgFaseSessao=OD&Data=17/04/2016&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PSC-RJ>. Acesso em 10.11.2022

No dia 17 de abril, essas foram as palavras pronunciadas pelo então deputado Jair Bolsonaro na sessão que aprovou o pedido de *impeachment* de Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados. Ao anunciar seu voto, o parlamentar homenageou o coronel Brilhante Ustra, primeiro militar reconhecido pela Justiça brasileira como torturador. Em defesa da família e das crianças em sala de aula, o deputado fez apologia a crimes contra a humanidade cometidos pelo Estado brasileiro durante a experiência autoritária inaugurada com o golpe de 1964. Apesar de seu discurso ter sido considerado pela Ordem dos Advogados do Brasil como apologia ao crime¹⁹, essa declaração celebratória da tortura e da Ditadura Militar não levou a sua cassação enquanto deputado e não impediu nem mesmo sua eleição como presidente da República em 2018.

Pelo contrário, Caroline Bauer aponta como o discurso do parlamentar propagandeou o nome de Ustra, gerando um aumento pela procura dos nomes “Bolsonaro” e “Brilhante Ustra” nos mecanismos de pesquisa *Google*, que alcançou “picos de popularidade”²⁰. A historiadora argumenta que esse episódio se tornou “um dos marcos do processo de construção da memória social sobre a ditadura civil-militar brasileira”, pois conferiu visibilidade ao nome do coronel e outorgou legitimidade a narrativas negacionistas sobre o período ditatorial (2020, p. 175).

Cerca de dois anos depois desse episódio, no final de 2018, fui surpreendida por um grupo de alunas/os na escola que estava indignado com a atuação de um funcionário da instituição. Durante uma conversa com as/os jovens, esse profissional indicou a leitura do livro *A verdade sufocada*, de Brilhante Ustra, argumentando que as/os estudantes deveriam conhecer “os dois lados” da história da Ditadura Militar. Após essa intervenção, as/os estudantes me procuraram entre um misto de surpresa e inquietação. As/os jovens me relataram que estavam impressionadas/os com a postura de um profissional da educação defendendo a tortura e torturadores, para elas/eles aquilo era um absurdo. “Como isso é possível, professora?”, assim me questionaram.

Desde então tento responder essa pergunta e compreender como é possível, em uma escola, lidar com práticas autoritárias e manifestações reabilitadoras de horizontes traumáticos e violentos feitas pelas/os próprias/os trabalhadoras/es da educação. Como parte deste esforço, o presente relato visa refletir sobre a materialização de uma rede de desinformação

¹⁹ Disponível em <https://www.conjur.com.br/2016-abr-25/oab-rj-cassacao-mandato-bolsonaro-homenagem-ustra>. Acesso em 10.11.2022

²⁰ Dados disponíveis em <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2016-04-14%202016-04-18&geo=BR&q=brilhante%20ustra> para “Brilhante Ustra” e <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2016-04-17%202016-04-18&geo=BR&q=bolsonaro> para “Bolsonaro”. In.: Bauer, 2020, p. 175.

provocada pela instrumentalização do passado recente brasileiro pelo bolsonarismo, que tem encontrado diversos polos de difusão, inclusive no espaço escolar. Para tanto, inicialmente, apresentei o contexto da escola onde o episódio mencionado acima ocorreu, dando destaque para as características específicas daquela instituição que permitiram a difusão e a aceitação de narrativas negacionistas e apologéticas da Ditadura Militar.

Trata-se de um registro reflexivo de experiências vivenciadas enquanto professora de História entre 2015 e 2019 em uma escola pública da rede municipal de João Pessoa, capital da Paraíba. Nesta instituição, trabalhei como funcionária efetiva vinculada à Secretaria de Educação, tendo ministrado aulas em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Por questões éticas, não mencionarei o nome da instituição tampouco das pessoas relatadas.

A Escola X está situada em um bairro composto predominantemente por estratos sociais de baixa renda²¹. Em relação ao entorno mais próximo da instituição, existem mercados, feira popular, comércio local, praças, associação de moradores, clubes comunitários, sedes de agremiações culturais, igrejas evangélicas, católicas e terreiros de Candomblé. A área é bem movimentada por moradoras/es que vivem no bairro desde sua criação, muitas/os delas/deles trabalham na feira popular e no comércio local. Por vivenciarem situações de carência socioeconômica, era comum estudantes da escola trabalharem de modo informal no contraturno das aulas em estabelecimentos do comércio ao redor, como nas barracas das feiras junto a suas famílias e nos mercados e restaurantes.

Em João Pessoa, o bairro é conhecido informalmente – e pejorativamente – como um lugar violento. Nos programas televisivos e de rádio da cidade são exaltados relatos sobre roubos, assassinatos e conflitos entre facções ligadas ao tráfico de drogas. Os sujeitos apontados como criminosos são jovens, em sua grande e abissal maioria, garotos negros. Vez por outra alguém na escola comentava sobre ex-alunos que apareciam em tais programas racistas da mídia hegemônica.

Nesse contexto, a Escola X funciona pela manhã, tarde e noite com oferta do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundada há mais de 20 anos, a instituição é responsável por formar pelos menos três gerações de uma mesma família. Avós, avôs, pais, mães e netas/os frequentam a escola e moram, em sua maioria, no seu entorno.

²¹ O bairro onde a escola está situada é composto por 17.766 habitantes, com predominância de estratos sociais de baixa renda. Tais dados foram coletados com base no Censo 2010, realizado pelo IBGE, e estão disponibilizados no Atlas Municipal de João Pessoa, página 48. Disponível em: https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/files/atlas/Perfil_de_bairro.pdf. Acesso em: 20.01.2023

Além de disponibilizar educação formal à comunidade, o prédio da instituição é utilizado para fins religiosos, culturais e administrativos, pois seu ginásio serve para realização de reuniões de cunho religioso, apenas cristãos – há de se destacar -, jogos de futebol nos fins de semana, bem como para reuniões realizadas pela prefeitura, a exemplo do Orçamento Participativo.

No que diz respeito ao quadro de funcionários, além das/os docentes, a escola conta com uma equipe de direção, formada na época por uma direção geral e uma vice direção; com equipe de especialistas, composta pelos serviços de psicologia, orientação e supervisão escolar e serviço social; além de funcionários administrativos, guardas noturnos e auxiliares de educação.

Em 2015, mediante aprovação em concurso público, comecei a lecionar na Escola X como professora efetiva de História. Uma semana antes do início das aulas me apresentei a gestão escolar. Nesse momento me informaram que seria responsável pelas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. No entanto, dois dias antes das aulas iniciarem, no primeiro planejamento do ano, soube que a gestão repensou a distribuição de turmas e eu ensinaria aos 8º e 9º anos. Com o passar do tempo, entendi que mudanças bruscas e sem diálogo prévio eram ações corriqueiras daquela gestão escolar.

Iniciei o ano letivo em meio a uma completa desorganização: não havia um horário fixo das aulas nem mesmo material pedagógico de apoio. A cada dia, durante as duas primeiras semanas, era uma surpresa diferente. Eu não sabia para quais turmas iria e nem quantos tempos de aula teria com cada uma. Junto a isso, não havia disponibilidade de livros didáticos suficientes nem para mim nem para as/os estudantes. Lembro que esse começo foi bastante caótico, tendo em vista que o contexto da escola era muito violento e instável.

Nesse primeiro contato com as turmas, senti que as/os estudantes faziam o possível para me desestabilizar e “ver até onde eu aguentava”. Como uma espécie de desafio, as/os alunas/os me provocavam para testar o quanto eu suportava continuar na escola. Como efeito, as turmas eram bastante barulhentas, havia muita conversa paralela e desrespeito a qualquer regra disciplinar ou acordo coletivo estabelecido. Além disso, muitas/os se recusavam a realizar as atividades propostas e não participavam ativamente das aulas. Diante desse cenário, senti uma pressão por parte da gestão e da coordenação para que eu “controlasse as turmas” e “mostrasse resultado”.

Com frequência, ouvia da coordenadora: “você precisa ter o controle da turma, professora!”. Essa expressão soava de um modo autoritário para mim. Me questionava o que seria ter o tão cobrado controle da turma. Assim, passei a lidar internamente com o desafio de

manter uma certa disciplina nas salas e mediar conflitos sem reproduzir violências naturalizadas naquele cotidiano. Constantemente ouvia das/os estudantes: “expulsa ele da sala, professora! O professor X fazia isso”, ou ainda, “ei, professora, tem que ter moral se não vira bagunça. A senhora é muito boazinha!”. Eu era considerada “boazinha” porque buscava mediar conflitos por meio do diálogo sem gritar nem suspender ou expulsar as/os jovens de sala de aula. Em resumo, “eu não botava medo”, como elas/es me diziam.

Ao passo que buscava mediações por meio do diálogo, as/os alunas/os me tratavam de um modo violento. Certas/os jovens mais ousadas/os tomavam atitudes para testar minha autoridade em sala, como subir nas mesas, gritar comigo quando eram repreendidas/os e me xingar e ofender outras/os colegas. Além disso, entravam na sala depois do horário permitido empurrando e até mesmo chutando a porta. Aos poucos fui percebendo que o fato de ser uma mulher jovem era determinante para o reconhecimento de minha autoridade enquanto professora pelas/os alunas/os, além de ter sido motivo para diversos assédios.

Na medida em que conhecia mais de perto o contexto daquela comunidade, compreendi alguns aspectos do cotidiano escolar. Em 2015, havia uma grande distorção de idade-série e um alto índice de reprovação na escola. Era comum existirem alunas/os cursando a mesma série pela terceira vez. Além disso, as/os estudantes apresentavam defasagem na aprendizagem, que reverberava em dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos tanto escritos quanto imagéticos. Aliado a indisciplina geral, as/os estudantes também aparentavam desmotivação e desinteresse nas aulas.

Tais características foram preponderantes ao longo do primeiro ano naquela instituição. Todavia, nos anos subsequentes, consegui construir uma relação de confiança mútua com as/os estudantes e aos poucos fui deixando de ser uma estranha. O fato de eu demonstrar interesse e respeito em conhecer suas histórias me aproximou das/os jovens, como também facilitou a abordagem dos conteúdos em sala de aula. No entanto, não senti a mesma mudança de tratamento por parte da gestão escolar. Durante os cinco anos que trabalhei naquela instituição fui constantemente perseguida, censurada, questionada, criticada e cobrada pela direção geral por diversos motivos que explicarei adiante.

Na prática, apesar da gestão se autodenominar democrática, a diretora geral acumulava e centralizava poderes de decisão em todas as instâncias da escola, inclusive no Conselho Escolar. Já no cotidiano de trabalho, sua postura era autoritária, impositiva e aversa a diversidade de perspectivas político-pedagógicas. Nas minhas aulas, por exemplo, a diretora entrava na sala de repente sem pedir licença para cobrar posturas disciplinares das/os estudantes, bem como para me cobrar publicamente a garantia da ordem em sala de aula. Essa

prática ocorreu, sobretudo, no meu primeiro ano de trabalho na escola. Na medida em que me senti mais segura naquele ambiente, fui questionando autoritarismos e exigindo respeito a minha autonomia docente.

Com o passar do tempo, identifiquei outras motivações de cunho político, ideológico e religioso geradoras de conflitos e de práticas autoritárias por parte da gestão. Uma delas, bastante evidente, era a expressão da vinculação religiosa da diretora geral à Igreja Universal no cotidianamente da vida escolar. Na sala da gestão havia um calendário desta Igreja e em suas falas eram constantemente citados trechos da Bíblia nas reuniões e eventos da escola. Nesses momentos, não havia problema em expressar sua perspectiva cristã, que era frequentemente exaltada, inclusive. Contudo, outras matrizes religiosas, sobretudo de matriz africana, eram rechaçadas.

Nesse sentido, embora o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira estivessem respaldados por lei, vivenciei experiências de censura ao trabalhar com tais temáticas na escola. Como o fato ocorrido em 2015 diante da realização de um projeto durante a semana de comemoração da Consciência Negra. Nesse trabalho, organizei junto aos 8º e 9º anos a transmissão de músicas na Rádio Escola cujas temáticas retratassem aspectos da história e cultura afro-brasileira. Durante o intervalo, enquanto eu estava na sala das/os professoras/es, a diretora geral ordenou que as/os alunas/os parassem a música “A carne”, de Elza Soares. O motivo exposto era que aquelas canções “eram profanas e não eram músicas de Deus”.

O relato deste episódio visa ilustrar como o fundamentalismo religioso de cunho neopentecostal era uma característica preponderante daquela comunidade escolar. Além da diretora geral, diversas/os docentes, demais funcionárias/os, estudantes e suas famílias eram protestantes. Por isso as intervenções da direção não pareciam absurdas, ela “só estava defendendo a presença de Deus na escola”, como ouvi certa vez de um funcionário. Já meus argumentos sobre o caráter laico do Estado e da educação pública soavam quase como uma ofensa nas reuniões de planejamento escolar, que se tornaram verdadeiros palcos de disputa entre diferentes perspectivas educacionais. De um lado, havia a defesa de práticas pedagógicas dogmáticas e centradas em um cristianismo patriarcal, conservador, intolerante e antigênero. Por outro, sobretudo pela atuação das/os docentes, pautava-se a liberdade de ensinar e de aprender de forma laica, crítica, democrática e em defesa da valorização dos direitos humanos – questões que são asseguradas constitucionalmente, mas que era deslegitimadas naquele ambiente escolar.

Nesse cenário, percebi a diferença de tratamento da direção geral entre as/os trabalhadoras/es alinhados as suas perspectivas políticas, ideológicas e, sobretudo, religiosas, daquelas/es que apresentassem concepções divergentes. Assim, eram permitidas e valorizadas atividades com pastores de igrejas evangélicas sobre “ideologia de gênero” nas aulas de Ensino Religioso, como também eram promovidas aulas com grupos de igrejas católicas contrários a legalização do aborto. Ao passo que havia perseguição e censura a práticas pedagógicas que trabalhassem com questões de equidade de gênero e sexualidade. Nesse caso, eramos taxadas/os de “doutrinadoras/es”, sobretudo pelo assistente social da escola. Apoiado nos pressupostos do Movimento Escola Sem Partido, ele reforçava que isso era assunto para a família e não para a escola.

A cada ano que passava, entre 2015 e 2019, o comportamento reacionário daquele funcionário foi se aprofundando. Em 2015, ele foi um ferrenho defensor do Movimento Escola Sem Partido. Em 2016, defendeu o golpe contra Dilma Rousseff. E a partir daí passou a defender pautas como a liberação do porte de arma e a redução da maioria penal. Já em 2018, apresentava-se na escola como um notório apoiador de Jair Bolsonaro e de seu projeto político-ideológico.

O ano de 2018 foi particularmente intenso naquele contexto escolar. A polarização vivida no Brasil com a disputa eleitoral entre Fernando Haddad e Jair Bolsonaro reverberou na escola. De um lado, havia profissionais e estudantes alinhados à esquerda e de outro lado, aquelas/es voltados à direita e à extrema-direita. Lembro de discussões acaloradas nas salas de aula e na sala das/os professoras/es. Também recorro de um grupo de alunas que estava indignado por seus amigos apoiarem Bolsonaro. Elas buscavam argumentos históricos para demonstrar como tal candidato estava alinhado à extrema-direita e usava elementos vinculados ao nazismo em sua campanha eleitoral. Até então, não havia identificado tanto interesse nas turmas de 9º ano por conteúdos históricos como naquele ano. As/os alunas/os traziam memes que circulavam na internet abordando conceitos como comunismo, socialismo, nazismo, direita, esquerda, fascismo e ditadura. Elas/es me diziam que viam muita coisa na internet, mas às vezes não conseguiam compreender o sentido das mensagens vinculadas e gostariam de conversar sobre suas dúvidas durante as aulas. Uma dessas dúvidas girava em torno da caracterização do nazismo como um movimento à esquerda política. Foi então que decidi preparar uma aula específica sobre esse assunto para as turmas do 9º ano.

Durante essa aula, boa parte da turma interagiu e demonstrou bastante interesse pela temática. Contudo, um grupo de garotos se recusou a ouvir as explicações e a debater o assunto com o restante das/os colegas. Para expressar sua rejeição, eles abaixaram as cabeças

nas bancas e disseram que não iriam participar da aula. Um deles questionou minha abordagem, dizendo que desconfiava da minha fala por eu ser “uma professora de esquerda”. Eu já havia sofrido diversas rejeições por parte das/os estudantes, como mencionei anteriormente, mas até então nenhuma delas havia sido por motivações político-ideológicas. Em 2018, eu já era identificada na escola como “a professora comunista”, “de esquerda”, que organizava greve e participava de manifestações na rua. Mesmo com essa identificação em um ambiente conservador, eu recebia bastante apoio da maioria das/os estudantes, inclusive daquelas/es que discordavam politicamente de minhas escolhas pessoais. No geral, elas/es gostavam das minhas abordagens e metodologias em sala de aula, principalmente por estimular o debate crítico e o respeito entre diferentes concepções. Por isso esse episódio na turma do 9º ano me deixou inquieta.

Naquela aula não foi possível estabelecer um diálogo com o grupo que se recusou a ouvir minhas explicações, mas posteriormente conseguimos conversar. Fiquei muito intrigada com a situação e passei a observar com mais atenção esses alunos. Assim, percebi que os jovens não agiam de forma organizada na escola, eles eram apenas colegas de turma que compartilhavam interesses em comum, como a defesa da candidatura de Jair Bolsonaro. Por parte deles, nunca houve ameaças nem perseguições as minhas práticas na escola. Observando de forma mais atenta, identifiquei que um deles desenhava suásticas na banca e escrevia pequenas mensagens. Certa vez, identifiquei uma mensagem com conteúdo suicida. Então relatei a situação a psicóloga da escola e pedi uma maior atenção e cuidado com aquele aluno, que passou a ser acompanhado pelo Serviço de Orientação Psicopedagógica e Social (SOPS).

Nesse serviço, as/os estudantes poderiam ser acompanhadas/os por um assistente social, uma psicóloga e uma orientadora educacional. O SOPS era destinado para o acolhimento e orientação das/os jovens na escola, mas na prática também funcionava como um serviço de notificação de casos de indisciplina. Junto a psicóloga e a orientadora educacional, identifiquei e acompanhei muitos casos graves de violência, como abuso sexual, prostituição infantil, discriminações por razões de gênero e sexualidade, racismo, dentre tantos outros. Neste ambiente, destinado a acolher estudantes que vivenciavam experiências de violações de seus direitos, fui informada por uma funcionária da escola que o assistente social lia o livro “A verdade sufocada”, de Brilhante Ustra.

De forma preocupante, os argumentos justificadores de práticas brutais cometidas pelo Estado ditatorial circularam pela escola devido a atuação desse sujeito que aceitou e compartilhou o raciocínio negacionista da Ditadura Militar legitimado nacionalmente por lideranças políticas do bolsonarismo. Nesse esforço, o assistente social da escola foi

responsável por difundir tais ideias entre as/os jovens dentro das dependências da instituição, como ocorreu em 2018 com o grupo de estudantes que mencionei no início do relato. Felizmente, elas/es acharam absurdo o fato daquele profissional ter defendido e indicado a leitura de um livro escrito por um torturador durante o período da Ditadura Militar. Na discussão que tiveram, as/os jovens me relataram alguns argumentos utilizados pelo funcionário ao tentar convencê-las/os, como o questionamento se as/os alunas/os realmente conheciam Ustra, se de fato sabiam o que ele havia feito e se entendiam a intencionalidade das ações do coronel. As/os jovens me contaram que rebateram tais provocações, além de terem respondido que sabiam o que Ustra havia feito. Além disso, frisaram que não concordavam com as ações do coronel durante a ditadura, bem como achavam absurdo a defesa de tais práticas. Por outro lado, em outro momento, numa turma do 9º ano, outros alunos me questionaram por que não estudávamos o livro de Ustra. Eles argumentaram que tinham o direito de conhecer “os dois lados dessa história”. Quando esse episódio ocorreu, eu não tive condições de investigar com mais atenção a relação desses alunos com o assistente social, mas pude constatar como as ideias apologéticas da Ditadura Militar difundidas pelo funcionário estavam circulando na escola sem nenhum tipo de controle, sobretudo em relação a defesa das memórias do torturador em questão.

O coronel Brilhante Ustra comandou o Departamento de Operações de Informação – Centro de Defesa Interna (DOI-CODI) do II Exército, em São Paulo, no início dos anos 1970. Nesse período houve a maior concentração de crimes promovidos nas dependências do órgão, totalizando 55 vítimas entre mortos e desaparecidos políticos. Em 2008, Ustra se tornou o primeiro militar a ser reconhecido como torturador pela Justiça brasileira a partir de uma ação declaratória da família Teles, cujos membros foram submetidos a sequestro e tortura, inclusive de duas crianças e uma mulher no final da gestação. Mesmo sendo reconhecido civilmente como responsável por práticas de tortura, o militar permaneceu penalmente impune até sua morte em 2015. Antes disso, escreveu os livros negacionistas “Rompendo o silêncio” (1987) e, o já mencionado, “A verdade sufocada” (2006), que traz a versão dos militares sobre a ditadura, com centralidade maior nos atentados cometidos por grupos de esquerda durante o período. Além dessas publicações, o militar matinha um site na internet para divulgação de seus trabalhos²².

²² As informações sobre a biografia de Ustra foram reconstruídas a partir das páginas <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-ditadura/ustra/> e <http://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/carlos-alberto-brilhante-ustra/>, bem como por meio de artigos da historiadora Caroline Bauer (2016, 2020).

Ustra faleceu no mesmo ano que ingressei numa escola pública que continuou celebrando sua existência. Pois mesmo morto, a memória de Ustra permaneceu viva, como salienta Bauer:

Uma das respostas possíveis é que “Ustra vive”. Vive na memória e na pele das suas vítimas que não conseguiram vê-lo responsabilizado penalmente por seus inúmeros crimes, ou seja, vive na impunidade; vive em uma memória apologética da ditadura civil-militar, ou seja, nessa justificativa da utilização da tortura; vive nessa legitimidade do extermínio, desde que o exterminado seja o outro; vive nesse senso comum que acredita que direitos humanos só protegem bandidos. (2016, p. 134)

Sua memória e suas justificativas para a utilização da tortura foram defendidas sem nenhum constrangimento em um ambiente escolar permeado por violências, ameaças, dogmatismos e censuras, bem como por ações intolerantes, racistas e mobilizadoras de medos. Nesse sentido, a Escola X era um terreno fértil para a disseminação de narrativas relativizadoras e negacionistas de práticas violentas e autoritárias de outrora. De certa forma, essa justificativa para os crimes do passado é um modo de aceitação e legitimação de violências no tempo presente.

O funcionário que defendeu a memória de Ustra era adepto de uma moral conservadora e intolerante, aversa as transformações nas relações de gênero e sexualidade, e, nesse sentido, publicamente LGBTfóbico. Além disso, era a favor da redução da maioria penal - por acreditar que os “direitos humanos só protegem bandidos”-, além de ter sido abertamente antipetista, anticomunista e, por consequência, apoiador de Jair Bolsonaro.

Naquele contexto escolar não houve nenhuma intimidação, reprovação ou contestação da gestão diante da difusão de narrativas negacionistas e apologéticas da Ditadura Militar pelo assistente social. Fui eu quem me senti intimidada a confrontá-las. Naquele ambiente suas ideias eram legitimadas, pois a direção da escola também era adepta aos mesmos valores morais conservadores, ao posicionamento político alinhado à extrema-direita bolsonarista e à vinculação religiosa neopentecostal.

Vale salientar que a negação da Ditadura Militar foi um dos eixos de constituição do bolsonarismo como um fenômeno político de extrema-direita, sendo capaz de aglutinar setores sociais diversos, como comunidades evangélicas. (Klem; Pereira; Araújo, 2020 *apud* Valim, Avelar, Bevernage, 2021, p. 42). Isto posto, é importante ressaltar a relação entre as experiências vivenciadas naquela escola entre 2015 e 2019 com o contexto histórico recente no Brasil. Nesse período, destaco a ocorrência de manifestações públicas massivas em 2013; a finalização dos trabalhos das comissões da verdade em 2014; instalação de um golpe parlamentar, jurídico e midiático contra uma presidenta eleita pelo voto popular em 2016 e a

ascensão e eleição para presidente da República de um político de extrema-direita, publicamente apoiador da ditadura em 2018. Em meio a esse cenário de intensa disputa, houve a proliferação de atos reivindicando intervenção militar, como apontam Fernando Perlatto e Odilon Caldeira Neto:

As críticas de determinados setores, sobretudo das Forças Armadas, à instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), ganharam novos adeptos dispostos a defender, relativizar ou negar a experiência de 1964. Se cartazes e faixas defendendo a volta da ditadura já podiam ser identificados entre alguns dos manifestantes que tomaram as ruas do país em junho de 2013, eles se tornaram ainda mais comuns nos protestos de 2015 e 2016 a favor do *impeachment* de Dilma Rousseff, bem como na greve dos caminhoneiros que parou o país em 2018. (2021, p. 80)

Simultaneamente a esses movimentos, também se verificou a proliferação e a divulgação de narrativas negacionistas da experiência de 1964 nas mídias digitais, a exemplo do documentário *1964. O Brasil entre armas e livros*, da produtora Brasil Paralelo²³, divulgado em seu canal no YouTube. Além disso, cabe mencionar como as mídias digitais também foram instrumentalizadas nesse período por representantes da extrema-direita favoráveis à ditadura, a exemplo dos usos políticos do passado feitos pelo deputado Eduardo Bolsonaro a partir de *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* em 2017.²⁴

Diante do que foi exposto, destaco como a disseminação de narrativas negacionistas e apologéticas em relação a Ditadura Militar vêm se consolidando no Brasil em diferentes esferas, como na institucionalidade e nas mídias digitais, por meio de manifestações públicas e ações de representantes políticos da extrema-direita; e, de forma preocupante, em ambientes de escolarização. Não se pode afirmar que as manifestações públicas reivindicando intervenção militar ocorrem somente por falta de conhecimento em relação ao que houve durante a ditadura, mas certamente é possível constatar que essa rede de disseminação negacionista gera desinformação sobre o período porque apresenta um passado que não existiu, como aponta Bauer:

Os usos do passado da ditadura no presente ocorrem, em parte, por uma busca de orientação no passado, mas não um passado fático, e sim em um passado que nunca existiu. A ditadura é narrada como uma utopia, e o retorno a esse período melhoraria a economia e a segurança, pois a ditadura teria logrado êxito nesses campos. (2020, p. 190)

²³ Atualmente, o documentário alcançou cerca de 10 milhões de visualizações no canal da produtora no YouTube. A relação dos argumentos negacionistas utilizados nessa produção com os usos políticos da Ditadura Militar feitos pelo bolsonarismo serão analisados com mais detalhes no terceiro tópico deste capítulo.

²⁴ Este episódio e os *memes* serão analisados no segundo capítulo da dissertação.

Em suma, as dinâmicas contemporâneas impõe novos desafios às/aos docentes, pois a escola e a sala de aula não estão isentas das disputas políticas do tempo presente. Pelo contrário, nesses espaços atuam sujeitos que trazem consigo suas concepções morais, éticas e ideológicas que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também trazem consigo suas noções de passado aprendidas em diversos meios de socialização. E como exposto, o contexto social brasileiro está repleto de instrumentalizações deturpadas da história que visam legitimar interesses atuais. Portanto, investigar a relação entre os usos políticos da Ditadura Militar e as orientações temporais subjacentes aos sentidos históricos que produzem deve ser uma preocupação do Ensino de História, posto que mobilizam aprendizagens e influenciam orientações em um passado falsificado. Nesse sentido, como apontarei na próxima sessão, o campo da Didática da História apresenta matrizes teóricas importantes para a investigação acerca das representações do passado que circulam socialmente e como essas noções influenciam a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas em sua vida cotidiana.

1.2 Orientação temporal: a função didática da história na vida prática

A Didática da História no Brasil é uma área tradicionalmente relacionada à metodologia do ensino de história escolar, como assim explica Rafael Saddi (2012, p. 212). A partir do início do século XXI, entretanto, essa área de pesquisa passou por uma mudança paradigmática em nosso país devido a influência da renovada Didática da História alemã nas produções sobre ensino e aprendizagem históricas (SADDI, 2014, p. 133). Antes de discutir a ampliação nesse campo de investigação, apresentarei o contexto histórico que proporcionou a renovação dessa disciplina na Alemanha, além de refletir sobre os fundamentos teóricos que embasaram essa transformação, como a centralidade do conceito de consciência histórica e sua relação com o aprendizado histórico, sobretudo a partir de teóricos como Klaus Bergmann (1989) e Jörn Rüsen (2001, 2011).

Em meio a uma crise de orientação geral na Alemanha Ocidental em fins dos anos 1960, a ciência histórica e o ensino de história estavam perdendo sua importância social, pois não conseguiam mais responder aos anseios da sociedade alemã no pós-guerra, de acordo com Sywottek (1997 *apud* Saddi, 2014, p. 137). A nova geração crescia sob uma Alemanha dividida e com o peso de lidar com a identidade alemã depois dos feitos do nazismo. Essa mesma geração exigia um debate sobre o passado recente, mas a história ainda estava

vinculada a um passado distante e a hermenêutica do historicismo. “Isto significava dizer, que a mesma história (ao menos em linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra” (SADDI, 2014, p. 137).

Diante disso, teóricos como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, dentre outros²⁵, tentaram demonstrar a importância do pensamento histórico e sua íntima relação com a vida cotidiana dos seres humanos. Nesse esforço, a Didática da História, compreendida como *Geschichtsdidaktik*, vinculou-se aos estudos históricos e passou a investigar todas as formas de apresentação da história, sejam elas científicas ou não, e seus diferentes usos na sociedade. Nesse debate se destaca a centralidade do conceito de consciência histórica, que para Rüsen é o procedimento mental que articula todas as formas de apresentação da história, tanto no modo científico quanto em geral (2001, p. 54).

Essa consciência é definida como “a soma das operações mentais com as quais os seres humanos interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59). Nessa concepção, a consciência histórica é a forma de consciência tipicamente humana responsável pela constituição de sentido acerca da experiência do tempo²⁶. Ela funciona como um modo de orientação na vida prática que articula as três dimensões temporais: por meio do resgate da memória o passado se torna presente de tal forma que a realidade presente pode ser compreendida e perspectivas futuras podem ser tomadas.

Dessa forma, a consciência história não se resume a consciência do passado nem a consciência de conhecimentos históricos produzidos pela historiografia. Essa constatação

²⁵ Em artigo que buscou reconstruir o ambiente de surgimento da renovada didática da história na Alemanha, Rafael Saddi (2012) apresentou contribuições e divergências entre seus teóricos como Annette Kuhn, Joachim Rohlfes, Pandel, Jeismann, Rolf Schörhen, que ainda não tiveram suas obras traduzidas para o português. Além dos já mencionados Klaus Bergmann (1989), com um artigo disponível em nosso idioma, e Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2011, 2012, 2015), teórico cuja obra têm recebido mais ênfase na tradução devido aos esforços de pesquisadores como Estevão de Rezende Martins e Maria Auxiliadora Schmidt. Contudo, foge ao escopo desta pesquisa discutir essas divergências teóricas no contexto alemão. Me concentrarei na forma como a Didática da História tem sido reapropriada no Brasil para fundamentar pesquisas em torno da aprendizagem histórica e dos usos da história em ambientes escolares e extraescolares.

²⁶ No livro *Ensino de História e Consciência Histórica* (2011), Luis Fernando Cerri sistematiza diferentes concepções acerca desse conceito, que chegam a ser completamente opostas entre si. Para Agnes Heller (1993), filósofa húngara, a consciência histórica é a resposta à pergunta “de onde viemos, o que somos e para onde vamos”. Assim como Rüsen, ela considera a consciência histórica como algo inerente a toda e qualquer pessoa, independentemente de acesso à escolarização, classe social, gênero e regiões do planeta. Nessa compreensão, nós temos a capacidade intelectual de produzir sentido sobre as relações temporais, mas essa produção de sentido se diferencia em níveis de complexidade e racionalização. Já teóricos como Raymond Aron (1984), Hans Georg Gadamer (1998) e Phillipe Aries (1989), argumentam que a consciência histórica representa um nível de saber específico atingido pelas sociedades modernas e, dessa forma, não consideram esse tipo de consciência como algo intrínseco, mas como um saber específico a ser alcançado por determinadas pessoas e sociedades.

implica reconhecer dois pontos fundamentais. Primeiro, que as formas de atribuição de sentido ao tempo não são homogêneas e, segundo, que elas ocorrem em diversas instâncias da vida em sociedade, como na família, na religião e no meio social e cultural dos indivíduos. Com isso, compreende-se que existe uma multiplicidade de saberes históricos, tanto aqueles provenientes do chamado senso comum, quanto os elaborados em sua modalidade científica. Assim, a história acadêmica e a escolar são consideradas expressões mais complexas e especializadas – e não necessariamente as mais importantes – do amplo movimento social que é pensar historicamente.

Para Klauss Bergmann (1989) e Jeismann (1977 *apud* Saddi, 2014), a renovada Didática da História na Alemanha se tornou a disciplina científica responsável por investigar a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica em um determinado contexto sócio-histórico. Com isso, Bergmann apresenta três tarefas para a Didática da História: a tarefa empírica de investigar processos de recepção e transmissão do conhecimento histórico em suas mais variadas formas de apresentação; a tarefa reflexiva de analisar didaticamente a própria Ciência Histórica; e a tarefa normativa que consiste na fundamentação do ensino escolar de História (1989, p. 30-31).

Como exposto, a renovação no campo da Didática da História não exclui a reflexão sobre o que e como se deve ensinar História nas escolas (tarefa normativa), mas alarga o horizonte de preocupações ao se voltar para o que de fato é apreendido no processo de transmissão social do conhecimento histórico (tarefa empírica) e o que poderia ser apreendido a partir dos acréscimos de racionalidade produzidos pela História enquanto ciência (tarefa reflexiva). Tudo isto sob o ponto de vista da prática da vida real. (BERGMANN, 1989, p. 29).

Por outro lado, Rüsen considera muito amplo o objetivo da Didática da História de investigar a consciência histórica em uma determinada sociedade. Ele então propõe a investigação do aprendizado histórico como objetivo central dessa disciplina (2011, p. 39).

Eu gostaria de propor uma definição mais modesta do objeto de pesquisa da didática da história. Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado é uma das manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. **A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.** Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (RÜSEN, 2011, p. 39-40, grifo meu)

Como destacado no texto, o objetivo da Didática da História para Rüsen é investigar a aprendizagem histórica como um processo de formação e desenvolvimento da consciência histórica, que não ocorre apenas no espaço escolar. O ponto central dessa perspectiva é compreender como os sujeitos aprendem a orientar suas ações no presente e perspectivam ações futuras a partir de uma interpretação da realidade passada. Tendo em vista que a operação mental de constituição de sentido histórico tem como face material a narrativa histórica²⁷, é por meio dela que os processos de aprendizado histórico podem ser analisados (RÜSEN, 2011, p. 43).

A aprendizagem pode ser conceituada como um processo de digestão de experiências, absorvendo-o sob a forma de competências. A aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas. A **‘competência narrativa’ se entende aqui como a habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo.** Esta competência consiste em três habilidades: 1) a habilidade da experiência, relacional com a realidade passada; 2) a habilidade de interpretar, relacionada com o todo temporal que combina a) a experiência do passado com b) a compreensão do presente e c) as expectativas concernentes ao futuro; e 3) a habilidade de orientação relacionada com a necessidade prática de encontrar um caminho através dos estreitos e remansos da mudança temporal. (RÜSEN, 2011, p. 75, grifo meu).

Isto posto, o objetivo da aprendizagem histórica para Rüsen é o desenvolvimento da competência narrativa, que unifica três habilidades: a habilidade de experienciar o passado enquanto tal, distinto do presente; a habilidade de interpretar esse passado como história em forma de narrativa; e a habilidade de utilizar essa narrativa como fator de orientação na vida prática. Daí a importância da *experiência*, da *interpretação* e da *orientação* como operações centrais para a formação, pela aprendizagem, da consciência história.

Ao fim e ao cabo, todo esse movimento de renovação na historiografia alemã impulsionou pelo menos três ampliações na Didática da História em nosso país:

Primeiro, a reivindicação de que a didática é inerente à ciência histórica e não uma área externa a ela. Em segundo lugar, a peculiaridade do pensamento histórico na formação humana, tornando a preocupação com a aprendizagem histórica uma preocupação com o modo específico de se pensar historicamente. Em terceiro lugar, uma ampliação do campo de investigação para além da escola, entendendo que toda

²⁷ A teoria da História em Rüsen considera a aprendizagem histórica como uma reapropriação narrativa pelos sujeitos e não como mera recepção de conhecimentos históricos pré-formatados. Nesse sentido, a narrativa histórica é um ponto central na relação entre consciência e aprendizagem, pois é por meio dessa narrativa que expressamos os sentidos que construímos entre as relações temporais de passado-presente-futuro. Arthur Assis explica que mesmo adotando a teoria narrativista, a produção de Rüsen se diferencia de concepções pós-modernas, como a de Hayden White, pois o teórico alemão defende que a narrativa histórica se distingue de outros tipos de narrativa, como a literária, por revelar um realismo histórico que se referencia em experiências reais e não imaginadas (2010, p. 11-12). Discuti essa distinção com mais detalhes no segundo capítulo.

e qualquer história (mesmo as histórias extra científicas e extraescolares) produz aprendizagem histórica e é importante para a orientação do agir humano na vida prática (desse modo, o cinema, a música, a literatura, os jornais, a internet, os museus, etc., tornam-se relevantes não somente em suas relações com a cultura escolar). (SADDI, 2014, p. 7-8)

A orientação temporal, portanto, é uma questão chave para compreender a importância da aprendizagem histórica na vida dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente. É em torno desse debate que se insere a preocupação de investigar os usos e abusos da história em mídias contemporâneas como os *memes*, sobretudo diante de um contexto de acirrada polarização política no qual grupos ligados a extrema-direita disputam a memória e a narrativa acerca de experiências do nosso passado recente, como a Ditadura Militar. Se a orientação das ações dos sujeitos em sua vida prática está intimamente relacionada com as interpretações de experiências passadas, o que ocorre quando essa experiência é negada, falsificada, manipulada e distorcida intencionalmente em um trabalho interpretativo?

1.3 Revisionismo historiográfico, negacionismo e falsificação da história: conceitos e abordagens

De acordo com Faustino e Gasparin (2001), a concepção positivista e cientificista da história forjada no século XIX possuía como bases principais a neutralidade científica, a objetividade e a fidelidade aos documentos. Nesse sentido, a verdade histórica seria alcançada por meio da utilização do método científico na seleção e no tratamento dos documentos escritos, considerados provas dos acontecimentos passados, assim como mediante a imparcialidade do historiador, que deveria reconstituir os acontecimentos passados se isentando de seus pontos de vista pessoais.

Michel de Certeau (1982) destaca o papel de Raymond Aron, na década de 1930, ao criticar o “cientificismo” e desvelar a atuação do sujeito na construção da história dita “objetiva”. Aron apontou as “decisões filosóficas” que influenciam o historiador durante a seleção e o recorte do material, os métodos de sua análise e a forma como é apresentada. Contudo, ao apontar a presença da subjetividade do historiador, Certeau (1982, p. 65) não invalida a pretensão de veracidade do conhecimento histórico, já que sua elaboração seria resultado de uma *operação historiográfica*, que articula um lugar social, uma prática disciplinar e tem como resultado a escrita de um texto.

Nessa direção, segundo Adam Schaff (1995, p. 281), é Paul Ricouer que, em *História e Verdade* (1955), concretiza a tese de que o historiador faz parte da história. Schaff destaca que essa constatação não enfraquece a objetividade da verdade histórica.

A objetividade dita pura é uma ficção; o fator subjetivo é introduzido no conhecimento histórico pelo próprio fato da existência do sujeito que conhece. Em contrapartida, há duas subjetividades: a “boa”, ou seja, aquela que provém da essência do conhecimento como relação subjetivo-objetivo e do papel ativo do sujeito no processo cognitivo; a “má”, ou seja a subjetividade que deforma o conhecimento por causa de fatores tais como o interesse, a parcialidade etc. A “objetividade”, é a distância entre a “boa” e a “má” subjetividade, e não a eliminação total da subjetividade. (SCHAFF, 1995, p. 282)

Na relação cognitiva que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto, Schaff (1995) destaca o papel ativo dos historiadores, diferentemente de uma concepção positivista que defendia sua passividade e imparcialidade. Para o autor, a objetividade da verdade histórica não significa a completa eliminação da subjetividade, mas a separação entre uma subjetividade que distorce o conhecimento em decorrência de interesses sem respaldo acadêmico e uma subjetividade própria ao processo cognitivo do sujeito ativo que conhece. Como sintetiza Paul Ricouer, “[...] de ‘lógica’ a definição da objetividade tornou-se ‘ética’” (1955, p. 34 *apud* SCHAFF, 1995, p. 282).

Outro ponto destacado por Schaff (1995, p. 269) é a percepção dinâmica do saber histórico. Para o autor (1995, p. 277), a reinterpretação constante da história não implica na negação do “caráter objetivo da verdade”, pois este não é tomado como sinônimo de caráter absoluto. Ao não ser compreendida como absoluta, a verdade na história é tratada como parcial, o que não significa um erro ou uma infidelidade à representação do real, mas sim constata sua incompletude.

Dessa forma, a constante reinterpretação da história é tomada como algo próprio do fazer histórico. Em relação a reescrita da história, Traverso (2017) aponta que a descoberta de novas fontes e/ou a mudança de paradigma interpretativo podem gerar um novo olhar sobre acontecimentos que se pressupunham integralmente conhecidos, do mesmo modo que podem revelar acontecimentos ocultos ou que possuíam uma interpretação equivocada.

A história escreve-se sempre no presente e o questionamento que orienta a nossa exploração do passado modifica-se segundo as épocas, as gerações, as transformações da sociedade e os percursos da memória coletiva. Se a nossa visão da Revolução Francesa ou da Revolução Russa já não é a mesma de cinquenta anos ou de há um século, tal não resulta apenas da descoberta de fontes inéditas, mas de uma perspectivação histórica nova, própria da nossa época. (TRAVERSO, 2017., p. 32)

Destarte, a revisão da história assume uma conotação legítima e é necessária para a construção do conhecimento histórico. Em alguns casos, Demian Melo (2014, p.19) afirma que o termo *revisionismo* é utilizado para designar tais abordagens renovadoras na historiografia. Já Traverso (2017, p.32) destaca que o termo também é usado em viradas ético-políticas na maneira de retratar o passado, que foram qualificadas por Jürgen Habermas como “tendências apologéticas”²⁸ na historiografia, salientando que esse tipo de releitura do passado se torna discutível devido aos objetivos políticos imbuídos em sua argumentação. Nesses casos, Melo (2014) pontua que o termo é utilizado como uma forma de crítica às tendências apologéticas e/ou reacionárias presentes em tais narrativas, assumindo um teor explicitamente negativo. O autor ainda destaca a utilização do termo em referência aos escritores que negam a existência do Holocausto, os chamados *negacionistas*. Essa última concepção, contudo, representa “sua variante mais caricata, já que mera manipulação ideológica que objetiva negar evidências” (MELO, 2014, p. 19).

A depender do contexto, portanto, o termo *revisionismo* pode assumir diferentes sentidos, até mesmo opostos entre si. De acordo com Melo (2014), a noção foi originalmente empregada no campo do movimento socialista no final do século XIX e início do XX com uma conotação pejorativa. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, o termo foi introduzido na historiografia para se referir a revisões legítimas que reinterpretavam narrativas históricas tidas como oficiais do Estado ou até mesmo explicações acadêmicas bem consolidadas²⁹ (MELO, 2014).

Entretanto, em outros contextos hermenêuticos recentes, o termo apareceu com teor claramente *negativo*, como forma de *crítica* a certas abordagens, principalmente em razão de suas *tendências apologéticas* (e/ou reacionárias), como acontecem nos debates sobre a Revolução Francesa, cujo exemplo mais proeminente é François Furet, e sobre o fascismo, nos quais se situam Ernst Nolte e Renzo De Felice (MELO, 2014, p. 19).

A título de exemplificação, a análise do *revisionismo apologético* enfocará a releitura do nazismo empreendida por Ernst Nolte. No final da década de 1980, Nolte publicou um artigo no jornal conservador *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ). Em “O passado que não quer passar”, o historiador apresentou uma tese revisionista sobre o nazismo alemão, que igualava o nazismo e seus crimes ao regime bolchevique instalado em 1917 (MELO, 2014).

²⁸ Essa questão foi retomada nos parágrafos seguintes.

²⁹ É o caso, por exemplo, do conjunto de trabalhos produzidos nos Estados Unidos, na década 1970, acerca da Revolução Russa de 1917. Os soviétólogos como Moshe Lewin, Arch Getty e Sheila Fitzpatrick, não focaram seus estudos acerca do caráter totalitário do regime – rompendo, dessa forma, com a hegemonia das abordagens anticomunistas elaboradas durante a Guerra Fria – e passaram a analisar o contexto russo e soviético pela perspectiva da história social (TRAVERSO, 2017, p. 31).

Em obras anteriores, Nolte já havia apresentado o argumento que os crimes praticados pelo regime bolchevique precediam e justificavam os crimes nazistas, sendo tratados apenas como uma reação à ameaça bolchevique perpetrada pelos judeus. Tal revisão proposta por Nolte se tornou uma releitura do passado que acabou normalizando o Holocausto e deslocando a posição da Alemanha de culpada e opressora para a de vítima (MELO, 2014; TRAVERSO, 2017).

Essa atuação pública de Nolte deu início a um debate que ficou conhecido como *Historikerstreit* (“A querela dos historiadores”). Foi nesse contexto que o filósofo Jürgen Habermas denunciou publicamente as “tendências apologéticas” do pensamento de Nolte. Para Habermas, ao tornar o comunismo o “mal absoluto” do século XX, o referido autor acabava por atenuar e normalizar tanto o nazismo quanto o Holocausto na “identidade histórica alemã” (MELO, 2014).

Ainda nos anos 1980, a utilização do termo *revisão* se tornou mais complicada por ter sido apropriada pelo conjunto de escritores que negaram a existência das câmaras de gás e o genocídio dos judeus perpetrado pelo Estado nazista alemão. Escritores franceses como Paul Rassinier e Robert Faurisson, ambos ligados à extrema-direita (MORAES, 2013), afirmaram realizar uma revisão da história quando publicaram artigos em jornais e livros negando a existência do Holocausto. No mesmo período, o historiador francês Henry Russo contestou a auto intitulação dessa corrente como *revisão* e passou a nomeá-la como *negacionista*, sendo um dos responsáveis pela popularização do termo *negacionismo* para se referir àquelas práticas que “não passavam de falsificação e distorção de evidências” (VALIM, AVELAR, BERNAGE, 2021, p. 14).

Nesse contexto, a obra clássica de Pierre Vidal-Naquet se tornou um exemplo paradigmático acerca da desmontagem crítico-factual das falácias negacionistas pela historiografia. Em seu livro *Os Assassinos da Memória*, o historiador apresenta uma “anatomia da mentira” (1988, p. 11), cujo objetivo é desvelar os métodos empregados por essa corrente autointitulada *revisão*, além de apresentar os componentes ideológicos desse discurso – o que considera mais importante do que debater com tais escritores.

Ao longo do livro, Vidal-Naquet demonstra como Paul Rassinier e Robert Faurisson recorreram a “mentira pura e simples”, ao falso e a uma documentação inconsistente como método para fundamentar suas análises (1988 p. 40). O autor aponta ainda que esses escritores não reconheceram o conjunto de fontes sobre o período, tratando como mentira ou manipulação os testemunhos de judeus e os documentos acerca dos métodos de extermínio nazista. Além disso, ele denuncia os elementos ideológicos presentes em formas e proporções

diferentes segundo os autores, como nacionalismo alemão, neonazismo, anticomunismo, antissionismo e antisemitismo.

Odilon Caldeira Neto ressalta um ponto importante ao considerar o pensamento de Vidal-Naquet:

O negacionismo, como aborda Vidal Naquet, não surge propriamente dito com o discurso de negação completa do Holocausto. Em um primeiro momento, o que ocorre é uma redução do número de vítimas, para uma conseguinte relativização do caráter nefasto do Holocausto para, daí sim, a defesa da ideia da inexistência das câmaras de gás, do uso de Zyklon-B ou mesmo do programa de eliminação de “indesejáveis” ao nazismo (2009, p. 1108).

Assim, a construção do discurso negacionista vai desde a atenuação dos crimes de massa cometidos pelo nazismo até sua completa negação. Acerca do negacionismo do Holocausto, Vidal-Naquet conclui: “no contexto da nossa sociedade de encenação e espetáculo, significa uma tentativa de extermínio no papel, que substitui o extermínio no real. Ressuscitam-se os mortos para atingir melhor os vivos” (1988, p. 45). Por isso ele foi bastante enfático ao qualificar essa prática como uma forma de assassinato da memória direcionada a atenuar os crimes do nazismo e a restabelecer o horizonte da extrema-direita como alternativa política.

Diante da gravidade e dos impactos provocados por tais práticas, o historiador francês apresenta estratégias importantes para o enfrentamento do negacionismo, dentre elas destaco a compreensão do “como” e do “porquê” da mentira (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 15), o que permite tanto desconstruir factualmente quanto desvelar suas intencionalidades políticas. Além disso, ele ressalta a importância de identificar, vigiar e circunscrever os negacionistas a fim de delimitar o alcance e a difusão da mentira (Vidal-Naquet, 1988, p. 210 *apud* CARDOSO, 2021, p. 94). Como pontua Eduardo Cardoso,

trata-se de investir em um mapeamento das editoras que promovem e fazem circular esse “pseudoconhecimento”; além de identificar os vários gêneros de escrita por meio dos quais atuam os negacionistas, como panfletos, propagandas etc.; e ainda distinguir os países que mais desenvolvem e difundem as mentiras por meios de institutos de pesquisa e financiamento. (2021, p. 95)

Como exemplo desta investigação, destaco a atuação do historiador Caldeira Neto e do sociólogo Fernando Perlatto ao se debruçarem sobre a convergência entre o fenômeno negacionista do Holocausto e a extrema-direita global e brasileira. Nesse processo, os pesquisadores identificaram formas de organização e táticas de elaboração de discursos, bem

como interfaces com outras modalidades de negação, como o negacionismo da Ditadura Militar no Brasil (2022, p. 77).

Situado historicamente como um fenômeno político-intelectual que aflorou após a Segunda Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos (STEIN, 2021, p. 8), o negacionismo do Holocausto se espalhou para outras regiões ao longo do século XX e XXI, constituindo-se como prática e expressão ativa da extrema-direita global, posto que agregou “um sentido de comunidade” e formulou “meios de representação organizada do negacionismo” (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p.79). Para tanto, foram criadas entidades negacionistas como o Institute for Historical Review, nos Estados Unidos, e seu correlato no Brasil, o “Centro Nacional de Pesquisas Históricas”. Ambos como “parte de um conglomerado de atividade política que busca negar o Holocausto e reabilitar o nazismo a partir de discursos marcados por um forte componente antisemita” (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p.79). No Brasil, o negacionismo do Holocausto foi apropriado por grupos como a Editora Revisão, de Siegfried Castan, que também dialogou com outras formas de negação do passado por meio da relação com Marco Polo Giordani, um negacionista da Ditadura de 1964 (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p. 80).

Por meio desta análise, os pesquisadores consideram a seguinte premissa:

o negacionismo é mais que uma retórica ou postura, trata-se um de empreendimento organizado, de interação entre indivíduos (autores, leitores e produtores de conteúdo) que partilham traços de sociabilidade e solidariedade baseados em visões de mundos particulares, assim como em objetivos políticos ligeiramente bem definidos. [...] Esses “empreendimentos negacionistas” buscam disseminar um discurso anticientífico, com o intuito de retirar o grau de cientificidade da historiografia. Com isso, os disseminadores almejam criar uma “história alternativa”, que tenha impactos em projetos institucionais e educacionais, vinculados a visões de mundo baseadas em perspectivas não raramente antidemocráticas. (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p.78)

Como um empreendimento organizado, o negacionismo e os negacionistas utilizam técnicas que emulam o conhecimento científico a fim de conferir legitimidade social, como por meio da criação de institutos e centros de pesquisa, de produção de literatura negacionista e de publicação de livros. Contudo, apesar da aparente formalidade, o conteúdo dos livros negacionistas, no geral, infringe e falsifica pressupostos metodológicos, como o uso de autocitação, com negacionistas citando negacionistas, e o “uso de dados e informações enviesadas ou adulteradas”. (PERLATTO e CALDEIRA NETO, 2022, p. 80).

Por conta dessas práticas, o historiador Luís Edmundo Moraes (2011) refuta a vinculação dos *negacionistas* do Holocausto a uma forma de revisionismo historiográfico.

Moraes desloca o lugar social do *negacionismo* para o campo da *falsificação* politicamente motivada. Negacionistas como Germar Rudolf e David Irving se apresentavam publicamente como historiadores e publicavam seus textos no formato da escrita historiográfica. Com isso buscavam respaldo de um público não especializado tendo em vista a legitimidade social do historiador enquanto profissional responsável pela representação verídica sobre o passado.

Entretanto, Moraes aponta uma contradição. A forma aparentemente historiográfica dos escritos negacionistas era separada dos métodos de análise válidos da história enquanto ciência (2011, p.10). Uma das fraudes cometidas era a distorção intencional de sentido de proposições verdadeiras de pesquisas historiográficas sobre o Holocausto, utilizando citações de forma descontextualizadas, fazendo inferências inapropriadas e até mesmo subtraindo trechos de fontes originais (MORAES, 2011, p. 14). Em função disso, o historiador brasileiro aponta a dupla fraude cometida pelos negacionistas:

Por um lado, trata-se de uma *historiografia falsificada*, ou seja, de um texto que falsifica de forma consciente suas referências de legitimidade, reivindicando o caráter de escrito historiográfico sem sê-lo, apresentando formas próprias ao texto historiográfico (linguagem, notas de rodapé, lista bibliográfica etc.), mas ao mesmo tempo em que rompe com seus fundamentos e limites. Por outro, trata-se de um *passado falsificado*, que também de forma consciente é produzido, ancorado na recusa de todos os indícios e evidências que o contradigam, reivindicando o caráter de proposições verificáveis sem sê-lo. (MORAES, 2011, p. 15, grifos do autor).

Sobre a análise de Moraes, ainda destaco a seguinte questão. São os propósitos e fundamentos dos negacionistas que determinam os procedimentos de suas análises para produzir um resultado que não poderia ser diferente do apresentado, ou seja, a afirmação que não houve extermínio sistemático e que não existiam câmaras de gás nos campos de concentração (MORAES, 2011, p. 3). Nos termos de Rüsen, a *orientação* política e ideologicamente comprometida dos negacionistas com a extrema-direita determinou tanto a *interpretação falsificada* quanto a *falsificação da experiência* passada, produzindo um sentido histórico enganoso, deturpado e perigoso. Ou ainda nos termos de Schaff, a “má” subjetividade atrelada aos interesses e parcialidades dos negacionistas deformou o conhecimento produzindo uma mentira e não uma verdade histórica.

A *falsificação da história* também pode ocorrer durante o trabalho de historiadoras e historiadores profissionais, como assim atesta Antoon De Baets (2013) em sua teoria sobre o abuso da história. Para o historiador belga, “o abuso da história é o seu uso com intenção de provocar engano” (p. 35), o que sempre causa danos e pode ser perigoso. Esse uso indevido da história pode ocorrer de várias formas, mas o que irá distinguir um abuso do uso

irresponsável da história é precisamente o grau de intencionalidade de sua produção. Em linhas gerais, é possível sintetizar com a seguinte fórmula: enquanto o abuso é feito de forma deliberada ou conscientemente, o uso irresponsável é feito de modo imprudente ou negligente (de Baets, 2013, p.35).

Assim, partindo dos termos de De Baets, a historiadora Caroline Bauer circunscreve as narrativas negacionistas como um uso abusivo do passado, posto que se tratam de uma

[...] conduta deliberada, ou seja, intencional, de provocar o engano – e usufruir de suas vantagens –, através de usos negligentes de conceitos, metodologias e teorias, ou simplesmente de sua não utilização, o que decorre em negacionismos mais ou menos elaborados. Em qualquer caso, trata-se de um uso abusivo do passado, seja do ponto de vista epistemológico ou ético, pelo qual o enunciador ou propagador possui responsabilidade jurídica ou moral, ou ambas. Os danos diretos ou indiretos, individuais ou coletivos, advindos dessas narrativas são variados, principalmente quando o negacionismo se converte em política de estado, conjuntamente aos ataques às ciências humanas e aos professores. (2021, p. 48)

Por fim, diante do que foi exposto, retomarei brevemente as abordagens aqui discutidas apontando uma síntese do debate para em seguida definir como os conceitos serão operacionalizados nos próximos tópicos e capítulos.

Em relação ao termo *revisionismo*, existe uma polissemia que provoca muitas vezes mal-entendidos, porque o conceito assumiu diferentes e contraditórios significados ao longo do século XX. Dentre seus usos, há aqueles que se referem a revisões históricas legítimas, a revisões de caráter discutível e até mesmo revisões profundamente nefastas (TRAVERSO, 2017, p.35). Devido a tais distinções, utilizarei o conceito de *revisionismo apologético* para me referir a revisões que não negam os fatos históricos em si, mas que infringem pressupostos teórico-metodológicos legítimos da historiografia, pois desconsideram os contextos históricos analisados com o intuito de favorecer propósitos ideológicos do presente (SOUTELO, 2009, p. 100 *apud* MELO, 2013, p. 58).

Já o termo *negacionismo*, em acordo com a análise do historiador Luis Edmundo Moraes (2011), será considerado como uma forma de *falsificação* politicamente intencionada e, por isso mesmo, abusiva do passado. Nesse sentido, o *negacionismo* e os negacionistas elaboram discursos, práticas e empreendimentos que negam explicitamente ou que atenuam, no geral, crimes e violações de direitos humanos por meio de distorções, manipulações, falsificações e negações do passado.

Em suma, os conceitos e abordagens discutidos nesta sessão sobre *revisionismo*, *negacionismo* e *falsificação da história* apontam instrumentos de análise para a investigação da circulação social do conhecimento histórico acerca de outras temáticas, como a Ditadura

Militar brasileira, tanto em relação a historiografia sobre o tema quanto a representações presentes em *memes de internet*. Do que foi apresentado, destaco a relevância de relacionar a interpretação da experiência passada com os seguintes elementos utilizados na construção do sentido histórico: fontes, métodos de análise, lógica do discurso, interesses e parcialidades sem respaldo acadêmico, meios de circulação das ideias históricas, público a quem se dirige e possíveis danos causados.

1.4 O caso brasileiro: revisionismo historiográfico e negacionismo da Ditadura Militar

Em relação a historiografia contemporânea brasileira, autores como Caio Navarro de Toledo (2004), Marcelo Badaró Mattos (2005), Demian Melo (2006, 2013) e Paulo Arantes (2010) utilizam o conceito de *revisionismo* como uma forma de crítica a determinada historiografia referente ao Golpe de 1964 e a Ditadura Militar. Melo (2013) situa a origem desse *revisionismo* no início da década de 1990, quando parte da historiografia acadêmica brasileira passou a defender a tese que o golpe dado pelos militares em 1964 teria sido uma reação a um suposto golpe de João Goulart, com apoio dos comunistas e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essa tese, argumenta Melo (2013), reforça a justificativa das direitas para a retirada de Goulart e, com isso, os revisionistas acabariam por defender a memória dos golpistas.

Melo (2013) relaciona as interpretações relativizadoras do golpe e da ditadura ao contexto político da década de 1990. Após a Queda do Muro de Berlim, o autor argumenta que o âmbito da produção intelectual latino-americana foi condicionado pelo avanço do neoliberalismo na região e a adesão da esquerda à “ordem institucional liberal”. Nesse contexto, as análises revisionistas deslocaram a problemática do capitalismo do centro da explicação sobre o golpe e a ditadura, passando a explicá-los a partir de um suposto “déficit democrático” na sociedade brasileira da década de 1960, onde tanto a direita quanto a esquerda apresentavam tendências “golpistas”. Nessa visão, a esquerda também é colocada no “banco dos réus”³⁰, tendo sua prática desqualificada tanto antes quanto durante a instalação da Ditadura Militar (MELO, 2013, p. 62).

Dentre os autores apontados como integrantes desse *revisionismo histórico* estão a cientista política Argelina Cheibub Figueiredo (1993), assim como os historiadores Jorge

³⁰ Melo relaciona esta interpretação que coloca a esquerda no “banco dos réus” como uma leitura que também aparece no *revisionismo* proposto por Furet, na França; por Nolte, na Alemanha, e em contextos mais recentes, como o português, sobre o Salazarismo e a Revolução Portuguesa de 1974-1975, além do espanhol, acerca do Franquismo (2013, p. 62).

Ferreira (2011) e Daniel Aarão Reis (2000, 2010). Segundo Melo, em 1993, Argelina Figueiredo inaugura essa tese revisionista com o livro *“Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964”* (1993). O autor destaca o caráter ideológico da problemática proposta por Argelina Figueiredo, argumentando que ao opor “democracia” e “reformas”, a autora adere ao conceito de “democracia” em sua vertente neoliberal (2013, p. 62).

Já o historiador Jorge Ferreira, em trabalhos escritos a partir dos anos 2000, toma Figueiredo como referência, e explica o golpe de 1964 a partir do argumento do “déficit democrático”. No seu livro *“João Goulart: uma biografia”* (2011), o golpe de Estado é apresentado como uma reação da frente golpista de 1964 à radicalização promovida pelas esquerdas (MELO, 2013, p. 63). O mesmo argumento é adotado por Daniel Aarão Reis no livro *“Ditadura militar, esquerdas e sociedade”*, publicado em 2000, no qual defende a tese que em 1964 foi a direita que passou a defender a Constituição devido à radicalização da esquerda (MELO, 2013, p. 68).

Melo (2013) questiona os “vícios revisionistas”, que seriam o teor ideológico e a fragilidade da análise historiográfica, presentes na forma como Ferreira (2011) analisa o episódio do Comício da Central. O historiador aponta ainda como Ferreira utilizou de modo acrítico os dados de uma pesquisa de opinião realizada no comício por agentes do governador Carlos Lacerda, explícito opositor ao governo de Goulart. Nesse sentido, Ferreira tomou como “verdade histórica” os dados de uma fonte sem considerar os condicionamentos políticos e ideológicos de sua produção (MELO, 2013, p. 64).

Isto posto, Melo argumenta que tais interpretações *revisionistas* acabam por atenuar o papel dos segmentos alinhados à direita no golpe de 1964, colocando-os num lugar de vítima, e tem como efeito a normalização da ditadura, além de reforçarem as autojustificativas dos golpistas.

Diferentemente do conhecimento religioso pautado em verdades incontestáveis assentadas na fé dos que creem, a construção do conhecimento científico pressupõe o debate entre pares e a contestação de argumentos construídos com base na razão. Para Rüsen, é justamente isso que diferencia qualitativamente a história enquanto ciência de outras formas de pensamento histórico: o acréscimo de racionalidade e as pretensões de validade de cada história narrada (2001, p. 85). Como explica Moraes:

O traço mais geral do tipo de escrita sobre o passado que é o escrito historiográfico, é a ideia de que as proposições nele contidas sejam *verificáveis*. Isto o faz pertencer a uma família específica de escritos, que abarca escritos das disciplinas científicas

aplicadas e históricas, incluindo aí a própria história da filosofia. Mesmo variando os modos de inteligibilidade do que passou (um evento, um texto, uma pessoa, a memória, a palavra), a verificabilidade se mantém como critério de validade para as proposições apresentadas no interior da disciplina. Da mesma forma, mesmo que existam ideias distintas sobre como realizar o processo de demonstração de proposições, a ideia de que as proposições precisam ser demonstradas, é uma ideia naturalizada no campo (2013, p. 8, grifo do autor).

É este o esforço que fazem os autores citados no início deste texto ao criticarem a interpretação revisionista de historiadores como Jorge Ferreira e Daniel Aarão Reis. Sobretudo no exemplo mencionado acima, quando Melo (2013) verifica os critérios de análise de fontes históricas utilizadas por Ferreira (2011), apresentando uma inconsistência no método e na produção do sentido histórico resultante, visto que o argumento de “déficit democrático” na sociedade brasileira na década de 1960 acaba por reforçar as autojustificativas dos golpistas de 64, além de atenuar a atuação de segmentos à direita no golpe, como parte do empresariado nacional.

Em 2004, o argumento revisionista que responsabiliza a esquerda pelo golpe de 1964 ultrapassou os limites da academia e, segundo Melo, foi largamente explorado pela mídia hegemônica³¹ (2013, p. 61). Dez anos depois, em 2014, o mesmo argumento foi utilizado pelo historiador brasileiro Marco Antônio Villa no artigo *Golpe à brasileira*³², publicado no jornal *O Estado de São Paulo*.

Caroline Bauer e Fernando Nicolazzi (2016) analisam o texto *Golpe à brasileira*, desvelando as motivações políticas por trás da intervenção pública de Villa. Em sua releitura sobre a ditadura, o historiador argumenta que as tendências golpistas de uma fração da esquerda, principalmente a relacionada à militância armada, eram terroristas. Por conta do “terrorismo da esquerda”, justifica, o aparelho Estatal teria reagido com o uso da violência repressiva.

Bauer e Nicolazzi (2016) concluem que a versão revisionista defendida por Villa atenua os crimes da ditadura, bem como sustentam que sua atuação na mídia representa uma forma de uso político do passado, pois ao tornar pública sua leitura sobre a ditadura, Villa está agindo sobre o presente.

Sua interpretação também pode ser pensada como algo motivado pelos impasses e pelos embates em torno da memória de fatos recentes no Brasil; sua posição se insere no âmbito da voga memorialista que, nos últimos anos, trouxe para a discussão política no país a questão sobre o que fazer com o passado, com a

³¹ *Folha de São Paulo*, 23/03/2004, *Folha Brasil*. (MELO, 2005, p. 74)

³² VILLA, Marco Antônio. *Golpe à brasileira*. *O Estado de São Paulo (São Paulo)*, 19 fev. 2014. Disponível em: <https://opinio.estado.com.br/noticias/geral/golpe-a-brasileira-imp-1131917>. Acesso em: 20.08.2020.

memória e com a história brasileira da segunda metade do século XX. (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 831)

Villa não chega propriamente a negar as violações de direitos humanos cometidas pela Ditadura Militar, mas publiciza uma versão que atenua e justifica tais crimes. Para Vladimir Safatle, tais análises se tratam de “puro e simples negacionismo” (2014), pois para o filósofo

[...] será sempre negacionista toda historiografia que visa minimizar crimes contra a humanidade, servindo-se de leituras tortas para dirimir o ímpeto social por punição e justiça contra os que se serviram do Estado para impor um regime assentado na violência bruta e na eliminação de setores descontentes da população. (Safatle, 2014 *apud* MENESES, 2021, p. 72)

Na mesma direção de Safatle, Sônia Meneses (2021, p. 72) argumenta que Villa efetiva uma espécie de “negacionismo à brasileira” em seu livro *Ditadura à brasileira: 1964-1985, a democracia golpeada à esquerda e à direita* (2014). Segundo Meneses, o historiador, mais uma vez, não nega literalmente, mas reduz o período de vigência da ditadura e a caracteriza como branda, se comparada com as experiências autoritárias do mesmo período no Cone Sul. Em seu livro, Villa defende a tese que apenas os dez anos correspondentes a vigência do Ato Institucional nº 5 podem ser considerados uma ditadura, por isso, ele, no geral, caracteriza o período como um “regime militar” (MENESES, 2021, p. 72).

Diante desses usos políticos do passado, Bauer (2021, p. 47) argumenta que “é preciso ampliar a ideia de negacionismo para além da negação literal da realidade - algo que não ocorreu”. Para a historiadora, o negacionismo não se trata apenas da negação de fatos, posto que apresenta uma narrativa permeada por outras características, tais como partir de premissas errôneas assentadas em justificativas que misturam informações verdadeiras de forma descontextualizada, como assim o faz Villa, ou até mesmo falseando ou manipulando dados e fontes. Além disso, são narrativas que “comparam o incomparável e realizam generalizações grosseiras” (2021, p. 47).

Em relação a ditadura militar, Bauer explica que a produção e a circulação de versões apologéticas e negacionistas ocorreram no próprio período do regime instaurado com o golpe de 1964. De acordo com a historiadora, a ditadura “fomentou a desinformação com a divulgação de ‘versões oficiais’ sobre os assassinatos cometidos pela repressão e com práticas como a censura, impedindo a divulgação de determinados índices econômicos e denúncias de corrupção” (2018, p. 197). Já no período da redemocratização, discursos relativistas e negacionistas circulavam abertamente como o livro de Ustra, *A verdade sufocada*. Contudo,

parecia haver certo constrangimento em defender tais narrativas publicamente (PERLATTO; CALDEIRA NETO, 2022, p. 80). Além disso, até meados dos anos 1990, as versões negacionistas estavam concentradas em publicações de círculos militares e sem preponderância no debate público. (BAUER, 2021, p. 44).

Entretanto, esse cenário se modificou na segunda década dos anos 2000. Nesse período, houve uma maior proliferação e aceitação de versões negacionistas em diversos setores da sociedade brasileira. A instalação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) em 2012 provocou críticas e reações hostis, sobretudo das Forças Armadas, e gerou o crescimento de uma “comunidade de memória” abertamente negacionista sobre a ditadura (PEREIRA, 2015, p. 893). Nos anos seguintes, apareceram com mais ênfase as demandas de retornos dos militares em 2013, além de cartazes homenageando torturadores em manifestações em 2015 e 2016 (AVILA, 2021, p. 169).

Desde então, essas características de cunho autoritário tem sido instrumentalizadas e fomentadas por grupos à extrema-direita política, não somente no Brasil³³. No nosso caso, destaca-se a apropriação da ditadura feita pelo bolsonarismo por meio de distorções, manipulações, idealizações, relativizações, falsificações, argumentos legitimadores e negacionistas. Um dos marcos fundamentais a demonstrar o fortalecimento dessa “retórica celebratória” foi já o mencionado discurso do então deputado Jair Bolsonaro na sessão que aprovou o golpe de Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, em 2016 (PERLATTO; CALDEIRA NETO, 2022, p. 80). Em anos anteriores, há de se destacar as reações hostis do parlamentar em relação as iniciativas da CNV³⁴, assim como as diversas menções ao período militar ao longo de seus 28 anos de carreira política enquanto deputado federal. Segundo levantamento realizado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, o parlamentar mencionou o período em 25% dos seus discursos, no geral, tecendo elogios aos militares e ao combate ao comunismo (MENEGAT, 2019). Por estas razões, não há como dissociar a própria figura de

³³ Perlatto e Caldeira Neto apontam uma convergência entre o negacionismo do Holocausto, a extrema-direita brasileira, a recente crise política no país e o fortalecimento de grupos que relativizam, justificam ou negam a existência da ditadura de 1964. Nessa direção, eles apontam como o fenômeno do negacionismo do Holocausto foi apropriado por grupos em Porto Alegre, como a Editora Revisão, de Siegfried Castan, que também mantinha relação com Marco Polo Giordani, um negacionista da ditadura de 1964. Com este exemplo, Perlatto e Caldeira Neto buscam ilustrar a intersecção entre negacionistas e extrema-direita, assim como exemplificar a adaptação dessa convergência em contextos nacionais diversos. (2022, p. 80)

³⁴ Em abril de 2014, durante a sessão solene da Câmara dos Deputados para relembrar os 50 anos do Golpe de 1964, Bolsonaro posa para foto em frente a uma faixa com os dizeres “Parabéns aos militares – 31/ março/1964. Graças a vocês o Brasil não é uma Cuba”(PEREIRA, 2015, p. 878). Foto disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2014/04/parabens-militares.jpg>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

Jair Bolsonaro do revisionismo apologético e do negacionismo da Ditadura Militar (VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021, p. 24).

Já como presidente da República, Bolsonaro estimulou publicamente celebrações em torno do golpe de 1964, como por meio das publicações da “Ordem do Dia Alusiva ao 31 de março de 1964” ao longo dos seus quatro anos de governo. Em comum, “todas as notas buscavam justificar 1964 no contexto da Guerra Fria e enfatizar o papel moderador das Forças Armadas como ‘salvadores’ da democracia contra o perigo comunista” (PERLATTO, CALDEIRA NETO, 2022, p. 82). A mesma justificativa foi utilizada em um telegrama enviado à Organização das Nações Unidas (ONU), em 2020. No documento, o presidente afirmou que “não houve golpe de Estado” em 1964 e que os 21 anos de “governo militar” foram necessários para afastar a ameaça comunista. Destaca-se que após o fim do ciclo ditatorial, foi a primeira vez que um presidente eleito em plena democracia negou oficialmente a ditadura militar. (MENESES, 2021, p. 62).

A propósito, Bauer (2022, p. 114) ressalta que a negativa em denominar a experiência como ditatorial representa um dos usos políticos do passado feito também pelas bases bolsonaristas, que preferem utilizar termos genéricos como “governo militar, “intervenção militar” ou ainda “movimento militar”. Segundo a historiadora, um dos motivos para essa negação ocorre pelas afinidades ideológicas do bolsonarismo com as Forças Armadas, que nunca reconhecerem o período pós-1964 como uma ditadura.

Por tudo o que foi exposto, Patrícia Valim e Alexandre de Sá Avelar argumentam que a lógica de negação bolsonarista, que se relaciona com outras dimensões, como a sanitária, dá forma a uma “governamentalidade negacionista”, compreendida como um “conjunto de instituições, procedimentos, análises, e táticas que adquirem sentido e forma quando articulados pelo negacionismo histórico” (2020). Esse modo negacionista de se apropriar das instituições democráticas para reafirmar a lógica ditatorial se apropria de representações da ditadura construídas durante o próprio ciclo autoritário pós-1964, como dito anteriormente. Nesse sentido, o bolsonarismo soube articular versões, representações e memórias do período que até hoje estão presentes na sociedade brasileira, mas dessa vez de um modo mais preocupante, porque tais noções foram oficialmente autorizadas e legitimadas pelo representante do sistema republicano democraticamente eleito pelo voto popular.

Diante disso, cabe questionar qual a intencionalidade dessa instrumentalização abusiva do passado no tempo presente. Para Bauer (2021, p.46), um dos objetivos dessa apropriação é “buscar forjar ou reforçar a ideia de uma coletividade e sua identidade”, já Valim, Avelar e Bevernage complementam que esse negacionismo articula um conjunto de representações

sociais que “reforçam uma identidade política radicalizada de extrema-direita” (2021, p. 25). Como efeito, a negação do passado autoritário recente pelo bolsonarismo foi capaz de agregar diversos setores sociais, como comunidades evangélicas, grande empresariado, militares e agronegócio (KLEIM; PEREIRA; ARAÚJO, 2020 *apud* VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021, p. 25). Isto denota como esse fenômeno político foi responsável por conferir legitimidade ao negacionismo e fortalecer grupos que banalizam a violência repressiva e negam o caráter autoritário da Ditadura Militar.

Simultaneamente a tais processos, as possibilidades digitais de produção e circulação de informações potencializaram a disseminação de conteúdos negacionistas em redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens e em plataformas de streamings, como o YouTube. Em 2019, em seu canal na plataforma, a produtora Brasil Paralelo lançou o documentário *1964 – Brasil entre armas e livros*, que já conta com mais de 10 milhões de visualizações³⁵. A Brasil Paralelo se apresenta como uma empresa “independente”, “apartidária” e “imparcial” que produz vídeos sem “qualquer viés político e ideológico”, mas conta com o deputado Eduardo Bolsonaro³⁶ como um de seus principais apoiadores, segundo reportagem de *O Globo* citada por Fernando Nicolazzi (2019). O historiador destaca que o problema não é a existência de um viés político e ideológico, mas a deturpação negacionista que é feita com os conteúdos históricos abordados pela empresa, que já tem sido alvo de crítica historiográfica por mais pesquisadoras/es, como Eduardo Cardoso (2021) e Sônia Meneses (2021).

Dentre elas, destaco a análise de Meneses (2021, p. 77) ao apontar a recorrência dos mesmos elementos negacionistas utilizados tanto pela Brasil Paralelo quanto por Jair Bolsonaro em suas manifestações sobre a Ditadura Militar. Um deles é a justificativa legitimadora do golpe de 1964 como uma reação necessária a ameaça comunista que pairava sobre o Brasil. Por isso, para a historiadora, atualmente está em movimento uma rede de negação que se alimenta continuamente e se estruturou a partir de elementos antes dispersos sobre o recente passado autoritário brasileiro. Meneses constata essa “arquitetura da negação” a partir da análise de quatro exemplos: o telegrama de Bolsonaro à ONU, o livro de Marcos Antônio Villa, o documentário da Brasil Paralelo e uma fala de Luiz Felipe Pondé³⁷. Em

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acesso: 01.12.2022

³⁶ De forma recorrente, o deputado da extrema-direita concede entrevistas ao canal da produtora no YouTube sobre temas diversos, como segurança pública e desarmamento, além de abordar outras temáticas históricas, como o governo de Getúlio Vargas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ooM3Is4nfKA>. Acesso em 20.12.2022.

³⁷ A fala de Luiz Felipe Pondé, filósofo e colunista do jornal Folha de São Paulo, equipara as ações dos grupos de guerrilha as práticas do Estado ditatorial. Ela faz parte de um episódio que compõe uma série de oito programas baseados na obra “Guia Politicamente Incorreto de História do Brasil”, do jornalista Leandro

comum, os exemplos partem da “mesma disposição de raciocínio negacionista cuja base é a defesa de uma verdadeira história a ser revelada , a qual teria sido deturpada pela historiografia tradicional” (2021, p. 77).

A esta rede de negação, acrescento as ações do deputado Eduardo Bolsonaro em 2017 e a conseqüente produção de *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* que serão analisados no próximo capítulo. Esse episódio denota como o bolsonarismo tem se apropriado de diferentes mecanismos para propagar narrativas idealizadas, deturpadas, manipuladas e falsificadas em relação ao período militar, que perpassa tanto formas digitais de operacionalização de conteúdos negacionistas, quanto através da institucionalidade por meio de decretos, pronunciamentos e documentos oficiais.

Diante de tudo o que foi discutido, retomo a pergunta que as/os alunas/os me fizeram em 2018: “como isso é possível?”. E complemento: como é possível, em plena luz do regime republicano, serem permitidas, fortalecidas e legitimadas narrativas e práticas antidemocráticas? Foge do escopo desta pesquisa responder com maior profundidade tal questionamento, mas destaco um elemento apresentado por Mateus Pereira (2015, p. 865) que elucida a problemática: a impunidade. Para o historiador, o revisionismo e o negacionismo da Ditadura Militar são alimentados pela ausência de punição e justiça diante dos crimes cometidos pelo Estado durante o período de 1964-1985³⁸, em grande parte devido a permanência da Lei da Anistia. Nesse sentido, Pereira (2015, p. 884) explica que a falta de punição confere legitimidade as práticas negacionistas e uma “grande autonomia narrativa em relação à comunidade maior, no caso, a Nação”.

Além da herança da impunidade que legitima tais práticas, a problemática acerca da Ditadura Militar no Brasil se agudiza diante de um contexto de “desconhecimento social” (Bauer, 2021, p. 45) sobre o período, como assim reforça Pereira:

Alguns estudos sugerem que, em comparação com jovens argentinos e uruguaios, os brasileiros são os que menos têm interesse no passado militar e os que têm menores rejeições a “opções militaristas” (Duarte; Cerri, 2012.). Mais ou menos nessa linha, Adriano Cerqueira e Rodrigo Patto Sá Motta (2015), analisando os dados de uma pesquisa realizada em 2010 em alguns estados sobre o Golpe de 1964 e a Ditadura Militar, afirmam que há um “elevado índice de pessoas que não souberam responder às questões, demonstrando total desconhecimento (ou esquecimento) dos eventos e

Narloch. A série foi produzida pelo History Chanel e pode ser acessada também em canais do YouTube, que já contam com milhares de visualizações. (MENESES, 2021, p. 75)

³⁸ Com base em análises historiográficas sobre a Ditadura Militar, Pereira (2015, p. 891) destaca a denúncia da ausência de punição para as práticas sistêmicas de tortura, a execução de prisioneiros e a ocultação e eliminação de cadáveres (Oliveira, 2011; Martins Filho, 2003; Gagnebin, 2013; Safatle; Teles, 2010).

processos relacionados ao golpe de 1964 e ao regime militar dele decorrente” (2015, p.887-888).

As pesquisas elencadas acima diagnosticaram um cenário receptível a “opções militares” por parte das/os jovens brasileiras/os, em comparação com a juventude de outros países sul-americanos, assim como um contexto de desconhecimento ou esquecimento sobre a Ditadura Militar. Destaco que tais instrumentos de investigação foram realizados em 2010 e 2012, antes do fortalecimento de uma rede de negação mais estruturada e disseminada para amplos públicos, da ascensão do bolsonarismo como fenômeno político de extrema-direita e a consequente consolidação de uma “governamentalidade negacionista”. Além disso, essa “arquitetura da negação” tem encontrado canais de disseminação não somente nas redes sociais e em mídias contemporâneas, mas também – de forma preocupante - nas escolas. No exemplo que relatei anteriormente, essa circulação de ideias negacionistas se materializou em um contexto escolar receptível a perspectivas autoritárias e fundamentalistas. Isso ocorreu devido a atuação de uma figura de autoridade da instituição que aceitou e compartilhou o raciocínio negacionista devido a suas inclinações político e ideológicas comprometidas com a extrema-direita bolsonarista.

Nesse sentido, me questiono como a conjuntura recente propagadora de desinformação sobre a Ditadura Militar, bem como de argumentos justificatórios e legitimadores do período pode ter impactado as noções históricas das/os jovens brasileiras/os, que nem mesmo na escola estão isentos dessa disputa. Ao fim e ao cabo, resta a questão: o que fazer diante dessa investida negacionista e antidemocrática? Do ponto de vista historiográfico, é consensual reconhecer que as/os historiadoras/es não possuem o monopólio em relação a construção de narrativas sobre o passado. Nessa direção, pontuei ao longo do capítulo como a diversidade de representações de experiências pretéritas pode influenciar a orientação temporal das pessoas em sua vida cotidiana, por isso a importância de investigar e compreender como se estruturam narrativas produzidas de modo não especializado, sobretudo diante de um contexto de acirrada disputa pelo passado e pela história. A partir deste reconhecimento, a historiografia, como assim sugere Pereira, pode contribuir para mediar e qualificar as diversas expressões históricas que circulam na sociedade por meio da crítica histórica, que pode “oferecer opções éticas melhores e mais justas” (2015, p. 895).

Apesar de tantas dificuldades, a escola é uma das instituições cuja função social é promover aprendizagens amparadas na busca pela verdade de forma ética, além de ser pautada na defesa e na valorização dos direitos humanos. Nesse sentido, o Ensino de História na educação básica é uma das ferramentas capazes de romper o silenciamento imposto sobre a

Ditadura Militar e construir um conhecimento crítico sobre o período amparado na defesa da democracia. Assim, para alcançar tais objetivos, Bauer propõe estratégias de ensino baseadas em quatro pilares:

Acredito que as melhores estratégias sejam investir em uma política de alfabetização quádrupla: digital, aprendendo a usar a comunicação na internet e nas redes sociais, bem como sabendo como funciona a coleta e análise de dados e os algoritmos; histórica, demonstrando como se dá a construção do conhecimento histórico, suas premissas e a validação entre os pares; midiática, compreendendo o funcionamento das mídias, sua imparcialidade; e, por fim, política, entendendo a organização político-partidária brasileira, seu histórico, suas funções. (2021, p. 54)

Nesse investimento, o diálogo profícuo entre a Didática da História (BERGAMANN, 1989; RÜSEN, 2001, 2011) e a Educação Histórica (BARCA, 2001, 2008; GAGO, 2020; LEE, 2001) oferece ferramentas teóricas e metodológicas que asseguram o potencial da história escolar em desenvolver a “alfabetização histórica” sugerida por Bauer. Por um lado, a Didática da História ressalta a importância de compreender o impacto na aprendizagem histórica gerado por narrativas extraescolares que fazem parte do cotidiano das/os jovens (SADDI, 2014, p.8). Já a Educação Histórica oferece aportes para que tais representações sejam trabalhadas em sala de aula a partir da epistemologia do conhecimento histórico (BARCA, 2008, p. 31). O objetivo deste campo teórico é intervir na qualidade da aprendizagem por meio da investigação sistemática das ideias históricas das/os alunas/os. Nesta ceara, as/os professoras/es de História, compreendidas/os como investigadoras/es sociais, devem averiguar o mundo conceitual de suas/seus estudantes para criar experiências significativas de aprendizagem centradas na análise e interpretação de fontes históricas. Assim, para a Educação Histórica (GAGO, 2020, p. 3), aprender história significa conhecer os conceitos substantivos, como Ditadura Militar, mas também os conceitos meta-históricos, isto é, compreender o modo como se constrói o conhecimento histórico.

Tais princípios de aprendizagem foram operacionalizados na metodologia da Aula-oficina criada pela historiadora Isabel Barca (2018), que visualizo como uma importante estratégia didática para o trabalho com representações negacionistas em sala de aula por diversos motivos. O primeiro deles, por possibilitar aos docentes instrumentos de investigação das noções prévias trazidas pelas/os estudantes para a sala de aula. Isso permite averiguar os impactos de *revisionismos apologéticos* e *negacionismos* da Ditadura Militar na formação das ideias históricas das/os jovens, assim como conferir a existência de memórias advindas de outros espaços de socialização, bem como noções distorcidas e “positivadas” em relação ao período em questão. Além disso, por meio da construção de experiências de aprendizagem

centradas na análise de fontes históricas diversas, é possível exercer práticas de pesquisa que permitam às/aos estudantes compreender como o conhecimento histórico escolar possui especificidades próprias que o diferem tanto de opiniões do senso comum quanto de apropriações abusivas do passado.

Para tanto, proponho que os usos políticos e negacionistas da Ditadura Militar no Brasil sejam trabalhados de modo didático em sala de aula a partir de representações que inegavelmente já fazem parte do cotidiano das/os jovens, como são os *memes*. Por isso, com base nos preceitos da Aula-oficina, tais representações serão analisadas no próximo capítulo enquanto fontes históricas do tempo presente.

Antes disso, é preciso considerar determinadas especificidades e dificuldades inerentes ao ensino da Ditadura Militar. Ao que cabe ao Ensino de História, existem problemáticas de ordem estrutural no sistema público de educação que dificultam a concretização do ensino de qualquer temática. Em relação a Ditadura Militar, contudo, a esses obstáculos são acrescidos os desafios do ensino de uma temática que desperta sensibilidades por se tratar de um passado marcado por autoritarismos e violações de direitos humanos, além de ser um tema alvo de intensas disputas de memórias, de *revisionismos apologéticos*, *negacionismos* e *falsificações*. Diante desta constatação, iniciei o próximo capítulo tecendo uma discussão acerca dos desafios do ensino da Ditadura Militar no tempo presente, para em seguida analisar os *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* enquanto fontes históricas. Por fim, tal reflexão foi aglutinada na proposta didática desta dissertação apresentada no terceiro capítulo. Trata-se de uma Aula-oficina intitulada “Na Ditadura os dias eram assim...”, que propõe a análise cruzadas de um conjunto de fontes históricas diversas e antagônicas, sendo os *memes negacionistas* uma delas.

2. OS MEMES COMO USO POLÍTICO DO PASSADO

Contemporaneamente, além da negação de processos, acontecimentos e evidências históricas, há uma ampla produção e difusão de negacionismos: *climático, ambiental, geográfico, sanitário e biológico*, para citar alguns exemplos. Em meio a pandemia da Covid-19, responsável pela morte de milhões de pessoas ao redor do mundo, há uma profusão de ideias que negam a existência do coronavírus – e da própria pandemia –, além da eficácia das vacinas como recurso para a imunização. Paralelamente, outros tipos de negacionismos se recusam a admitir a existência de mudanças climáticas, negam o aquecimento global como fruto da ação humana, a esfericidade da Terra, a teoria evolucionista, dentre outros. O *negacionismo histórico*, portanto, é uma das facetas do *negacionismo científico*.

A negação de evidências científicas, a recusa da ciência como conhecimento válido sobre a realidade, bem como a produção e divulgação de mentiras e notícias falsas não são uma novidade na história. Contudo, a amplificação e rapidez da circulação de tais ideias com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação é uma característica da contemporaneidade. Isso tornou o fenômeno do *negacionismo* uma preocupação a ser investigada e enfrentada em diferentes ramos da ciência, sobretudo quando as mentiras e falsificações são produzidas sistemática e intencionalmente por grupos políticos, econômicos, fundamentalistas religiosos e governos autoritários.

Em relação ao *negacionismo histórico* no Brasil, a Ditadura Militar se tornou uma temática de predileção para usos políticos e abusivos feitos por grupos conservadores e à extrema-direita política, como o bolsonarismo. Essa apropriação do passado, como visto no primeiro capítulo, tem se materializado em diversas frentes de atuação, como na “governamentalidade” (VALIM, AVELAR, 2020), no espaço público virtualizado e em espaços escolares. Nesta seara, o presente capítulo se dirigiu com mais ênfase para a investigação das formas digitais de operacionalização de *revisionismos apologéticos* e *negacionismos* desse passado autoritário recente.

Diante dos danos causados por tais operações, como a difusão de desinformação por meio da deturpação e falsificação da experiência passada, torna-se imperativo reforçar o trabalho educativo sobre o ensino da Ditadura Militar nas escolas. Por isso, no primeiro tópico, abordei as especificidades do ensino da temática na Educação Básica, visto que se trata de um passado que desperta sensibilidades e ainda é alvo de disputas de memórias e sentidos no Brasil atual. Em seguida, tais disputas foram ilustradas por meio da análise de conteúdo de *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* da experiência autoritária

inaugurada com o golpe de 1964. As mídias foram analisadas enquanto fontes históricas do tempo presente por meio de etapas de interpretação elaboradas por Silvio Cadena (2018). Por fim, na última sessão, pontuei a relevância de compreender a relação entre usos políticos do passado e a disputa pela orientação temporal com base na teoria da história de Jörn Rüsen (2001).

2.1 Passado sensível, História Difícil: desafios do ensino da Ditadura Militar no tempo presente

A Ditadura Militar não é um tema fácil de ser tratado em sala de aula, como apontam diversos relatos de professoras/es da Educação Básica e reflexões de historiadoras/es especialistas a serem analisados adiante. Por isso, antes de serem traçadas estratégias metodológicas para o trabalho com esse passado repressivo, é importante considerar os elementos que dificultam o ensino da temática e como tais questões podem afetar a aprendizagem das/os estudantes. A começar pela disparidade entre o que propõe o currículo oficial e as práticas pedagógicas das/dos docentes no chão da escola.

Em relação ao Ensino Fundamental, as prescrições curriculares oficiais indicam o estudo da Ditadura Militar para o 9º ano. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o ensino da temática na unidade “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Nesta unidade, os “objetos de conhecimento” listados são “Os anos 1960: revolução cultural?”, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “O processo de redemocratização”. Já em relação as habilidades, espera-se que as/os estudantes aprendam a:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988³⁹. (BRASIL, BNCC, p. 430-431.)

³⁹ Versão final disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 01.10.2022

No entanto, entre o que está previsto oficialmente e o que de fato acontece nas salas de aula há um grande abismo. Nesse sentido, pesquisas realizadas no Brasil apontam vários desafios relacionados ao ensino da temática na Educação Básica, que perpassam questões de cunho pedagógico, formativo, ético e político relativos ao campo educacional e a “outras esferas e processos sociais presentes na dinâmica social brasileira” (PADRÓS e GASPAROTTO, 2010, p. 189)⁴⁰.

Dentre os desafios, professoras/es relatam que por vezes não conseguem efetivar o ensino de um extenso programa curricular com a carga horária e o tempo letivo disponíveis. Por essa razão, tendo em vista a divisão linear e cronológica dos conteúdos, o período de 1964 a 1985 por vezes nem chega a ser ensinado ou é feito de forma apressada no final do ano escolar (MIRANDA, 2006). Vale ressaltar que o fator “falta de tempo” afetou minha formação enquanto aluna no ensino escolar, enquanto discente na graduação e como professora na Educação Básica. Enquanto aluna, não estudei a temática nem na escola e nem mesmo no ensino superior no curso de licenciatura em História. A disciplina voltada para os processos da história nacional contemporânea, também distribuídos de forma cronológica, abarcou os estudos somente até o período Vargas. Além disso, naquele período entre 2009 e 2013, havia pouca disponibilidade de disciplinas eletivas sobre a Ditadura Militar.

Já como professora na rede pública, enfrentei obstáculos de exercer a docência frente a vazios formativos e a vários empecilhos de ordem estrutural e social. Como mencionei no primeiro capítulo, a precarização da educação pública materializada em escolas localizadas em contextos de pobreza e de violação de direitos humanos agudiza as dificuldades relativas ao ensino de um amplo programa curricular. Durante os cinco primeiros anos de trabalho, não havia livros didáticos suficientes para as/os alunas/os nem oferta de recursos que possibilitassem a reprodução de textos e imagens impressas ou projetadas. Isso refletia na demora em trabalhar os conteúdos, porque muitas vezes precisava literalmente copiar e transcrever os textos nos quadros. Além disso, a maioria das/os estudantes apresentava déficits de aprendizagem refletidos na grande dificuldade de abstração conceitual, de escrita, de leitura e de interpretação textual. Frente a esses fatores, combinados com a perda de dias letivos devido à falta de luz, por vezes de água e lanche, eu também não consegui ensinar o passado ditatorial nos dois primeiros anos de docência. Nos anos seguintes, o fiz de forma insatisfatória no final do ano escolar em meio ao fechamento de notas e a realização de

⁴⁰ Ainda que a reflexão de Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós seja publicada em 2010 (portanto, 8 anos da publicação da Base Nacional Curricular), creio que o quadro diagnosticado pelos autores não se alterou mediante a criação e a instauração da BNCC, ainda que se reconheça a necessidade de novos estudos investigativos sobre o tema.

avaliações de recuperação, sendo vítima da ‘falta de tempo’, tal como referido por Miranda (2006).

Os fatores mencionados acima afetam o ensino e a aprendizagem de diversas temáticas, não somente da Ditadura Militar, mas há outros elementos que perpassam de forma específica a compreensão sobre esse passado repressivo tanto nas escolas quanto em outras esferas sociais. Segundo Gasparotto e Bauer, “o tema é marcado pelo silêncio e pelo esquecimento” devido a efetivação tardia e a abrangência limitada das políticas de memória (2021, p.444) que tornaram pouco visíveis na sociedade “as ‘marcas’ tangíveis desse passado” (2021, p. 445). Em João Pessoa, capital da Paraíba - cidade que leva uma homenagem no nome - não existem memoriais nem museus sobre o período militar, ao passo que há diversos bairros que homenageiam ditadores, como Castelo Branco, Costa e Silva, Ernesto Geisel e Valentina de Figueiredo (mãe do ditador João Batista de Figueiredo). Os três primeiros bairros foram designados com tais nomes ainda na ditadura, como resultado de políticas públicas destinadas a criação de conjuntos habitacionais nas capitais do país⁴¹.

As marcas desse passado tão recente e tão violento presentes na materialidade da cidade representam mais um elemento de disputas pela memória da ditadura, que também se revelou em nomes de duas escolas estaduais na segunda década dos anos 2000. Nesse contexto, em torno das “descomemorações” dos 50 anos da ditadura, em 2014, as escolas Presidente Médici e Costa e Silva mudaram, respectivamente, para Escola Estadual Presidente João Goulart e Escola Estadual Manoel Lisboa de Moura. A mudança para Manoel Lisboa foi fruto de um projeto de lei⁴² do então deputado estadual Anísio Maia, considerado um anistiado político devido as perseguições sofridas durante sua militância na Ditadura Militar. Como destacam Padrós e Gasparotto, por ser um “passado vivo”, é complexo trabalhar com o período militar de 1964, pois a temática ainda afeta e mobiliza o contexto atual, “até porque muitos dos então protagonistas se projetaram no futuro, ou seja, é o atual presente, ocupando posições públicas de destaque” (2010, p. 200).

Nesse sentido, as disputas pela memória e pelas versões em relação à Ditadura Militar caracterizam esse período como um passado sensível (Gasparotto e Bauer, 2021) ou ainda como uma história difícil (Schmidt, 2018), o que gera questões éticas, políticas, pedagógicas e emocionais que devem ser consideradas pelas/os docentes frente ao ensino da temática.

⁴¹ Sobre o assunto, ver reportagem que se baseia no trabalho do historiador Dmitri Bichara, que pesquisa a relação da ditadura de 1964 com a cidade de João Pessoa. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/08/04/heranca-da-ditadura-bairros-de-joao-pessoa-mostram-influencia-militar-no-crescimento-da-cidade.ghtml>. Acesso em 10.10.2022

⁴² Lei Nº 10.661 de 28 de março de 2016 disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/111931706/doepb-29-03-2016-pg-2>. Acesso em 10.10.2022

Sobretudo em um tempo presente marcado por acirrada polarização político-ideológica e avanço de negacionismos e de discursos conservadores que fazem um uso abusivo desse passado em diversos meios, como na institucionalidade, nas redes sociais *online*, em mídias digitais, como os *memes*, e nas escolas da Educação Básica.

Diante do que foi exposto, cabe questionar: O que se define como passados sensíveis? O que torna uma história difícil? Por que não é fácil falar sobre essas temáticas? Como as/os jovens reagem diante de temas sensíveis? E ainda, de forma mais específica: Por que a Ditadura Militar é uma história difícil? Sendo assim, o que abordar e como ensinar a temática nas salas de aula?

De acordo com Araújo, Silva e Santos:

A expressão “temas sensíveis” designa assuntos de um passado problemático. E um passado pode ser problemático de diversas formas. Pode se referir a um passado marcado pelo autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de apartheid da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na História. (2013, p. 9)

Nessa perspectiva, os temas sensíveis se referem a processos e acontecimentos de um passado problemático que pode ser marcado pelo autoritarismo, por elementos discriminatórios e racistas e pela violência traumática. Alberti (2014, p. 2) destaca que são passados que envolvem a ideia de que injustiças foram cometidas. Por isso não é fácil falar sobre esses eles, mas além disso, são temáticas que provocam divergências sociais em relação ao que dizer e como retratar esse passado tendo em vista que diferentes e controversas memórias e versões ainda estão em disputa no tempo presente. Por sua vez, o historiador Bodo von Borries (2011) utiliza o conceito de “burdening history” (história pesada), também nomeado como história difícil, porque são temáticas que incluem sentimentos como culpa, responsabilidade, vergonha e luto (*apud* SCHMIDT, CAINELLI, MIRALES, 2018, p. 486).

Vale destacar que a definição de um tema enquanto sensível é uma “operação de poder” e essa definição “muda com o tempo, a idade, o lugar ou o ponto de vista”, assim alertam Andrade, Gil e Balestra (2018, p. 6). Como exemplo, Alberti explica que há pouco mais de um século o movimento sufragista do início do século XX certamente foi um tema sensível, mas hoje em dia o direito das mulheres de votar não mobiliza tantas contestações porque já foi absorvido por diferentes sociedades do mundo (2014, p. 2).

Nessa direção, Gasparotto e Bauer acrescentam:

O que faz com que tais passados ou temas sejam definidos enquanto “sensíveis” depende de uma série de fatores: não é algo dado, tampouco nos toca a todos/as da mesma forma. Alguns são mais delicados para determinados grupos sociais do que para outros. Além disso, elementos que são estruturantes das desigualdades, tais como raça, gênero e classe social, imprimem diferentes sentidos às experiências individuais e coletivas inscritas nesses passados sensíveis”. (GASPAROTTO e BAUER, 2021, p.442)

Na dinâmica da sala de aula, relembro a experiência citada no primeiro capítulo durante a aula sobre o nazismo em 2018. Em anos anteriores, não havia lidado com resistências e discordâncias das/os estudantes sobre o estudo da temática, pelo contrário, os temas do nazismo, do Holocausto e da Segunda Guerra Mundial eram um dos mais esperados. No entanto, a conjuntura polarizada do Brasil naquele ano e os usos políticos e públicos feitos com o nazismo geraram outras posturas em sala de aula. Diante da disputa eleitoral, circularam versões na internet vinculando o nazismo a um movimento de esquerda. Tais representações eram difundidas por apoiadores do então candidato da extrema direita, Jair Bolsonaro. Na escola, essa disputa se manifestou da seguinte forma: o grupo composto em sua maioria por alunas contrárias ao projeto político de Bolsonaro se inquietou com a representação do nazismo à esquerda ao ponto de solicitar uma aula sobre esse uso político. Já durante a explicação, o grupo composto exclusivamente por garotos apoiadores de Bolsonaro demonstrou pela primeira vez aversão à minha abordagem sobre o tema, chegando a se recusar a participar da aula.

Essa experiência ilustra como questões de gênero e de vinculações político-ideológicas podem afetar o interesse e a aversão das/os alunas/os por temáticas que se tornam difíceis a depender de elementos da cultura histórica e política circundante. Esse grupo de alunas, inclusive, foi o mesmo que se espantou e se indignou com a apologia feita pelo funcionário da escola à Brilhante Ustra no final daquele ano escolar.

Tais elementos trazem à tona como questões de gênero, de raça, de orientação sexual, de classe social, bem como de vinculações político-ideológicas e religiosas devem ser consideradas no processo de ensino, sobretudo em relação a aprendizagem de histórias difíceis. Como ressaltam Schmidt, Cainelli e Miralles:

[...] a aprendizagem dessa história não é apenas um processo cognitivo de aquisição de conteúdo, mas envolve um trabalho de autoconhecimento matizado por emoções, percepções estéticas e julgamentos morais. Isto porque as relações entre a cultura histórica de cada época e o ensino de História trazem consequências que envolvem

questões decisivas em relação às dimensões políticas, cruciais para os processos de seleção e do agir humano (2018, p. 491).

Assim, no processo de reflexão e assimilação de histórias difíceis é preciso ponderar como tais temas mobilizam emoções e despertam interesses e resistências a depender do tempo histórico, do lugar, da idade e do ponto de vista das pessoas que aprendem, pois, nesse caso, os mesmos fatos podem ter sentidos diferentes para indivíduos e grupos diferentes.

Tendo em vista o que foi exposto, é importante compreender o que torna a Ditadura Militar um passado difícil, para com isso refletir sobre o que ensinar e como criar estratégias didáticas coerentes com a complexidade que a temática impõe. Assim, conforme Gasparotto e Bauer,

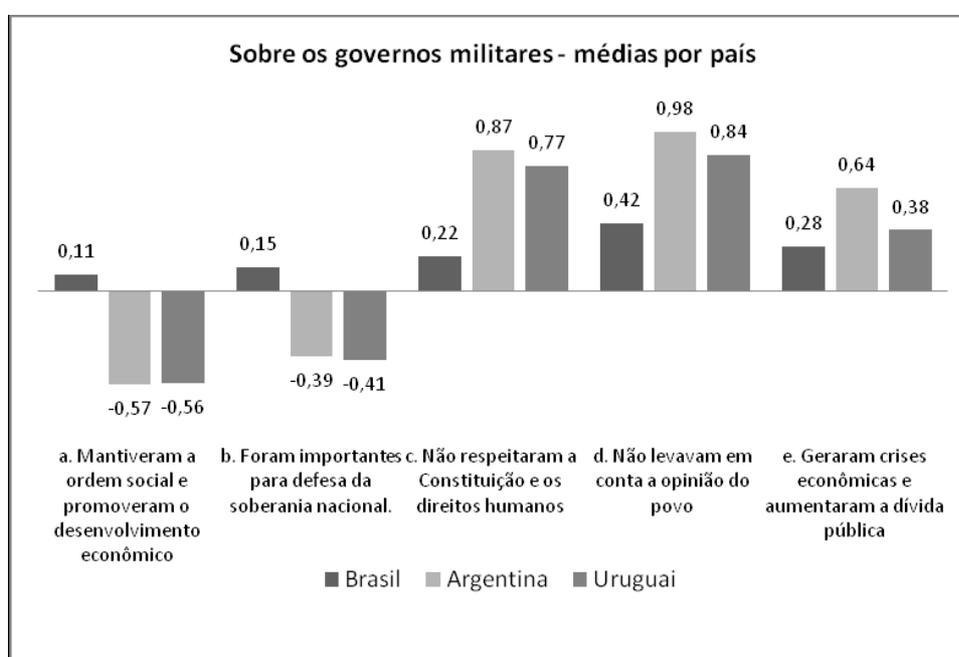
No que se refere ao período ditatorial no Brasil, há vários elementos que tornam esse passado difícil de ser abordado nas escolas. Trata-se de um tema que é atravessado por memórias – individuais, familiares, comunitárias, que são divergentes e estão em disputa. Essas disputas de memórias e os sentidos atribuídos ao passado ditatorial pelos/as diferentes sujeitos que habitam a escola refletem-se de diferentes formas. Circulam no espaço escolar fragmentos dessas memórias, opiniões diversas e uma série de noções cristalizadas acerca desse passado. Alguns estudos têm evidenciado que é muito comum os/as estudantes manifestarem percepções de que durante a ditadura havia mais segurança e crescimento econômico e não havia corrupção, por exemplo. (2014, p. 443-444)

Assim, além das dificuldades de ordem pedagógicas e materiais, o ensino do passado ditatorial deve levar em conta que no terreno das disputas de memórias e sentidos, a escola representa um palco político. Nela circulam diversos fragmentos de memórias, opiniões, versões negacionistas e noções cristalizadas sobre esse passado, difundidas não somente pelas/os jovens estudantes, mas também por funcionários da escola, como relatei anteriormente. Por isso, ao tratar sobre o tema em sala de aula, os desafios aumentam quando as/os docentes se deparam com memórias e visões trazidas pelas/os jovens que são respaldadas em outras figuras de autoridade, como suas/seus familiares, funcionárias/os da escola, líderes religiosas/os e representantes políticos. Principalmente quando são narrativas que contestam o conhecimento histórico trabalhado pelas/os professoras/es, tornando a sala de aula um espaço de divergência. Por exemplo, tais visões cristalizadas tendem a relativizar, justificar e negar as violações de direitos humanos cometidas pelo Estado ditatorial em

detrimento de noções idealizadas e “positivas” do período, como uma época em que havia mais segurança, crescimento econômico e não havia corrupção⁴³.

Em relação ao posicionamento de jovens brasileiras/os sobre a ditadura militar, Geni Duarte e Luis Fernando Cerri (2012) identificaram posturas que oscilam entre a indiferença e uma avaliação que ressalta aspectos negativos e positivos. Dentre os aspectos considerados positivos do período estão a manutenção da ordem social, a promoção do desenvolvimento econômico e a defesa da soberania nacional. Ao passo que, diferente das/os brasileiras/os, as/os jovens argentinas/os e uruguaias/os são mais incisivos na rejeição às ditaduras e suas heranças, como demonstra o quadro abaixo⁴⁴.

Quadro - Posicionamento quanto às ditaduras militares



Fonte: GENI, Duarte; CERRI, L. F., 2012, p. 248

Diante dos dados levantados, os autores reforçam que

Em primeiro lugar, para o Brasil, a consolidação de uma sociedade democrática passa obrigatoriamente por uma memória mais forte de suas violações; como visto acima os jovens brasileiros mostram uma rejeição muito fraca à ditadura militar, ao contrário de seus próprios professores, e diferentemente de seus colegas argentinos e uruguaios, que negam os discursos pró-ditaduras militares com maior ênfase, e

⁴³ No trecho citado, Gasparotto e Bauer (2014, p. 444) se referem as pesquisas realizadas por Zanotto (2019), Rosa (2020) e Carneiro (2018) acerca das ideias positivas que os estudantes manifestam da Ditadura Militar.

⁴⁴ A análise feita por Geni Duarte e Luis Fernando Cerri se baseia nos dados empíricos levantados pelo projeto “Jovens diante da História”, coordenado por Cerri (Brasil) e Gonzalo de Amézola (Argentina). O projeto investigou elementos relacionado à aprendizagem histórica, consciência histórica e cultura política de jovens de 15 anos no Brasil, na Argentina e no Uruguai por meio de um *survey* intercultural.

aderem mais claramente à sua crítica. Derivada da natureza conciliatória das soluções pelo alto na política brasileira, esse dado da cultura política dos jovens significa um risco subliminar, e não pode, portanto, ser atribuído apenas à escola ou ao ensino de História. Essa última constatação, por sua vez, apenas incrementa a importância do trabalho educativo nesse aspecto da educação cívica das novas gerações. (GENI e CERRI, 2012, p. 255)

As pesquisas e estudos mencionados até aqui evidenciam a circulação social de visões positivadas, noções cristalizadas e memórias divergentes em relação a Ditadura Militar. Nesse contexto, o negacionismo se apropria e se estrutura em torno dessas noções para criar argumentos justificatórios, apologéticos e negacionistas em relação ao período, contribuindo para agudizar um cenário que já era preocupante pelas dimensões antidemocráticas que suscita. Esses fatores de risco reforçam a importância do Ensino de História no enfrentamento ao avanço de negacionismos em diferentes dimensões, tanto nas redes sociais e mídias digitais, quanto nos espaços educacionais.

Por meio dos exemplos advindas da historiografia, é importante reforçar a necessidade de identificar, investigar e circunscrever práticas e narrativas negacionistas, como assim o fez Vidal-Naquet (1988). No século XX, o historiador francês demonstrou a relevância da desconstrução factual das mentiras negacionistas a partir da compreensão de seus métodos, linguagens e intencionalidades. Nesta direção, proponho na próxima sessão a análise de *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* enquanto fontes históricas do tempo presente, já que tais mídias tem sido apropriadas contemporaneamente por negacionistas da Ditadura Militar para alcançar amplos públicos numa velocidade desconhecida até então. Mediante a função mediadora e qualificadora da crítica histórica (PEREIRA, 2015, p. 895), é possível analisar os *memes* enquanto representações sociais localizadas em um determinado espaço e tempo, evidenciando as intencionalidades de indivíduos e grupos que os produzem.

2.2 Memes revisionistas apologéticos e negacionistas como fontes históricas

Assim como práticas negacionistas, revisionistas e falsificadoras eram cometidas pelos próprios regimes ditatoriais, atualmente defensores e apoiadores da Ditadura Militar no Brasil têm feito uso de mídias digitais, como os *memes*, para produção e difusão de tais abordagens sobre o período. Mesmo apresentando semelhanças, vale salientar uma distinção: os *memes* que serão analisados a seguir não foram produzidos e veiculados pela máquina de propaganda estatal contemporânea, mas por indivíduos e grupos que agiram na esfera virtual.

Acerca dessa esfera, a própria origem do termo é definidora do tipo de abordagem necessária para sua análise. Em 1976, na obra *O gene egoísta*, Richard Dawkins cunhou o termo *meme* como o “gene da cultura” para se referir à transmissão cultural como um processo semelhante à transmissão genética. Na cibercultura, o conceito de *meme* de Dawkins foi apropriado para se referir à recriação e replicação de diversas formas de conteúdo digital, com isso, passa a se caracterizar como uma mídia em si mesmo (POPOLLIN, 2019, p. 10).

Segundo Limor Shifman (2014), um *meme de internet* é

(a) um conjunto de elementos digitais que partilham características comuns de conteúdo, forma e/ou (b) foram criados com consciência uns dos outros, e (c) foram disseminados, imitados e/ou transformados pela Internet por muitos usuários (p. 41 *apud* POPOLLIN, 2019, p. 10, tradução do autor).

A autora compreende os *memes de internet* como um grupo com características semelhantes criado a partir de uma consciência mútua que sofre transformações na medida em que são apropriados por outros usuários. Sílvia Cadena (2018), por sua vez, contesta essa definição ao questionar: “materiais que não são criados a partir de uma consciência mútua e que não sofreriam modificações ao longo de sua circularidade na web não seriam ‘memes de internet’?” (p. 77). A perspectiva de Shifman se dirige para os *memes* nativos da esfera virtual, já Cadena incorpora outras linguagens, como charges, tirinhas e caricaturas que foram integrados à internet e que necessariamente não precisam passar por mudanças ao serem copiados, reapropriados e compartilhados por outros usuários. Guilherme Popollin (2019, p.10) acrescenta outros formatos que os *memes* podem assumir na *web*, como fотomontagens, vídeos, frases e *hashtags*⁴⁵.

Isto posto, os *memes de internet* podem assumir diversos formatos (vídeo, imagem estática associada a texto ou não, texto em formato de imagem, GIFs, frases, *hashtags* etc.) e possuem como característica a replicação, que pode sofrer alterações ou não em sua circularidade pela *web*. Apesar de serem amplamente conhecidos pelo humor, Shifman afirma que os *memes* podem abordar temas mais sérios em seu conteúdo. Ao analisar os diversos tipos de *memes de internet*, a autora propõe uma distinção a partir da categoria de *memes políticos*, como sendo aqueles formados por unidades de conteúdo digital que possuem semelhanças em relação a forma e ao conteúdo, sendo usados para comunicar identidades políticas e culturais de grupos (2014, p. 177 *apud* VITÓRIA, 2019, p. 38).

⁴⁵ *Hashtag* é uma expressão que se refere ao uso de uma palavra-chave precedida pelo símbolo #. As *hashtags* são utilizadas para categorizar conteúdos publicados em redes sociais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/hashtag/>. Acesso em 07.09.2021.

Amparado nos estudos de Shifman (2014), o pesquisador Mikola Makhortykh (2015) propõe a categoria de *memes históricos*, que assim como os políticos, “também comunicam identidades sociais e de grupo, porém o fazem por meio da associação a eventos e personalidades históricas” (2015, p. 67 *apud* VITÓRIA, 2019, p. 38). Nessa perspectiva, os *memes históricos* são tratados como um subconjunto dos *memes políticos*, pois comunicam visões históricas no mundo virtual que contribuem para o fortalecimento de identidades culturais e políticas nos meios onde circulam. Makhortykh, após um estudo sobre *memes históricos* produzidos e divulgados na Rússia, constatou a recorrência do uso de memórias traumáticas da história do país, assim como a presença de abordagens *revisionistas* a determinadas visões históricas sobre a participação da Rússia na Segunda Guerra Mundial (2015, p. 73 *apud* VITÓRIA, 2019, p. 38).

No Brasil, por sua vez, os *memes* são utilizados com diversas finalidades, como para propaganda política e em campanhas eleitorais (CHAGAS, 2016); como suporte para reatualização de um imaginário anticomunista (POPOLLIN, 2019); para transmissão de mensagens intolerantes, conservadoras, racistas e preconceituosas (VITÓRIA, 2019); para veiculação de temáticas históricas como o nazismo (SUSSAI, 2018; MENDES e COSTA, 2016) e o período colonial no Brasil (CADENA, 2019), dentre tantos outros usos.

Já na área de Ensino de História, os *memes* estão sendo analisados como fontes históricas contemporâneas e como recursos pedagógicos para as aulas de História na educação básica (ARAÚJO, 2020; VITÓRIA, 2019; CADENA, 2019 e ANDRADE, 2018). Como parte desse esforço, esta dissertação se dirigiu para um conjunto de *memes* analisados enquanto fontes históricas do tempo presente. Nessa direção, foram considerados seus contextos de produção e os sentidos históricos veiculados em suas mensagens.

As mídias em questão foram produzidas como reação a série “Os Dias Eram Assim”, realizada pela Rede Globo, em abril 2017⁴⁶. Por meio de uma narrativa ficcional, a trama da série girou em torno de um romance que perpassou processos históricos do país, desde a Ditadura Militar até o período de redemocratização. No enredo, as autoras Ângela Chaves e Alessandra Poggi retrataram a repressão sofrida por alguns personagens que militaram contra a ditadura, mas de forma amena, pois o caráter central do enredo estava na representação amorosa e não no contexto histórico. Mesmo representando os anos 1970 de forma “abrandada”⁴⁷, a série provocou reações contrárias na *internet*.

⁴⁶ Disponível em <https://globoplay.globo.com/os-dias-eram-assisim/t/Bw2CCKmkfV/>. Acesso: 15.07.2021

⁴⁷ De acordo com análise do Grupo Pet História UFPR, a série não representou a complexidade do período por privilegiar em sua narrativa a aparência dos personagens e a cenografia ao invés de uma reflexão amparada em

Em 19 de abril de 2017, dois dias após o lançamento da série, o deputado federal Eduardo Bolsonaro, filiado ao extinto PSL (Partido Social Liberal), publicou um vídeo⁴⁸ em seu perfil oficial no *Facebook*. Na gravação, o parlamentar aparece em uma sala vestido de terno e gravata, posicionado em frente a um escudo da Polícia Federal e com um hino militar tocando durante sua fala. Ao longo do material, o próprio deputado convoca seus seguidores a divulgarem a *hashtag* #OSDIASNÃOERAMASSIM como uma forma de enfrentamento – e negação – a representação da Ditadura Militar realizada pela série, especialmente em relação a luta armada. Junto com a *hashtag*, o parlamentar sugere às/aos seguidoras/es a publicação em suas redes sociais de imagens e vídeos comparando as décadas de 60 e 70 com o contexto atual. Nesse momento da fala, aparecem cenas retratando trocas de tiros entre forças policiais e grupos armados não identificados. Os episódios aparecem rapidamente sem a menção a datas específicas, mas as cenas sugerem a representação da violência urbana atualmente, inclusive com um trecho de jornal da própria Rede Globo. Por fim, o deputado questiona: “[...] será que nos anos 60 e 70 havia essa criminalidade toda?”⁴⁹

Em apenas um minuto, o político faz diversas apropriações da Ditadura Militar, como a criminalização da luta armada e a representação do período como uma era de crescimento econômico e ordem social. Esses elementos reaparecem na descrição da publicação do vídeo, onde ele escreve:

Hoje temos muita coisa que não havia durante a época dos militares: corrupção generalizada, obras que levam décadas, tiroteios, escolas formando analfabetos funcionais, medo de sair à noite nas ruas e etc. Para contrapor a minissérie da Globo "Os dias eram assim" vamos subir nas redes: [#osdiasnaoeramassim](https://www.facebook.com/hashtag/osdiasnaoeramassim) (BOLSONARO, 2017)

Nessa manifestação, existe uma evidente representação positiva do período governado pelos militares, em contraposição ao contexto democrático atual, qualificado com uma era corrupta, insegura e ineficiente na oferta de serviços públicos. Como demonstrarei adiante, os elementos apresentados pelo deputado se repetem ao longo dos *memes* criados como efeito de sua atuação política na esfera virtual. Nas mídias digitais também são recorrentes outros usos do passado da ditadura, como a distorção, o falseamento e a manipulação que visam atenuar e negar a lógica repressiva estatal.

uma concepção de história. Memes: extratos da disputa de memória sobre a Ditadura Militar brasileira. *Grupo PET História UFPR*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1UbDI1dS1AjTNzcpUvVDu9h-H9tgnkAke/view>. Acesso em 15.07. 2021.

⁴⁸Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=678620372330590&extid=FJF7UAcY68vA9uyI>. Acesso em 15.07.2021.

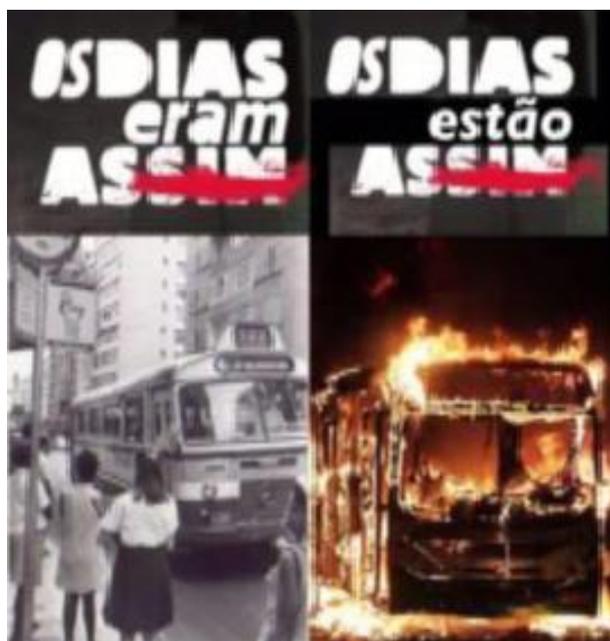
⁴⁹ Frase dita entre os segundos 00:50' e 00:53''.

O vídeo em questão suscitou a produção de peças meméticas que foram veiculadas em redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, em portais digitais de notícias e *blogs*. Essa ação virtual intencionalmente motivada por um dos filhos de Jair Bolsonaro, notório negacionista da Ditadura Militar, tomou proporções ao ponto de ser reportada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 26 de abril de 2017⁵⁰. A matéria, contudo, destaca a ironia contida nos *memes* e não o caráter de revisão apologética, conservadora e negacionista do passado.

Fruto deste episódio, selecionei cinco peças meméticas que foram analisadas enquanto fontes históricas a partir de duas categorias: *memes revisionistas apologéticos* e *memes negacionistas*. Mesmo apresentando pontos em comum, tais mídias mobilizaram diferentes operações na construção dos sentidos que veicularam, por isso a necessidade de categorização, cujas distinções e aproximações foram exploradas adiante.

No dia 22 de abril de 2017, o *meme* “Os Dias Eram Assim: ordem social” foi postado pelo próprio Eduardo Bolsonaro em seu perfil oficial no *Facebook*. Nesta publicação, é possível identificar como o *meme* ilustra elementos do discurso do parlamentar mencionado anteriormente. Um deles é a proposta de reinterpretação do passado referente as décadas de 1960 e 1970 como uma era de segurança e ordem social.

Figura 4 – Os Dias Eram Assim: ordem social



Fonte: Facebook Deputado, 2017⁵¹.

⁵⁰ Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

⁵¹ Figuras 3, 4 e 5 disponível em: <https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/photos/a.232804790245486/680407545485206>. Acesso em 15.07.2021

O *meme* (Figura 4), em forma de imagem estática e texto associado, apresenta o título “Os Dias Eram Assim” em referência tanto a série da Rede Globo quanto a um tempo passado. Abaixo dessa legenda, a imagem utilizada é uma fotografia em preto e branco de um ônibus em boas condições próximo ao ponto de embarque onde pessoas aguardam em fila. Por sua vez, a construção textual “Os Dias Estão Assim” é relativa ao cenário atual. A imagem utilizada logo abaixo é uma fotografia de um ônibus em chamas.

O formato do *meme* remete à solicitação feita pelo Deputado no vídeo postado em seu *Facebook*, pois apresenta a problematização entre passado e presente por meio das construções verbais “eram/estão” e das fotografias que refletem distintas dimensões temporais. A mídia virtual veicula uma mensagem elogiosa em relação à segurança e à oferta de serviços públicos no passado em contraponto à violência associada a atualidade. Contudo, não há sinalização a datas ou períodos específicos em nenhuma das fotografias, tampouco há referência a eventos ou personagens históricas. Mesmo não havendo uma sinalização explícita ao período da Ditadura no próprio *meme*, seu contexto de publicação e a menção a série permitem estabelecer essa relação.

O foco da mensagem veiculada no *meme*, portanto, se ampara na comparação entre um passado onde havia ordem social e um presente onde há violência e criminalidade. Nesse sentido, o *meme* transmite uma visão elogiosa das décadas de 1960 e 1970, quando o país estava sob a tutela de ditadores militares. Ao passo que critica e aponta problemas graves em relação aos anos 2000, quando o sistema político brasileiro se assenta em uma democracia representativa. Tal interpretação, entretanto, é referendada no uso descontextualizado e impreciso de fotografias tomadas como provas e não como fontes cabíveis de críticas.

De forma preocupante, uma análise mais atenta sobre o perfil oficial do Deputado no *Facebook* pode ilustrar a amplitude de alcance dessa mídia. Em julho de 2021, a página oficial do Deputado registrava 2.943.801 seguidores e 2.537.103 curtidas⁵². Já o vídeo citado contava com 14.000 reações, 1.500 comentários e 360.000 visualizações⁵³. A postagem sobre o *meme* da Figura 4, por sua vez, obteve 10.000 curtidas, 233 comentários e 4.400 compartilhamentos⁵⁴. Além de expressar diversas reações⁵⁵, os usuários podem com um

⁵² Disponível em: <https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/>. Acesso em: 15.07.2021.

⁵³ Disponível em: <https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/>. Acesso em 20.05.2021.

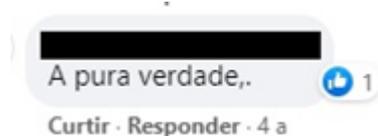
⁵⁴ Meme disponível em:

<https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/photos/a.232804790245486/680407545485206>. Acesso em 15.07.2021

⁵⁵ No *Facebook*, os usuários podem reagir a uma página ou a publicações por meio de sete opções. As opções “Curtir” e “Amei”; referentes a reações favoráveis a postagem; “Força”, como apoio; “HAHA”, simboliza o que o usuário acha engraçado; “Uau”, como impressionante; “Triste”, o significado já está explícito, e “Grr”, para expressar raiva.

simples clique compartilhar a postagem em seus perfis pessoais, em grupos, em páginas ou perfis de outras pessoas, como também podem escrever comentários para expressar suas opiniões⁵⁶.

Figura 5 – Comentário masculino



Fonte: Facebook Deputado, 2017.

Figura 6 – Comentário masculino



Fonte: Facebook Deputado, 2017.

Dentre os 233 comentários feitos pelos usuários na postagem do Deputado, destaco os dois exemplos apresentados acima. Nenhum deles contesta a impressão histórica contida na narrativa do *memé*. Pelo contrário, o primeiro (Figura 5) atesta a “pura verdade” contida na mensagem veiculada. Já o segundo (Figura 6) vai além, pois concorda com a narrativa ao defender uma intervenção militar, reafirmando assim, o caráter apologético à Ditadura Militar contido em tal interpretação.

Outros *memes* seguindo o mesmo formato e método de construção da Figura 4 foram veiculados em páginas do *Facebook*, como o perfil “Políticos Corruptos”⁵⁷, bem como em sites e blogs de jornalistas com perfis anticomunistas. Dentre eles apresento a imagem a seguir.

⁵⁶ Para garantir a privacidade dos autores, usarei tarjas pretas em seus nomes e indicarei a autoria como masculino ou feminino.

⁵⁷ Além de memes revisionistas apologéticos e negacionistas da Ditadura Militar, a página compartilha memes com conteúdos conservadores, antipetistas e anticomunistas. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1850243638356245>. Acesso em: 10.10.2022

Figura 7 – Os Dias Eram Assim: moral conservadora



Fonte: portal Mingana Keugosto⁵⁸.

Na Figura 7, o título “Os Dias eram Assim” foi grafado em verde e amarelo em alusão as cores da bandeira nacional. Logo abaixo, segue uma fotografia em preto e branco de mulheres fardadas com uniformes escolares compostos por blusas e saias longas. Em contraposição, segue a construção textual “Os Dias são Assim”, grafada com cor preta num fundo vermelho, em referência ao tempo presente. Dessa vez, a imagem utilizada é uma fotografia colorida de garotas dançando com saias curtas em frente a uma lousa, provavelmente em uma apresentação escolar.

A mensagem transmitida pela Figura 7 segue a mesma lógica de raciocínio do *meme* anterior ao contrapor o passado governado pelos militares com a democracia atual. Dessa vez, contudo, foram exaltados outros aspectos, como valores morais conservadores e posturas de ordem e disciplina historicamente associados as Forças Armadas. Além disso, o uso das cores da bandeira nacional remete a valores patrióticos que orientavam a ditadura. Por sua vez, o presente democrático é associado a um certo tipo de degradação moral. Essa inferência pode ser matizada por um dos contextos de publicação do *meme*, como na coluna de Rodrigo Constantino⁵⁹ no portal de notícias Gazeta do Povo.

⁵⁸ Nesse portal, repleto de falsificações esdrúxulas do passado, está disponível uma sessão intitulada “Liga da Verdade”, cujo título é “1964 – Omissão Nacional da Verdade. O Golpe que não existiu”. Nessa parte se encontra o meme da Figura 7, bem como outros exemplares em referência à série da Rede Globo. Disponível em: <https://minganakeugosto.com.br/os-dias-eram-assis.html>. Acesso em 10.10.2022

⁵⁹ Rodrigo Constantino se apresenta como um liberal conservador que não tem medo da “patrulha da esquerda ‘politicamente correta’”. O jornalista que defende a ampla liberdade de expressão já esteve envolvido em

Em abril de 2017, o jornalista publicou uma matéria sobre a produção dos *memes* como reação a série da Rede Globo, a qual classifica como uma propaganda comunista. Dentre as falas, aponto o seguinte trecho:

Ninguém precisa idealizar o regime militar para entender o fenômeno: as pessoas estão lamentando a perda da ordem e da decência, em termos relativos. Não precisamos enaltecer os militares para compreender que algumas coisas *pioraram* desde então, sob a intensa propaganda ‘progressista’ de degradação de valores morais e defesa da bandidagem. A ausência da democracia e da liberdade de expressão deve ser condenada por todo liberal, mas nem por isso precisamos fechar os olhos para algumas mudanças ruins. (CONSTANTINO, 2017, grifo do autor)

Além de lamentar a progressiva “perda da decência” e a “degradação de valores morais” desde o fim do “regime militar”, o jornalista defende o uso indiscriminado das redes sociais como um instrumento de contraposição de narrativas em relação as mídias tradicionais:

Mas há uma novidade dessa vez: as redes sociais. A grande mídia não mais consegue vender essa visão de mundo impunemente. Seguindo a terceira lei de Newton, para toda ação há uma reação equivalente. E as pessoas comuns encontraram nas redes sociais o instrumento perfeito para se vingar, para oferecer um contraponto. Foi justamente o que aconteceu com esse programa da TV Globo. Se na tela o comunismo é retratado de forma romântica e o regime militar como o Capeta, nas redes sociais ocorre o contrário. (CONSTANTINO, 2017)⁶⁰

polêmicas por manifestações machistas e relativizadoras de violência contra as mulheres. Em novembro de 2020, ao comentar o caso do estupro da influenciadora digital Mariana Ferrer, Constantino foi demitido da rádio Jovem Pan e do Grupo Record. Nessa fala, o colunista relativizou um possível caso de estupro da própria filha, afirmando que não denunciaria possíveis estupradores a depender dos fatos do suposto episódio. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/famosos/tudo-sobre/rodrigo-constantino>. Acesso em: 10.10.2022

⁶⁰A acusação de romantização do comunismo no Brasil é mais um exemplo de inversão discursiva que gera desinformação e criação de narrativas falsas. Inversão discursiva porque, ao invés de uma romantização do comunismo, o que temos como narrativa hegemônica no país é um discurso anticomunista, que tem como base de atuação “uma atitude de recusa militante ao projeto comunista”, entendido “como a síntese marxista-leninista originadora do bolchevismo e do modelo soviético” (MOTTA, 2000, p. 4). Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2000), o discurso anticomunista, inclusive, é elaborado a partir de diferentes vertentes de atuação que possuem “projetos tão díspares quanto o fascismo e o socialismo democrático, ou como catolicismo e liberalismo” (idem, ibidem). Apesar da heterogeneidade de tais narrativas anticomunistas, que atravessam décadas, inclusive, “o fato é que o anticomunismo tornou-se uma força decisiva nas lutas políticas do mundo contemporâneo, alimentado e estimulado pela dinâmica do inimigo que era sua razão de ser, o comunismo” (Idem, ibidem). No que pese a acusação de Rodrigo Constantino de que a Organização Globo romantiza o comunismo na série “Os Dias Eram Assim”, tal diagnóstico é tão inverossímil quanto a própria ideia de ameaça comunista no Brasil ou de que a Rede Globo seria uma emissora comunista - como também é propagado nas redes de desinformação. O grupo, inclusive, foi apoiador do regime militar e do golpe de 1964, defendidos, também pela emissora, como alternativa de enfrentamento ao comunismo no Brasil. A Organização Globo só reconheceu que foi um erro o apoio à Ditadura Militar após a pressão das manifestações de junho de 2013, quando o povo na rua acusava “a verdade é dura, a globo apoiava a ditadura”. O erro foi reconhecido publicamente na matéria “Apoio Editorial ao Golpe de 64 foi um erro”, em 31 de agosto de 2013 (Acesso em <<https://oglobo.globo.com/politica/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>>. Visto em <21 de janeiro de 2023>). Para mais informações sobre anticomunismo no Brasil conferir Motta, Rodrigo Patto Sá. Em Guarda Contra O “Perigo Vermelho”: O

Essa fala, carregada de falsificações esdrúxulas, ilustra a potencialidade das formas digitais de produção e disseminação de conteúdos revisionistas apologéticos e negacionistas em relação a Ditadura Militar, posto que a operacionalização de tais narrativas nas redes sociais ocorre sem nenhum tipo de controle. Na esfera virtual, existem diversas opções para indivíduos e grupos compartilharem impressões e opiniões sem a mediação crítica que se espera de outros meios de comunicação.

Dentre tais possibilidades, além das redes como o *Facebook* e portais de notícias, foram utilizados *blogs* para a disseminação de *memes revisionistas apologéticos*, como o da Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Os Dias Eram Assim: orgulho patriótico



Fonte: *blogspot*, 2017⁶¹.

Como os exemplos anteriores, este *meme* faz alusão à série mediante os dizeres “Na Época da Ditadura ‘Os Dias Eram Assim’”. Contudo, se diferencia das Figuras 4 e 7 por não

Anticomunismo No Brasil (1917-1964). Tese de doutorado, do curso de História Econômica, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de São Paulo (USP). Outubro de 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001104535>. Acesso em: 21 jan. 2023.

⁶¹ Disponível em: <https://lauropadilha.blogspot.com/2017/04/no-regime-militar-os-dias-eram-assis.html>. Acesso em: 10.10.2022

apresentar fotografias remetendo a distintas dimensões temporais. Por sua vez, o foco da Figura 8 é ilustrar o período militar por meio de uma fotografia em preto e branco de crianças na escola posicionadas em frente ao mastro com bandeiras, provavelmente cantando o Hino Nacional. Nessa direção, o texto estático sobreposto a imagem ressalta a educação moral e cívica promovida durante a experiência ditatorial pós-1964, bem como a aprendizagem direcionada para os símbolos nacionais, como a pátria e a bandeira.

Em relação ao seu contexto de publicação, o *blog* possui um alcance considerável de 803.599 visitas. Contudo, não há comentários específicos sobre a postagem do *meme*, o que denota pouca interação virtual com o conteúdo.

Ao longo da análise é possível constatar que os *memes* das Figuras 4, 7 e 8 transmitem uma visão positivada da Ditadura Militar a partir de uma releitura idealizada desse período. A produção desse sentido ocorre mediante o uso impreciso de fotografias utilizadas como provas para comparações esdrúxulas e generalizações infundadas. Nessa construção, as representações ilustram visões cristalizadas sobre a Ditadura Militar que já circulam socialmente, como a associação do período a uma era de segurança (Figura 4) e orgulho patriótico (Figura 8). Tais noções foram identificadas, inclusive, em ideias de jovens brasileiros sobre o passado ditatorial por meio da pesquisa realizada por Duarte e Cerri (2012). Além disso, houve a recuperação de valores morais conservadores (Figura 7) e representações de obediência e disciplina (Figura 8) que orientavam os governos ditatoriais.

Essas características de representação da Ditadura Militar são recorrentes em outros usos políticos do período feitos pelo bolsonarismo na contemporaneidade, como assim explica Bauer:

Por fim, existem alguns usos do passado da ditadura civil-militar como recuperações de certas práticas e certos valores que orientavam esse regime e que possuem identificação com o autoritarismo e o conservadorismo do bolsonarismo. Pode-se citar, como exemplo, a imagem historicamente construída das Forças Armadas e dos militares como sinônimos de correção, disciplina e obediência; e o recurso à violência como uma forma simplista de resolução dos problemas, remetendo à lógica repressiva ditatorial. (BAUER, 2022, p. 115)

Com isso, fica evidente que não há a utilização de novos argumentos sobre a Ditadura Militar nos *memes*, mas sim uma reatualização em novas linguagens de noções e usos políticos desse passado que já existem na sociedade brasileira. Nessa direção, Valim, Avelar e Bevernage reforçam que o crescimento dessas concepções que associam a Ditadura Militar a um período de crescimento econômico, ordem social e orgulho patriótico “é inseparável da

mobilização sistemática do universo midiático digital por parte de grupos conservadores e de extrema-direita” (2021, p. 25).

Por fim, é preciso desvelar quais as intencionalidades imbuídas nessa operação. Tanto no vídeo de Eduardo Bolsonaro quanto nos *memes* é perceptível o objetivo de apresentar o período governado pelos militares como um contraponto positivo em contraste com a “degradação democrática” ocorrida após 1988. Esse intento também é mobilizado em outras linguagens digitais, como ocorre nas produções da empresa Brasil Paralelo sobre a Ditadura Militar no YouTube. Como ressalta Arthur Avila, tais representações “visam deslegitimar a ordem constitucional vigente como inerentemente falha, decaída e subversiva, pois elaborada pelos perdedores de 1964” (2021, p. 171-172). Por isso, além de intencionalmente disseminarem desinformação, tais narrativas podem ser consideradas como *antidemocráticas*.

Nessa operação, o contexto histórico foi representado de forma distorcida com o intuito de favorecer propósitos político-ideológicos conservadores e antidemocráticos do presente. É neste sentido que os *memes* acima foram qualificados como *revisionistas apologéticos*, tendo em vista que tais mídias veiculam narrativas legitimadoras da Ditadura Militar por meio da manipulação e da idealização do período.

Além desses aspectos, também foram produzidos *memes negacionistas* que negam o caráter ditatorial da experiência pós-1964, bem como atenuam a lógica repressiva do Estado naquela época. Em 2017 e 2018, tais mídias circularam em jornais de alcance nacional, como a Folha de São Paulo, e em redes sociais como o *Twitter*.

Figura 9 – Os Dias eram Assim: repressão

Na época da Ditadura
"Os Dias eram Assim..."



Fonte: Folha de São Paulo, 2017 ⁶².

Figura 10 - Banda de Ipanema anos 70

Banda de Ipanema anos 70
Governo Militar - General Geisel



**Reparem as caras de tristeza por
 causa da "repressão e censura"...**

Fonte: Twitter Masculino, 2018 ⁶³.

⁶² Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

Os *memes* das Figuras 9 e 10 também são compostos por imagens fixas e textos sobrepostos. Na Figura 9, o título “Na época da Ditadura ‘Os Dias eram Assim’” faz referência à série, já a imagem é uma fotografia de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia e Gal Costa, provavelmente tirada durante a formação da banda *Doces Bárbaros* na segunda metade dos anos 1970. Os artistas foram retratados usando roupas de banho em um momento de lazer. Abaixo de seus nomes aparece a legenda “na praia, sendo barbaramente oprimidos pela ditadura”.

Já o *meme* da Figura 10 apresenta o título “Banda de Ipanema anos 70”, em seguida vem os dizeres “Governo Militar – General Geisel”. A imagem é uma fotografia em preto em branco de uma manifestação cultural na rua, com destaque para mulheres com trajes de banho, onde pessoas aparecem em um momento de descontração alusivo a passagem da banda de Ipanema, provavelmente no bairro homônimo, no Rio de Janeiro. Logo abaixo, segue a frase “Reparem as caras de tristeza por causa da ‘repressão e censura’...”. As palavras “repressão e censura” são destacadas do restante da frase com aspas em vermelho, mesma cor usada nos dizeres “A Verdade Sufocada”, colocados de forma sobreposta a fotografia em referência ao livro homônimo do torturador Brilhante Ustra.

Ambas as imagens retratam momentos de descontração, lazer e alegria durante os anos 1970. A Figura 9, inclusive, apresenta artistas opositores à Ditadura, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, que foram presos logo após a promulgação do AI-5 em 1968, censurados e forçados ao exílio até o início dos anos 70. O humor sarcástico dos *memes* (Figura 9 e 10) se pauta na contradição entre as práticas de opressão, repressão e censura atribuídos ao Estado ditatorial e a situação em que as pessoas estão retratadas nas fotografias, descontraídas e alegres, sobretudo em relação as figuras publicamente contrárias à Ditadura Militar. A contradição é reforçada pela ironia contida nas legendas, que de forma satírica *nega* a existência de repressão e censura no período⁶⁴. Outra negação utilizada na Figura 10 é a caracterização do período como um “governo militar” e não como uma ditadura. Além disso, o *meme* propagandeia os relatos negacionistas de Ustra com os dizeres alusivos ao seu livro de memórias. Vale ressaltar que o *meme* foi publicado dois anos após a homenagem de Jair Bolsonaro ao torturador na Câmara dos Deputados em 2016.

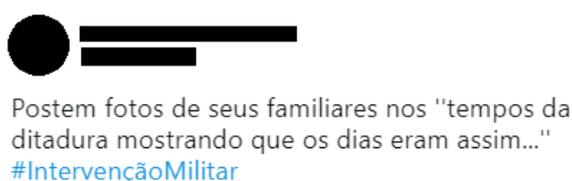
⁶³ Disponível em: <https://twitter.com/esquivardem/status/961760806403788801>. Acesso em 15.07.2021

⁶⁴ A descrição e a interpretação do *meme* (Figura 9) se baseou na pesquisa “1968: Imagens, Contracultura, Guerra e Revolução”, realizada pelo Grupo PET História UFPR. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1UbDI1dS1AjTNzcpUvVDu9h-H9tgnkAke/view>. Acesso em 15.07. 2021.

Acerca dos contextos de circulação, o *meme* (Figura 9) foi mencionado em reportagem da Folha de São Paulo em abril de 2017⁶⁵. O título da reportagem, contudo, destaca a ironia contida nos *memes* e não a banalização da violência repressiva. No mesmo dia, o deputado Eduardo Bolsonaro postou em sua conta oficial no *Twitter* uma imagem destacando trechos da reportagem da *Folha* e dois *memes*, o da Figura 9 era um deles. Na mesma publicação ele compartilhou a *hashtag* #OsDiasNãoEramAssim e a frase “Se formos passivos os derrotados reescreverão a história deturpando a verdade dos fatos.”⁶⁶

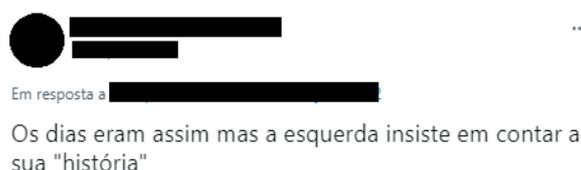
Além do deputado, outros usuários utilizaram o *Twitter* como rede social para difusão do *meme* “Banda de Ipanema nos anos 70” (Figura 10). Dentre os comentários sobre a publicação, apresento os seguintes recortes:

Figura 11 – Postagem masculina



Fonte: Twitter masculino, 2017.⁶⁷

Figura 12 – Postagem masculina



Fonte: Twitter masculino, 2018.⁶⁸

Nos registros acima e na fala de Eduardo Bolsonaro em seu perfil no *Twitter*, nota-se a mesma disposição de raciocínio negacionista identificada por Sônia Menezes nos exemplos mencionados no primeiro capítulo, “cuja base é a defesa de uma *verdadeira história* a ser revelada, a qual teria sido deturpada pela historiografia tradicional” (2021, p. 77). Nessa

⁶⁵ O título da reportagem é “Seriado da Globo motiva memes que *ironizam* crimes da ditadura militar” (grifo meu), cujo endereço eletrônico é <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/04/1878571-seriado-da-globo-motiva-memes-que-ironizam-crimes-da-ditadura-militar.shtml>. Acesso em 15.07.2021.

⁶⁶ Disponível em: <https://twitter.com/BolsonaroSP/status/857243093057376257>. Acesso em 15.07.2021.

⁶⁷ Disponível em: <https://twitter.com/osvando12/status/854878572925865985>. Acesso em 15.07.2021.

⁶⁸ Disponível em: <https://twitter.com/esquivardem/status/961760806403788801>. Acesso em 15.07.2021

lógica, outros sujeitos são autorizados a “revelar” a verdade sobre 1964, que teria sido corrompida também pela esquerda, segundo o comentário da Figura 12. A defesa de uma representação aparentemente verídica, contudo, é baseada em falsificações da história, posto que “omite que o terror de Estado e o seu ‘poder torturador’, para parafrasear Pilar Carneiro (2013), eram fundamentais ao funcionamento do regime que querem reabilitar como ‘democrático’” (AVILA, 2021, p. 171).

Como analisado anteriormente, nos *memes negacionistas* (Figura 9 e 10) não há a negação literal dos crimes cometidos pelo Estado ditatorial, mas a omissão e a banalização da violência repressiva por meio de recursos linguísticos como a ironia e a sátira. Na mensagem que parece uma “piada” está implícito o desrespeito em relação as memórias das vítimas da Ditadura Militar, assim como o desprezo pelas evidências largamente documentadas, como os testemunhos de pessoas perseguidas, censuradas e torturadas no período.

Outra prática do repertório *negacionista* mobilizada nos *memes* é o não reconhecimento do período como uma ditadura, por isso o uso de termos como “governo militar” (Figura 10). Essa operação é algo recorrente nos usos político do passado feitos pelo bolsonarismo, como discutido no primeiro capítulo. Segundo Bauer, a negativa em denominar o período como uma ditadura ocorre devido “as afinidades ideológicas e identificações do bolsonarismo com as Forças Armadas, que nunca o empregaram para conceitualizar o período pós-1964” (2022, p. 114).

Nesse sentido, o negacionismo contemporâneo da Ditadura Militar tem raízes nos “esforços dos próprios militares em dissociar o regime de suas feições autoritárias e repressivas” (VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2021, p. 24). Em relação a lógica repressiva ditatorial, Bauer tece as seguintes considerações:

Quanto a esse último aspecto, podem ser identificados usos e argumentos negacionistas utilizados pela própria ditadura. Quer dizer, o discurso atual que tenta negar o passado ditatorial se utiliza de versões falsas sobre os assassinatos cometidos pelas forças repressivas. Portanto, ao invés de tratarem de assassinatos, inúmeros documentos oficiais tornados públicos falam de “confrontos com as forças policiais”, de “mortes em atropelamentos” ou de “suicídios”. Mais ainda: não só a repressão fatal era negada, como são também, quiçá até hoje negados o emprego da censura como forma de ocultar informações à população brasileira, bem como a existência de tortura sistemática pelo regime autoritário. (2022, p. 115)

Portanto, assim como os *memes revisionistas apologéticos*, os *memes negacionistas* também reatualizam usos da Ditadura Militar que já existem na sociedade brasileira, ao invés de elaborarem novos argumentos sobre o período. Ainda sobre pontos em comum, as mídias das duas categorias veiculam narrativas antidemocráticas, posto que produzem sentidos

reabilitadores de horizontes autoritários e violentos . Além disso, em suas operações, estão implícitos o desprezo pelas evidências, pelos testemunhos das vítimas e pelos debates e consensos historiográficos sobre o período

A despeito das aproximações, os *memes* foram analisados em distintas categorias devido as diferentes operações que mobilizam para produzir sentidos legitimadores da Ditadura Militar. Por um lado, os *memes revisionistas apologéticos* resgatam aspectos considerados positivos do período e recuperam valores conservadores que orientavam os governos ditatoriais por meio da *manipulação* e da *idealização*. Já os *memes negacionistas* negam o caráter ditatorial do período, assim como banalizam a lógica repressiva do regime por meio da *falsificação* da experiência passada.

Mesmo diante de evidências largamente documentadas que atestam a existência das violações de direitos humanos cometidas pelo Estado ditatorial, por que grupos políticos e indivíduos insistem em justificar e negar tais práticas? Segundo Bauer, o desdobramento dessas ações no Brasil atual ocorre devido aos seguintes fatores:

Ocorre, portanto, uma referência à ditadura não como evento histórico, mas como repositório de práticas de valores que deveriam ser resgatados no presente. Nesse sentido, não haveria constrangimentos em manifestações apologéticas e nostálgicas em relação ao período, pois não se trataria de um regime ditatorial, mas de um regime que propalou valores autoritários e conservadores. E mais: nessa construção idílica do passado, a ditadura teria sido extremamente eficiente na resolução de seus “problemas” econômicos e sociais. (BAUER, 2022, p. 115)

Em suma, nos *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* não há o intento de representar o passado de modo fidedigno, mas sim de instrumentalizá-lo para justificar fins político-ideológicos no presente. Por isso tais mídias podem ser qualificadas como um *uso político e abusivo do passado*, tendo em vista que deturpam e falsificam intencionalmente a interpretação da experiência passada e podem causar diversos danos.

Ao longo da análise neste capítulo, foi possível demonstrar como essa instrumentalização do passado recente brasileiro tem sido realizada atualmente pelo bolsonarismo também no espaço público virtualizado. Como integrante desse fenômeno de massas da extrema-direita no Brasil, o deputado Eduardo Bolsonaro foi capaz de se apropriar do repertório negacionista da Ditadura Militar que já circulava na sociedade brasileira e reatualizá-lo em novas linguagens digitais, como os *memes*. Além disso, o parlamentar foi responsável por estimular e legitimar a operacionalização dessa prática por outros sujeitos, como jornalistas e indivíduos com perfis anticomunistas, conservadores e favoráveis ao retorno dos militares por meio de intervenções golpistas a ordem democrática.

Neste sentido, a referência à Ditadura Militar ocorre como uma recuperação de práticas e valores que possuem identificação com o autoritarismo e o conservadorismo do bolsonarismo. Como assim revela Bauer, essa instrumentalização carrega, implicitamente, “determinadas visões de sociedade, em que se valoriza a autoridade, a hierarquia, além de práticas de controle e repressão, e que os papéis sociais para mulheres, para a população negra e para os mais pobres são preestabelecidos e imutáveis” (2018, p. 203).

De forma preocupante, a operacionalização desses conteúdos apologéticos e negacionistas nas formas digitais de circulação de ideias alcança rapidamente amplos públicos devido as características inatas de replicação e viralização dos *memes*, sobretudo em redes sociais como *Facebook e Twitter*. Tudo isso acaba produzindo riscos à ordem democrática contemporânea, pois tais representações reabilitam aspectos violentos e autoritários de experiências passadas como possibilidades para o presente e para o futuro, como a aceitação de práticas repressivas e a instalação de golpes e intervenções militares. Por tudo isso, torna-se relevante compreender a relação entre esse uso político do passado e a orientação temporal das pessoas em sua vida prática, visto que os *memes* carregam o potencial de impactar a formação de ideias históricas de diversos sujeitos em relação a Ditadura Militar brasileira.

2.3 Usos políticos do passado e a disputa pela orientação temporal

A Didática da História compreende que diversas formas de interpretação da experiência do tempo podem influenciar a orientação do agir humano em sua vida prática, inclusive as não especializadas. Por isso as pesquisas referenciadas nesse campo precisam ter como preocupação o “modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções do futuro” (SADDI, 2010, p. 75). Isto é, a Didática da História lida com a orientação temporal subjacente as formas de história que circulam na sociedade.

Para Rüsen, a orientação temporal é uma das funções e finalidades da narrativa histórica. A definição desta narrativa, para o teórico alemão, transcende a distinção entre narrativa que trata apenas de fatos e não de ficções. A singularidade da narrativa histórica frente a outras narrativas se baseia na relação sistemática entre três qualidades específicas:

- 1) Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, a qual está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
- 2) Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a

experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas. Ao fazer isso, faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.

- 3) Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos. (RÜSEN, 2011, p. 97)

Assim, para Rüsen, a narrativa é histórica quando torna presente o passado por meio do resgate de lembranças, ou seja, quando mobiliza a memória da experiência temporal. Sua especificidade histórica, entretanto, não se restringe a recuperação do passado pela lembrança. É preciso que as três dimensões temporais estejam integradas mediante interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro numa representação de continuidade que sirva de orientação a vida prática e seja constituidora de identidade entre autores e ouvintes.

Cerri ressalta que

as narrativas não são apenas verbalizadas, mas também condensadas em imagens (o príncipe d. Pedro a cavalo levantando uma espada), palavras (Bastilha, Auschwitz) e símbolos (cruz, foice e martelo, suástica), que são abreviações narrativas. As formas pelas quais as narrativas são usadas (e não apenas feitas) vão demonstrar a incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica. E não se trata de uma narrativa qualquer, mas de narrativas que se refiram a processos reais (e não fictícios), que tenham por objetivo e finalidade o estabelecimento de uma "moral da história", uma conclusão necessária (mesmo que subjacente) que oriente/justifique a ação dos sujeitos, tanto na história narrada quanto na história vivida no presente (grifos meus, 2011, p. 49).

Nessa perspectiva, *memes históricos* em forma de imagem estática e textos curtos associados a eventos, personalidades e símbolos históricos podem ser considerados como abreviações narrativas constituidoras de consciência histórica e orientadoras de ações na vida prática - caso se refiram a processos reais e não fictícios. Ademais, Rüsen salienta que a função orientadora da narrativa histórica se efetiva mediante o critério de verdade inerente a sua estrutura e a seu caráter comunicativo.

As narrativas históricas não poderiam ser apresentadas para preencher uma função orientadora se a verdade não existisse nelas mesmas – isto é, um elemento de consenso entre as partes envolvidas. Esta verdade transcende o auto interesse em fazer exigências e impor a própria vontade: a verdade faz o interesse relevante se tornar comunicável em relação a outros interesses; a verdade força os interesses relevantes a provarem a si mesmos, orientando-os, assim, a dar significado ao passado, o qual, é de consenso geral, compreende as relações presentes e toma

decisões ou, pelo menos, sugestões para as decisões baseadas em perspectivas futuras (2011, p. 80-81).

Nesse caso, os *memes* analisados nesta pesquisa não se configurariam como abreviações narrativas na perspectiva rüseniana, pois, mesmo que se apresentem como interpretações verdadeiras, em seu âmago há a produção de mentiras e falsificação de experiências passadas. Entretanto, como pensar a relação entre narrativa histórica, verdade e orientação temporal diante do fenômeno da pós-verdade na contemporaneidade? Segundo Bruno Carvalho, *pós-verdade* foi escolhida “a palavra do ano” em 2016 pelo *Dicionário Oxford*. O termo foi definido como “relacionar ou denotar circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelar à emoção e à crença pessoal” (2021, p. 161). Carvalho acrescenta:

No que pese o debate nada desprezível sobre a objetividade dos fatos e a verdade, a era da pós-verdade seria uma época em que pesquisas, estudos, estatísticas e discursos amparados na verificação, na checagem, na revisão e na ciência de dados e fatos têm um valor reduzido diante do apelo emocional dos discursos (2021, p. 161).

No episódio analisado anteriormente, o deputado Eduardo Bolsonaro se utilizou de uma retórica baseada mais no apelo emocional do discurso do que na objetividade dos fatos para estimular seguidores a produzirem narrativas apologéticas e negacionistas da Ditadura Militar. Como exposto, tal campanha resultou na produção e difusão de *memes* cujas narrativas difundem um passado idealizado e falsificado em relação ao contexto histórico vivido no país entre 1964 e 1985. Essas representações sobre o passado, mesmo não sendo verdadeiras, elaboraram compreensões e orientaram ações no presente, além de projetarem intenções futuras. Isto é, essas representações têm exercido influência sobre a orientação temporal das pessoas em sua vida prática. Mesmo que a/o usuário/a não chegue a produzir um *meme*, curtir, compartilhar e comentar tal peça digital em redes sociais já são ações no tempo presente. E são ações que alcançam milhares de pessoas não especializadas na construção do conhecimento histórico científico. Além disso, de forma recorrente, as postagens desses *memes* foram acompanhadas por reivindicações de intervenção militar, denotando um projeto de futuro em disputa.

Vale destacar que tal uso político do passado não reivindicou a historiografia como critério de verdade para apresentação de suas ideias, como assim fizeram os negacionistas do Holocausto analisados por Vidal-Naquet (1988) e Luís Edmundo Moraes (2011, 2013). Pelo

contrário, os próprios *memes* foram utilizados como critério de verdade para referendar visões e opiniões da Ditadura Militar alinhadas à extrema-direita bolsonarista.

Nesse caso, foram as intenções no tempo e fundamentos da extrema-direita que determinaram os métodos de construção de suas narrativas, que não passam de meras opiniões, para produzir um sentido que não poderia ser diferente do apresentado. Ou seja, um sentido reabilitador e legitimador da Ditadura Militar. Assim, a partir do *revisionismo apologético*, do *negacionismo* e da *falsificação da história*, foram produzidas constatações falsas de que o governo liderado pelos militares era mais eficiente na resolução dos problemas da época do que os governos democráticos atuais. Além de disseminarem narrativas que banalizaram a lógica repressiva como modo de funcionamento do Estado ditatorial. Com isso, tal uso político do passado distorce, manipula, nega e falsifica a experiência no tempo com o intuito de legitimar e justificar um determinado projeto político não apenas nas suas manifestações presentes, mas nas suas intenções futuras. É nesse sentido que, junto com a memória e a narrativa, a extrema-direita contemporânea também disputa a orientação temporal das pessoas em sua vida prática. Por esse motivo, como salienta Arthur Avila

[...] a disputa em torno do problema negacionista também é um confronto sobre o que está por vir: que tipo de futuro podemos erigir se o basearmos na trivialização da tortura, no aplauso ao arbítrio, na normalização do terror de Estado e na consignação de uma multidão ao status de não-cidadãos, cujos sofrimentos e esperanças não tem valor? (AVILA, 2021, p. 177)

Por isso a importância de historiadoras/es compreenderem esse processo e atuarem tanto em salas de aula quanto em outros espaços de socialização a partir do método da crítica histórica na interpretação da experiência do tempo a fim de desvelar e evitar o uso abusivo do passado. Como afirma Rüsen (2001), o que diferencia a ciência histórica de outras formas de história é justamente seu acréscimo de racionalidade e os critérios de verdade utilizados na construção do conhecimento histórico confiável. Razão, nesse sentido, compreendida como garantia cognitiva de validade e como conjunto de princípios formais de verdade (RÜSEN, 2007, p. 123). Se os seres humanos necessitam constituir sentido sobre a experiência no tempo para se orientarem melhor diante das mudanças, que esse sentido de orientação seja construído com base em uma razão argumentativa e em critérios de verdade a fim de se evitar manipulações, abusos políticos e interpretações falsificadas do passado.

Isto é fundamental diante de um cenário de avanço do conservadorismo em que o conhecimento científico vem sofrendo contestações e ataques por explicações obscurantistas e

anticientíficas produzidas por governos e segmentos alinhados à extrema-direita política. Diante desse contexto, o Ensino de História possui um importante papel a cumprir.

A escola representa um espaço mediador dos múltiplos saberes e narrativas oriundos dos mais diversos espaços de socialização que confluem na interação entre todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar. Torna-se, portanto, um desafio identificar, reconhecer e dialogar com essa multiplicidade de saberes, inclusive históricos, que tanto estudantes e docentes trazem consigo de outros âmbitos de suas vidas. Contudo, compreender que as/os estudantes constroem significados para as relações temporais por meio de diferentes narrativas na cultura histórica contemporânea não significa reconhecer que todas as interpretações são aceitáveis na construção da cidadania em uma sociedade democrática. É um desafio complexo, mas necessário de ser enfrentado se o objetivo do ensino escolar de história for o desenvolvimento da consciência histórica das pessoas envolvidas no processo educacional.

Nessa direção, o trabalho didático em sala de aula precisa considerar o diálogo entre a produção historiográfica, o saber histórico escolar e os saberes do cotidiano, pois como explica Wanderley:

Partimos da certeza de que historiografia e história escolar dialogam, na medida em que informam como o sentido histórico é constituído como necessário (consciência histórica), possível (metodologia histórica) e é socialmente comunicável (narrativa histórica) não como *doxa* – baseada no senso comum –, mas como *episteme* – resultado do conhecimento metodologicamente construído. (2018, p. 96)

Portanto, é importante traçar estratégias de ensino e aprendizagem de História que não ignorem as formas de atribuição de sentido ao tempo trazidas pelas/os estudantes de outros espaços. Assim, a partir da identificação prévia do mundo conceitual das/os jovens, é possível elaborar estratégias de aprendizagem que trabalhem tanto com os conteúdos históricos quanto com as formas de construção desse conhecimento. Com isso, as/os estudantes podem aprender a diferenciar o conhecimento histórico construído com base em preceitos éticos e em critérios de verdade de outras formas de representação do passado. Nesse sentido, Cerri afirma que

[...] o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado cientificamente e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterelizantes. (CERRI, 2010, p. 270)

Dessa forma, é imprescindível que o ensino de história escolar seja capaz de desenvolver uma competência narrativa nas/os estudantes que as/os capacite para distinguir o passado como tal, diferente do presente; para interpretar esse passado como história em forma de narrativa e para utilizar essa narrativa como fator de orientação na vida prática. Tal perspectiva visa estimular a autonomia nas/os alunas/os de tal forma que elas e eles sejam capazes de identificar e diferenciar a diversidade de narrativas históricas e representações sobre o passado nos meios em que vivem de forma crítica e questionadora.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para a análise crítica das diversas representações históricas que circulam na sociedade, inclusive as que são propensas a falsificação. Para alcançar tal objetivo, proponho que os *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* sejam analisados enquanto como fontes históricas do tempo presente em sala de aula, visto que os *memes* são linguagens que já fazem parte do cotidiano das/os jovens. Além disso, tais mídias carregam o potencial de impactar a formação de suas ideias sobre o passado, assim como podem influenciar suas orientações temporais na vida prática.

Para tanto, apresento no próximo capítulo uma proposta de Aula-oficina (Barca, 2018) intitulada “Na Ditadura os dias eram assim...”. Trata-se de uma sequência de experiências de aprendizagem centradas na análise cruzada de fontes históricas com sentidos antagônicos sobre a Ditadura Militar no Brasil. Nesse processo, selecionei dois *memes negacionistas* analisados anteriormente para compor o conjunto de fontes a serem trabalhadas didaticamente em sala de aula. Esse investimento visa concretizar o potencial da história escolar em desenvolver consciências históricas mais complexas, bem como construir aprendizagens significativas que sejam baseadas na experiência da vida real das/os estudantes.

3. EM DEFESA DO ENSINO DE HISTÓRIA

"Naquele tempo existiu um homem. Ele existiu e existe, pois narramos sua história. Existiu porque nós existimos. Num certo tempo existirá um homem, uma vez que plantamos oliveiras para ele e desejamos que usufrua do horto."

Agnes Heller
(Uma teoria da história, 1993)

Ainda no Ensino Médio, aos 17 anos, decidi ser professora, só não tinha certeza de qual disciplina gostaria de ensinar futuramente. Em meio as dúvidas, meu professor de História teve um papel decisivo na minha escolha. Lembro que ficava impressionada com suas explicações. O professor conduzia as aulas relacionando problemáticas do tempo presente com aspectos de sociedades passadas. Era um dos poucos momentos que nós, estudantes, conseguíamos debater sobre política, cultura, economia e aspectos sociais do mundo no qual estávamos inseridos. Nessa dinâmica, aprendia a pensar de um modo diferente do que em outras disciplinas, que no geral eram centradas em explicações orais e na repetição de longas listas de exercícios. No contexto geral daquela escola, eu me sentia como um robô que era programado para passar muitas horas lendo conteúdos e repetindo exaustivamente atividades que pouco se relacionavam com minha vida. Já nas aulas de História, eu conseguia pensar com uma dimensão mais ampla do que o horizonte limitado das provas vestibulares. Além disso, me recordo que era estimulada a raciocinar com mais autonomia e criticidade. Esse modo de pensar fazia mais sentido para mim naquela época – e hoje continua fazendo.

A minha indignação com aquele modelo escolar exaustivo, mecanicista, decorativo e pouco reflexivo me impulsionou a escolher História como a disciplina que iria ensinar ao me tornar professora. Decidi que gostaria de ensinar outras pessoas a refletirem sobre suas vidas inseridas num espaço e num tempo marcado por desigualdades estruturais e sistemas de opressão herdados de contextos de outrora. Assim, a aprendizagem da História havia se tornado para mim uma ferramenta de tomada de consciência, de construção da autonomia e estímulo da criticidade. Hoje reconheço que decidi ser professora porque naquela época já nutria um desejo de aprender e de ensinar a *pensar historicamente*.

De lá para cá, ao longo da graduação, dos anos em sala de aula e mais recentemente com a experiência no ProfHistória, venho me questionando de maneira mais sistematizada o que seria pensar historicamente. No trecho citado na epígrafe, Agnes Heller (1993) nos dá algumas pistas sobre esse modo particular de raciocínio. Nessa passagem, ela destaca

metaforicamente como a força da narrativa histórica faz transcender a vida humana para além da finitude do passado, tornando nossa existência possível em outras dimensões temporais. Ao contrário do que por vezes prega o senso comum, o passado não está morto, pronto e acabado. A cada presente nós narramos a existência de sociedades de outrora e agimos na construção do futuro daquelas/es que virão, mesmo que não desfrutemos dos benefícios e prejuízos destas ações. Além da filósofa húngara, Jörn Rüsen (2011) também ressalta a importância de pensarmos a história por meio da articulação das dimensões temporais do passado, presente e futuro. Para ele, aprendemos a pensar historicamente quando conseguimos experienciar o passado enquanto tal, distinto do presente; ao passo que interpretamos e problematizamos esse presente com base na compreensão do passado e isso nos permite perspectivar ações futuras.

Essa questão me direcionou a busca de metodologias e recursos pedagógicos que motivassem as/os estudantes a gostarem dos conteúdos e das aulas da disciplina, contudo, percebi que isso não era suficiente para promover uma aprendizagem significativa. Já no ProfHistória, a partir de 2020, a influência das leituras da Didática da História, sobretudo de teóricos como Rüsen (2001, 2011) e Bergmann (1990), me fizeram inverter a ordem das preocupações. Então, passei a me questionar: como as pessoas aprendem História? Quais os tipos de raciocínios que mobilizamos ao pensar historicamente?

Assim, além de aprofundar as reflexões em torno da Didática da História, tais inquietações me levaram a outro campo de investigação: a Educação Histórica (BARCA, 2001, 2008; GAGO, 2020; LEE, 2001). Um dos paradigmas desse campo investigativo é a importância de conhecer as ideias das/os estudantes sobre o tema a ser estudado, a partir das quais serão criadas experiências de aprendizagem centradas em ações de pesquisa que possibilitem a problematização e a mudança do arcabouço conceitual das/os alunas/os.

Tais reflexões orientaram a construção do capítulo em questão, que inicialmente se voltou para o relato acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação pública de João Pessoa, capital da Paraíba, e as consequentes rupturas e redirecionamentos provocados no planejamento e na efetivação desta pesquisa. Na sequência, partindo da inversão de preocupações, dissertei sobre a perspectiva de aprendizagem histórica que fundamenta este trabalho com base na Educação Histórica. Por fim, apresentei uma Aula-oficina como proposta didática dirigida para o *uso de memes negacionistas* da Ditadura Militar enquanto fontes históricas na sala de aula. Espero que essa solução mediadora da aprendizagem subsidie o trabalho das/os professoras/es inquietas/os com as disputas e os usos políticos e negacionistas do período militar no tempo presente.

3.1 Rupturas: educação pública e trajetória de pesquisa em meio a pandemia de Covid-19

A construção desta dissertação foi atravessada por um período pandêmico que provocou rupturas nos modos de sociabilidade, graves danos na organização do sistema educacional e impactou diretamente o planejamento e a execução desta pesquisa. Nesse sentido, o relato detalhado sobre essa trajetória tem o objetivo de descrever as readaptações forçadas provocadas pela pandemia, bem como provocar reflexões sobre os desafios de realizar uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História em meio a um contexto de crise sanitária e aprofundamento da precarização da educação pública no sistema municipal de João Pessoa, na Paraíba.

O começo do ano letivo de 2020 gestava dois grandes desafios para mim. Em fevereiro, iniciei os trabalhos como docente em uma nova escola, em outro bairro, mais distante do contexto que descrevi no primeiro capítulo. Pouco tempo depois, retornei para a universidade como aluna do mestrado profissional na UFPB depois de sete anos afastada da produção do conhecimento na academia. Era um recomeço da minha experiência enquanto docente que esperava vivenciar um ambiente escolar mais democrático e menos persecutório. Ao mesmo tempo, buscava construir caminhos de diálogo profícuo entre a escola e a universidade.

No entanto, cheguei no novo ambiente de trabalho com muitos receios. Nesse processo, reconheci que a necessidade de acordos simples no cotidiano escolar, como conversar com a coordenação sobre o horário das aulas, me deixava aflita. Antes do início das aulas, solicitei à coordenadora, com ressalvas, que meu horário na escola se adaptasse as disciplinas no mestrado. Prontamente fui atendida sem nenhuma ameaça. Aquele foi o primeiro sinal de reconhecimento do meu trabalho enquanto docente buscando o aperfeiçoamento por meio de uma formação continuada no mestrado profissional. E foi, também, um dos momentos que identifiquei as permanências que ficaram de uma experiência de docência marcada pelo assédio moral, como a desconfiança e o medo de não ser respeitada enquanto profissional.

Depois de reconhecer que aquele ambiente escolar era mais acolhedor, iniciei as aulas enquanto discente no mestrado mais aliviada, sabendo que meus direitos enquanto trabalhadora estariam garantidos e respeitados. Assim, mais tranquila, passei o mês de fevereiro observando com mais atenção o cotidiano naquela escola, tentando identificar

questões latentes que pudessem ser trabalhadas com mais sistematização e profundidade teórica no mestrado.

Contudo, o ritmo de aulas foi interrompido bruscamente em meados de março, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19. No dia 18 de março de 2020, as aulas presenciais na rede municipal de João Pessoa foram suspensas e como o restante do mundo, iniciamos a quarentena forçada como forma de evitar a disseminação desenfreada do coronavírus. Nesse momento, perdi completamente o contato com as turmas. Após mais de um mês sem nenhuma orientação da Secretaria de Educação, recebemos a informação de retomar as atividades letivas de modo emergencialmente remoto. Assim, de repente, as turmas presenciais foram transformadas em grupos no WhatsApp; minha carga horária saiu de 4 horas para 1 hora semanal; as aulas se resumiram ao envio de atividades e o diálogo com os estudantes passou a ser mediado principalmente por meio de “áudios”⁶⁹.

Em média, as turmas online contavam com vinte estudantes, o que representava metade do total de matrículas. Destes, uma média de cinco alunas/os respondia as atividades enviadas. Esse cenário se tornou um grande desafio para a escola. Diante de um contexto de crise sanitária, onde e como estavam as/os estudantes e suas famílias? Foi então que a gestão e a equipe de especialistas⁷⁰ realizou um trabalho de busca ativa para localizar as/os alunas/os e identificar como estavam suas condições de vida. A equipe identificou que o acesso à internet e a recursos digitais ocorria em sua maioria por meio de celulares smartphones e pela rede móvel 3G, pois poucas famílias possuíam computadores e rede Wi-Fi. Nesse cenário, era comum um celular ser utilizado por todas/os as/os filhas/os de uma mesma família. Uma parte delas/deles, inclusive, relatou que precisava esperar as mães e os pais retornarem do trabalho para utilizar o celular e realizar as atividades da escola.

Dessa forma, identificamos que a falta de recursos tecnológicos pelas famílias foi o fator que impossibilitou a participação e a continuidade de muitos estudantes ao ensino remoto. Esse cenário se aprofundou diante da crise econômica e a letargia das gestões governamentais em promover políticas públicas de inclusão digital. Em 2020, ao passo que aumentava o desemprego entre as famílias, a gestão municipal de João Pessoa não ofertou

⁶⁹ “Áudio” se refere a arquivos de áudios que aplicativos como o Whatsapp permitem que o usuário envie e receba. Geralmente em formato .mp3, ou .wav, eles são uma das ferramentas de comunicação do aplicativo, juntamente com envio de imagens (.jpeg, .gif ou stickers), vídeos (.mp4) e as próprias mensagens de texto.

⁷⁰ A equipe de especialistas é composta pela coordenação e pela supervisão pedagógica, além de assistente social e psicóloga.

nenhum recurso para a comunidade escolar, nem muito menos formações para que as/os trabalhadoras/es da educação pudessem se adaptar à nova realidade.

Esses fatores condicionaram a reorganização escolar e a metodologia utilizada pelas/os professoras/es para garantir o acesso e a continuidade da maioria de alunas/os que pudéssemos alcançar. Como a maior parte delas/deles acessava as aulas por smartphones e o WhatsApp era a ferramenta mais disponível devido às condições de acesso à internet, optamos por manter o envio de atividades nos grupos no WhatsApp em diversos formatos como documentos em *Word* (.doc , ou .docx), *Pdf* e *JPEG*.⁷¹ Nessa direção, as explicações dos conteúdos eram enviados principalmente por “áudios”, pois nem todas/todos podiam acessar os vídeos devido à falta de memória dos celulares e aos limites dos pacotes de dados de internet. Como a gestão municipal não promoveu formações, alguns docentes da escola se disponibilizaram a ensinar aquelas/es que não conheciam e não sabiam utilizar as ferramentas digitais. Nessa construção, identificamos que o Google Formulário seria a ferramenta mais adaptável ao nosso contexto escolar e através dela teríamos acesso as respostas das/os estudantes. O que não ocorria com as/os alunas/os que não possuíam acesso à internet, pois estas/es ainda deveriam ir à escola pegar atividades impressas.

Nesse sentido, a comunidade escolar se dividiu entre as/os estudantes que possuíam acesso à internet e as/os que não possuíam. Os últimos, além de serem profundamente prejudicados pela ausência completa de contato com as explicações das/os professoras/es, se arriscavam em transitar de casa para a escola para buscar atividades impressas quinzenalmente após o final da quarentena, já que o retorno gradual a circulação social em meados de julho ocorreu sem a garantia da vacinação contra a Covid-19.

A falta de recursos tecnológicos não afetou somente as/os estudantes. Muitas/os professoras/es relataram a falta de computadores, celulares, fones, rede de internet estável e locais apropriados em suas residências para a produção das atividades. Durante o primeiro ano da pandemia, foram as/os professores que custearam de suas residências os gastos com energia e pagamento de pacotes de internet para garantir a efetivação das aulas nas escolas na rede municipal de João Pessoa.

Isto posto, cabe salientar que toda essa reorganização do sistema escolar e do trabalho docente ocorreu em meio ao surgimento de uma doença até então desconhecida, que impôs

⁷¹ Alguns estudantes relataram que os celulares não possuíam memória suficiente para baixar os aplicativos necessários para acessar documentos em *word* e muitas vezes em *pdf*, por isso passamos a enviar também em formato *JPEG*, que nos pareceu mais acessível diante dos limites materiais. Esse retorno das/os alunas/os foi revelador para mim do profundo fosso de desigualdade no acesso a tecnologias da informação e comunicação. Os poucos alunos que possuíam recursos, os utilizavam com muitos limites. E isso impactava diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

uma ruptura profunda nas relações sociais devido à necessidade imediata do isolamento como medida preventiva. No primeiro semestre de 2020 lembro do medo de infecção por um vírus facilmente transmitido e altamente letal. Manter a sanidade mental para continuar trabalhando enquanto corríamos risco de vida e lidávamos com o luto coletivo foi bastante desafiador. Esse cenário impactou diretamente o exercício da docência na escola, o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes, como também produziu efeitos danosos na construção desta pesquisa.

Apesar da pandemia, as aulas no ProfHistória continuaram no modo remoto. Coube à coordenação do programa, a equipe de professoras/es e a nós, discentes, construir um diálogo que permitisse a adaptação às aulas virtuais de acordo com as nossas condições de acesso e permanência no curso. Nesse processo, consegui participar das aulas, mas com alguns prejuízos. Eu não possuía um computador apropriado para acessar as ferramentas digitais utilizadas nas aulas, como o Google Meet e o Skype, por isso cursei as três primeiras disciplinas utilizando um celular smartphone. Assim como minhas/meus alunas/os, reconheci as dificuldades de aprendizagem impostas por recursos materiais limitados. Só com a bolsa de incentivo à pesquisa garantida pela CAPES eu pude, no final de julho, adquirir recursos para a realização da pesquisa, já que eu não podia contar com a estrutura da universidade, como biblioteca e salas de informática.

Além disso, se tornou um grande desafio escolher um tema de pesquisa voltado para realidade do Ensino Básico enquanto o sistema público de educação desmoronava. Como naquele momento o presente estava caótico e o futuro incerto, decidi me voltar para as experiências que vivenciei enquanto docente antes da pandemia. Por meio do resgate de minhas memórias, muitas delas traumáticas, revivi o contexto de autoritarismo e disputas político-ideológicas que permearam os cinco primeiros anos de minha experiência enquanto professora de História na rede pública. Nesse processo, decidi pesquisar sobre o negacionismo da Ditadura Militar, tema que se relacionava tanto com minha experiência quanto com o contexto da história recente brasileira. Mas como elaborar um projeto de pesquisa em Ensino de História diante de um contexto de crise do sistema público educacional? Como projetar ações diante de um futuro incerto?

Em 2020 ainda não havia previsão para a vacinação e para um controle mais efetivo da pandemia. As ondas de disseminação do coronavírus permaneceram em altas taxas no Brasil durante todo o ano provocando a morte de milhares de pessoas. Por isso não havia uma previsão para o retorno seguro das aulas presenciais nem na escola nem na universidade. Esperando que esse quadro se revertesse em 2021, projetei junto com meu orientador uma

tentativa de análise sobre como narrativas revisionistas, negacionistas e falsificadoras da Ditadura Militar veiculadas em memes impactavam a formação da consciência histórica de jovens estudantes. Refletir sobre a formação da consciência e da aprendizagem histórica em outros meios de socialização a partir do chão da escola pressupunha identificar e compreender como as/os jovens pensam a história, como mobilizam ideias históricas e como as utilizam na orientação de sua vida prática no cotidiano. Isso se tornaria possível mediante a aplicação de instrumentos de investigação das narrativas produzidas pelas/os estudantes. Para tanto, eu precisaria do apoio e da aprovação da gestão da escola, das famílias das/os estudantes e das/os próprias/os alunas/os. Infelizmente esta projeção não se concretizou devido aos desdobramentos da pandemia no Brasil, como também pelas condições estruturais das escolas em João Pessoa.

Em 2021, as aulas presenciais no sistema público da capital paraibana retornaram gradualmente a partir do segundo semestre. Todavia, cerca de quarenta escolas da rede municipal não possuíam condições estruturais para o retorno seguro às atividades. Dentre elas, a escola onde trabalhei de modo remoto entre 2020 e 2022 apresentava uma série de problemas. O prédio estava deteriorado, com o sistema elétrico corrompido, com falta de água e com as salas sem sistema de ventilação apropriado, dentre outros condicionantes. Apenas no final do ano letivo de 2022 as aulas presenciais retornaram ainda em meio a continuidade da reforma⁷². Durante cerca de três anos, uma geração de estudantes não pôde frequentar a escola. Os danos identificados até aqui são imensos, como o aumento do analfabetismo funcional e do abandono escolar⁷³. A cada ano diminuía a quantidade de estudantes matriculadas/os. E deste grupo, também diminuía a frequências das/os jovens que participavam das atividades virtuais.

Devido a todos esses fatores, os objetivos iniciais da pesquisa foram redirecionados e o produto da dissertação não pode ser posto em prática em sala de aula porque até novembro de 2022 nem ao prédio da escola tivemos acesso, quem dirá às/aos estudantes e a suas famílias. A aproximação, o diálogo e o contato com as famílias é um elemento essencial para

⁷² Mesmo com a reforma inconclusa, as aulas presenciais retornaram no dia 29 de novembro de 2022 após as famílias das/os estudantes acionarem o Ministério Público Estadual contra a Prefeitura de João Pessoa.

⁷³ De acordo com dados diagnosticados pelo Censo Escolar 2021, a taxa de abandono no Ensino Médio mais que dobrou em relação ao ano anterior. Já no Ensino Fundamental, a taxa de abandono registrada foi menor, de 1% em 2020 subiu para 1,2% em 2021. Contudo, os resultados da avaliação do impacto da pandemia em matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental foram preocupantes. Em relação ao Ensino Fundamental I, 71% dos estudantes que chegaram ao terceiro ano não desenvolveram conhecimentos para realizar contas básicas de matemática. Por sua vez, dentre os alunos que chegaram ao quinto ano, 54% não tinham habilidades básicas de leitura, como reconhecer personagens de uma história. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto-negativo-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 08.01.2022

a realização de uma pesquisa que envolva questões sensíveis de uma história difícil, como é o ensino da Ditadura Militar brasileira, sobretudo, quando o foco do estudo se dirige para os usos políticos desse passado no tempo presente. Por isso, os esforços deste trabalho passaram da investigação acerca da recepção para a análise da produção, da disseminação e do conteúdo de *memes revisionistas, negacionistas e falsificadores* da Ditadura de 1964. Isso me permitiu construir um arcabouço teórico e metodológico com base na relação entre os usos políticos do passado, na historiografia, nos estudos sobre *memética* e no campo de Ensino de História, sobretudo amparada na Didática da História e na Educação Histórica.

Por fim, as reflexões realizadas ao longo da pesquisa culminaram na construção de uma Aula-oficina voltada para o enfrentamento do negacionismo no ambiente escolar a partir do uso de *memes* como fontes históricas do tempo presente. Diante da profusão e da diversidade de narrativas que deturpam, manipulam, negam e falsificam o passado na cultura histórica contemporânea, é urgente intervir na qualidade da aprendizagem das/dos estudantes a partir de ferramentas didáticas que as/os capacitem a identificar, selecionar e avaliar as informações com base em critérios racionais de sentido. Nessa direção, a metodologia sistematizada por Isabel Barca (2018) apresenta caminhos profícuos para o combate à desinformação em relação ao passado, tendo em vista que por meio de suas estratégias é possível aprender a pensar cientificamente a História. Isto é, a aula-oficina visa desenvolver nas/nos estudantes uma compreensão contextualizada do passado com base em diferentes evidências disponíveis e não em meras opiniões. Por meio dos pressupostos dessa metodologia, espera-se que as/os jovens consigam produzir suas próprias narrativas e se orientar temporalmente com base na “interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2018, p. 79). Para tanto, essa ferramenta didática se baseia numa série de etapas que foram aprofundadas no último subtópico deste capítulo. Antes de apresentar a proposta em si, todavia, é preciso tecer algumas reflexões sobre os fundamentos teóricos que embasam os princípios de aprendizagem histórica adotados neste trabalho.

3.2 Caminhos de investigação da aprendizagem: as contribuições da Educação Histórica

No campo mais amplo de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História, a Educação Histórica se constituiu como uma área de investigação com contornos próprios (GERMINARI, 2011). Sua especificidade reside na abordagem epistemológica de uma cognição histórica situada na ciência de referência. Dito de outra forma, este campo investiga

como as pessoas pensam e aprendem historicamente a partir de pressupostos e conceitos centrados na natureza do conhecimento histórico. Para alcançar essa compreensão, as pesquisas nesse campo se direcionam para contextos concretos de aprendizagem, com foco nas ideias históricas de quem aprende e ensina, tanto estudantes quanto docentes. Segundo Isabel Barca:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). (2005, p.15)

Parte-se do pressuposto de que existe uma racionalidade própria ao modo de se pensar historicamente, por isso, diferentemente de outras linhas de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem, esse campo tem como referência a própria epistemologia da História. Nesse sentido, sua fundamentação é centrada no campo da história e não da educação, da pedagogia ou psicologia, o que não exclui o diálogo e a interdisciplinaridade com tais áreas. Além disso, Marília Gago (2020, p. 3) explica que tal quadro de investigação aglutina outras áreas do saber como a Cognição Situada e as teorias cognitivas alinhadas ao Construtivismo Social.

De acordo com Isabel Barca (2001, 2008), as investigações em Educação Histórica se iniciam como um contraponto a correntes piagetianas deterministas que atrelavam a aprendizagem a fases de desenvolvimento biológico, numa perspectiva evolucionista. Nesse sentido, Ramos e Cainelli explicam que

Diferente deste tipo de perspectiva, a Educação Histórica procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que segue parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (BARCA, 2001, p. 15 *apud* 2015, p. 15-16)

Na esteira desse pensamento, desde a década de 1960, pesquisas em relação à cognição histórica foram realizadas em países como a Inglaterra. Vale mencionar a realização do Projeto 13 – 16, cuja última fase foi coordenada por Denis Shemilt. Nesse período, o currículo nas escolas inglesas era descentralizado e poucos estudantes escolhiam a disciplina de História, pois, para as crianças, a disciplina era considerada maçante e inútil (LEE, 2001, p. 13). O objetivo do Projeto era transformar essa situação por meio de uma abordagem de

ensino de História em termos históricos. Como explica Germinari (2011, p. 57), “o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente.”

A partir desse compromisso, as investigações perpassaram mais de um terço das escolas inglesas, sendo aplicadas em estudantes dos 13 aos 16 anos. O objetivo era investigar “que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p. 14). Para aprender a pensar o passado historicamente, os estudos concluíram que era necessária uma aprendizagem progressiva com base nos conceitos da explicação histórica que permitissem às/aos estudantes tanto operar mudanças de ideias e quanto reconhecer tais transformações.

Assim, no modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem em História deveria ocorrer por meio da compreensão sistemática de “conceitos substantivos”, como *revolução* e *ditadura*; como também pelo entendimento de “conceitos de segunda ordem” próprios à epistemologia da História, como *narrativa*, *explicação* e *evidência*, dentre outros. Tal projeto modificou a maneira como a História passou a ser ensinada nas escolas inglesas, pois surgiram novas ideias sobre o ensino da disciplina, como a aprendizagem não apenas de conteúdos específicos, mas o ensino sobre o modo como a explicação histórica é construída (*ibid.*, p. 14).

Nas décadas seguintes, outras pesquisas deram continuidade as investigações em cognição histórica, como Dickson e Lee (1978), Shemilt (1984), além de Ashby e Lee (1987). Em comum, os pesquisadores constataram que a progressão de ideias de crianças e de adolescentes não depende necessariamente da idade. As investigações foram realizadas em situações concretas de aprendizagem com estudantes entre 8 e 18 anos.

Os investigadores observaram nos alunos uma progressão irregular, parecendo desenvolver-se gradualmente mas com oscilações, desde os níveis mais simples até os mais sofisticados. Os resultados sugerem que os alunos apresentam desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as ações dos agentes históricos como ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermediários expressando ideias de uma perspectiva de senso comum (umas estereotipadas, outras com base no quotidiano real). (BARCA, 2001, p. 15)

De acordo com Barca (2008, p.24), essa linha deslocou o enfoque investigativo de questões mais genéricas sobre “como se desenvolve a aprendizagem?” para “como se desenvolve a aprendizagem em História?”. Nesse sentido, buscava-se investigar quais os sentidos atribuídos pelas/os estudantes para a História e, ainda, compreender como construam o seu conhecimento. Assim, tais investigações foram de encontro a

um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ‘ciências exatas’ como a Física e a Matemática.

Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-se por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda atualmente acontece em Espanha e nos Estados Unidos). (BARCA, 2001, p. 13)

Em voga nos anos 1970 e 1980, leituras deterministas da obra de Piaget trouxeram consequências ao ensino e aprendizagem da História escolar, pois segundo esse pressuposto, por possuírem um pensamento concreto, as crianças só seriam capazes de compreenderem o conhecimento histórico após os 16 anos com a formação do pensamento abstrato.

Já na década de 1990, outro projeto de longa escala realizado na Inglaterra também refutou tais noções. O Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), em tradução livre, “Conceitos de História e Abordagens de Ensino”, foi coordenado por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby com alunas/os dos 6 aos 14 anos de idade (BARCA, 2001, p. 15). O estudo se propôs a investigar as ideias de crianças sobre os conceitos de evidência, empatia, objetividade e, principalmente, sobre a narrativa em História. De acordo com Lee (2001, p. 16), a questão central posta às/aos estudantes foi: “como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?”. Por meio do uso de entrevista, tarefas escritas, questionário e análises de fontes históricas, os pesquisadores identificaram que “as crianças de 7 a 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias no passado, elas são construídas” (LEE, 2001, p. 20). Mais uma vez, estudos empíricos com jovens estudantes constataram que é possível promover uma aprendizagem baseada em níveis de elaboração e não em fases de desenvolvimento biológico. Isto é, uma criança pode apresentar níveis mais sofisticados de pensamento histórico do que um adolescente, e vice-versa.

Tais pesquisas resultaram, segundo Barca (2001, p. 15), na concepção de “progressão” do pensamento histórico, que é considerado como oscilante tanto entre pessoas com idades distintas, quanto durante a vida de uma mesma pessoa, que em um determinado momento pode apresentar uma explicação histórica mais descritiva e em outro contexto, uma explicação mais elaborada.

Dessa forma, tais pesquisas em cognição histórica contribuíram com a construção do arcabouço teórico e metodológico do campo em Educação Histórica. Como mencionado anteriormente, um dos paradigmas fundamentais é o Construtivismo Social. Barca (2008, p. 24) explica que já não é o construtivismo radical e relativista defendido na década de 1980, mas sim uma leitura de construção social do conhecimento a partir das contribuições de Vygotsky e outros autores. Essa perspectiva destaca o papel da interação e da linguagem no desenvolvimento do pensamento, por isso a preocupação com investigações em contextos concretos de aprendizagem nos quais as pessoas verbalizam suas ideias e interagem socialmente.

A partir dessa noção, Barca (2008, p. 24) destaca cinco pressupostos acerca da aprendizagem. O primeiro deles é considerar a aprendizagem como algo construído pelas próprias pessoas, por isso a preocupação em buscar entender suas ideias. Além disso, esse processo é estimulado por meio de situações significativas que façam sentido para quem aprende. Como terceiro ponto, Barca destaca o meio social como uma fonte de aprendizagem, por isso a necessidade de investigar as noções trazidas pelas/os jovens quando chegam à escola. Assim como o meio social, ela salienta que a interação social na escola e com as/os professoras/es carrega o potencial de proporcionar uma experiência de aprendizagem qualificada nas/os estudantes. Por fim, o desenvolvimento cognitivo é considerado como situado e contextualizado porque ocorre em situações específicas concretas.

Além dessas percepções acerca da aprendizagem, para a Educação Histórica é necessário conhecer como crianças e jovens compreendem conceitos próprios da disciplina, como os conceitos de empatia, imaginação histórica, significância histórica, mudança, evidência, verdade, objetividade e narrativa histórica, dentre outros. Por meio desse entendimento, Barca (2011) ressalta o desenvolvimento do aprendizado baseado na racionalidade histórica mediante uma lógica de construção de conhecimentos e não apenas na memorização de conteúdos. Assim, Gago explica que:

[...], em educação histórica, aprender significa “saber isto” e “saber aquilo”. Assim, quando se desenvolve o pensamento histórico, pretende-se que quem aprenda saiba história(s), desenvolva conhecimentos/conceitos substantivos, mas, em simultâneo, que desenvolva a sua forma de saber como se faz História, ou seja, que compreenda como se reconstrói a realidade dos seres humanos quer seja passada, presente ou horizonte(s) de expectativa(s). (2020, p. 3)

A partir do compromisso de compreender como as pessoas aprendem história, tanto por meio de conceitos substantivos quanto de segunda ordem, várias pesquisas se concentram

em investigar a aprendizagem por meio da análise de narrativas produzidas por estudantes e docentes, sobretudo no ambiente escolar. Além da escola, outras esferas de sociabilidade são consideradas como fonte de aprendizagem, por isso as protonarrativas, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios das/os alunas/os também são importantes para esse campo. Ramos e Cainelli explicam que

“[...] a pesquisa em Educação Histórica procurar levantar quais são estes saberes na medida em que um novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e a meta é tornar mais elaborados os modelos de interpretação da história. O levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, - então categorizados e analisados -, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”. (2015, p. 19)

Nessa perspectiva, atualmente, além da Inglaterra, pesquisas no campo da Educação Histórica tem se desenvolvido em países como Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal e Brasil. Em terras portuguesas, destaca-se o trabalho feito por Isabel Barca (Universidade do Minho), responsável por sistematizar e divulgar os fundamentos desse campo. Já no Brasil, ressalta-se Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná) e Marlene Cainelli (Universidade Estadual de Londrina), que coordenam, respectivamente, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História (RAMOS e CAINELLI, 2015, p.14).

No geral, Germinari (2011, p. 56) destaca que as pesquisas em Educação Histórica se concentram em três núcleos: análises sobre ideias de segunda ordem; análises relativas às ideias substantivas e reflexões sobre o uso do saber histórico. No primeiro enfoque, o interesse não se direciona a questões quantitativas ou ao acúmulo de informações factuais sobre o passado, mas a problemáticas relativas ao raciocínio e a lógica histórica. Já as investigações sobre ideias substantivas, como dito anteriormente, se voltam para os conceitos históricos. Por fim, as pesquisas sobre o uso do saber histórico analisam o significado e uso da História na vida cotidiana.

No caso do Brasil e Portugal, Ramos e Cainelli (2015, p. 17) destacam que as/os pesquisadoras/es passaram a se utilizar de pressupostos teóricos da filosofia da história de Jörn Rüsen, que pensa a ciência, a pesquisa, o ensino e o aprendizado a partir do significado da história na vida prática das pessoas. Nesse sentido, a Educação Histórica confere uma utilidade e uma função social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. Com isso, o campo assume um compromisso político, já que o resultado das

reflexões e investigações buscam promover o ensino e a aprendizagem em história com mais qualidade por meio de práticas em sala de aula que valorizem as ideias e a compreensão histórica das/os jovens.

Em suma, esta linha propõe a promoção de aprendizagens significativas e relevantes por meio da observação sistemática do real mediante a exploração empírica do mundo de ideias das/os estudantes, que devem ser categorizadas e analisadas em níveis de elaboração conceitual à luz de pressupostos teóricos fundamentados na epistemologia da História. Isso implica uma compreensão mais ampla em relação ao conhecimento histórico: é preciso aprender o que aconteceu, por que aconteceu, mas também como a explicação histórica foi construída. Nesse processo, a/o docente deve assumir o papel de investigador social capaz de identificar o campo conceitual das/os alunas/os, estando atenta/o aos tipos e a qualidade dessas ideias, ao contexto de suas construções, tanto na escola quanto fora dela. Esse entendimento é imprescindível na construção de tarefas cognitivas desafiadoras em sala de aula que promovam uma progressão conceitual nas/os alunas/os, pois como Barca alerta:

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão' histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. (2007, p. 6)

Na esteira desse pensamento, tanto em Portugal quanto no Brasil, tem-se desenvolvido pesquisas colaborativas entre professoras/es da educação básica e grupos de pesquisa sobre Ensino de História nas universidades. Barca (2008, p. 31) destaca que as investigações adotam a seguinte metodologia de exploração das ideias das/os estudantes em sala de aula:

1. Levantamento de idéias prévias dos alunos sobre um conceito central a desenvolver.
2. Análise das idéias prévias segundo um modelo de progressão conceptual.
3. Desenvolvimento da aula segundo a abordagem de 'aula-oficina' (BARCA, 2004).
4. Novo levantamento das idéias dos alunos, com o mesmo procedimento do inicial.
5. Exercício de metacognição.
6. Análise e comparação de resultados obtidos nas duas fases de levantamento de idéias.

As etapas acima descritas foram condensadas na metodologia da Aula-oficina construída por Isabel Barca (2018), cujo objetivo visa promover instrumentalizações

essenciais na aprendizagem em História. Os pressupostos dessa metodologia de ensino e aprendizagem subsidiaram a construção da proposta didática desta dissertação, que será apresentada e explicada na sessão a seguir.

3.3 Proposta didática

O objetivo desta seção é apresentar minha contribuição didática voltada para o trabalho com *memes negacionistas* da Ditadura Militar em sala de aula. Trata-se de um modelo de aula-oficina com base nos parâmetros desenvolvidas pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2018). Antes das reflexões em torno da aula-oficina, apresentarei orientações didáticas para o ensino da Ditadura Militar frente a um tempo marcado por intensas disputas pelo passado. Espero que tais sugestões e indicações possam subsidiar o trabalho docente na execução do planejamento que irei apresentar em seguida. Por fim, almejo que a proposta didática fruto desta pesquisa possa desenvolver ferramentas críticas e democráticas para a apropriação de informações e de usos políticos do passado em mídias contemporâneas, com centralidade no uso político de memes que negam o período ditatorial e banalizam os crimes cometidos pelo Estado no período.

3.3.1 Orientações e sugestões didáticas sobre o ensino da Ditadura Militar

Como discutido no capítulo anterior, o ensino da Ditadura Militar impõe desafios de ordem pedagógica, política e ética relativas tanto as dinâmicas da escola quanto a outras dimensões sociais. O estudo da temática se torna difícil por se tratar de um passado autoritário, violento e traumático que ainda afeta e mobiliza disputas de memórias e versões no tempo presente. Além das controvérsias, a letargia das políticas de memória durante a redemocratização impôs um silêncio constrangedor sobre esse passado repressivo. Ao passo que os danos e as marcas desse processo podem ser vistas e sentidas em nomes de ruas, bairros e escolas que homenageiam ditadores; podem ser ouvidas em falas de representantes políticos e educadores que defendem torturadores; podem ser lidas em mídias digitais que negam – como se fosse “piada” - os crimes cometidos pelo Estado ditatorial. E mais: os ruídos desse “passado vivo” cada vez mais chegam nas salas de aulas por meio de disparidades entre “versões” trazidas pelas/os estudantes e o conhecimentos histórico trabalhado pelas/os docentes.

Por tudo isso, Gasparotto e Bauer alertam para os cuidados teóricos e metodológicos que as/os professoras/es precisam tomar ao tratar da temática na Educação Básica:

“Em função de todos os elementos apontados acima, é imprescindível que os/as professores/as, ao abordarem o tema, utilizem ferramentas adequadas, lancem mão de diferentes fontes de pesquisa, desenvolvam uma abordagem que contemple experiências diversas vivenciadas durante a ditadura no Brasil e oportunizem que os/as estudantes se apropriem de alguns conceitos fundamentais para o seu entendimento. No que se refere ao uso de fontes e documentos em sala de aula, além de suas potencialidades em termos didáticos, eles são importantes porque permitem que os/as estudantes vislumbrem os procedimentos de pesquisa dos/as historiadores/as e compreendam que o conhecimento histórico não se constitui apenas em mais uma “versão” acerca dos acontecimentos ou se equipara a uma opinião. Trata-se de um conhecimento construído a partir de fontes e vestígios, amparado por procedimentos teóricos e metodológicos e que, portanto, tem outros atributos”. (2021, p. 445)

A utilização de ferramentas adequadas, de diferentes fontes de pesquisa, de uma abordagem que abarque as diversas experiências da ditadura no Brasil, bem como o uso de fontes e documentos em sala de aula exige das/os docentes um arcabouço teórico, metodológico e prático qualificado. Contudo, tal qualificação exige tempo de estudo, pesquisa e planejamento que contrasta com a alta demanda e o ritmo de trabalho das/os professoras/os, que muitas vezes não conseguem ler com frequência livros, teses e dissertações e, por isso, enfrentam dificuldades formativas em relação a temática e ao seu ensino. Pois, como apontam Gasparotto e Bauer

O ensino de História da ditadura civil-militar brasileira também possui uma história, que foi se alterando de acordo com mudanças na historiografia, com as novas gerações, suas culturas e suas demandas e com as modificações das práticas docentes, o que se pode configurar como um desafio para os professores e as professoras. (2021, p.441)

Frente a tais desafios, o objetivo desta sessão é trazer proposições que possam otimizar a formação das/os professoras/es sobre o ensino da Ditadura Militar. Dessa forma, elenquei sugestões de historiadoras especialistas sobre como a temática pode ser abordada diante das demandas do tempo presente. Além disso, indiquei materiais de apoio e propostas didáticas construídas no âmbito do ProfHistória que possam subsidiar o ensino e a aprendizagem da história do período militar.

Gasparotto e Bauer sugerem a importância de abordar a ditadura por meio de uma perspectiva interseccional, que abarque como “os pertencimentos de classe, de raça/etnia e de gênero influenciaram a experiência da repressão e da resistência” (2021, p. 446). Elas destacam que isso pode conferir visibilidade para diferentes grupos sociais, como a

experiência da população LGBTQIA+, de pessoas negras, das mulheres, de camponesas/es e dos povos originários.

Além disso, as historiadoras indicam outras abordagens sobre o período para além da violência repressiva, o que não significa deixar de tratá-la, mas também é possível trabalhar as políticas públicas efetivadas pela ditadura na educação, na moradia e na moralidade, dentre outras questões (2021, p. 446).

Pensando no ensino da temática em João Pessoa, é possível abordar o processo de urbanização da cidade na década de 1960 com a construção de novos bairros e conjuntos habitacionais como estratégia política que homenageia os ditadores Castelo Branco, Costa e Silva e Geisel. Nesse sentido, é possível em sala de aula estabelecer pontes entre o passado e suas marcas e heranças no presente da cidade, pois como indicam Gasparotto e Bauer, é fundamental trabalhar com o tema numa perspectiva local e regional.

“Tal perspectiva, além de aproximar os/as estudantes da história do lugar onde vivem, permite envolver familiares e vizinhos, ouvir testemunhos de pessoas mais velhas e desenvolver habilidades de pesquisa, forjando assim novos sentidos para esse passado ditatorial” (2021, 447).

Em relação ao ensino da temática numa perspectiva local, o professor Luiz Gabriel da Silva (2018) desenvolveu uma pesquisa no âmbito do ProfHistória em torno das dinâmicas da ditadura na cidade de Curitiba (PR). Nessa mesma direção, Vinícius Ávila Silva (2019) enfatizou as características do período militar na capital do Rio de Janeiro (RJ). Ambos os pesquisadores elaboraram roteiros históricos com base nos trabalhos das Comissões da Verdade de seus estados. Na dissertação de Silva (2018), os locais ligados à repressão e à resistência foram indicados e contextualizados em um site⁷⁴. Já na pesquisa de Silva (2019), o roteiro histórico do centro do Rio de Janeiro foi disponibilizado em um perfil na rede social Instagram, pensado como recurso digital de apoio e repositório imagético e iconográfico⁷⁵.

Outra questão fundamental que Gasparotto e Bauer apontam é a criação de momentos de escuta das falas das/os estudantes, inclusive daquelas/es que expressam relatos familiares “positivos” ou “saudosos” sobre a ditadura. Ao invés de qualificá-los de imediato como equivocados ou inverídicos, do ponto de vista da aprendizagem, é mais interessante que essas versões sejam problematizadas em sala de aula, aproveitando a oportunidade para trabalhar

⁷⁴ O site está disponível em <https://ditaduraemcuritiba.com.br/>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

⁷⁵ O perfil do Instagram está disponível em <https://www.instagram.com/trilhasdaditadura.cidaderio/?hl=pt>. Acesso em 2 de agosto de 2021.

com a turma sobre o processo de construção das memórias sobre a ditadura no Brasil, bem como sobre a relação entre memória e História (2021, p. 447).

Nessa perspectiva, os trabalhos de Lícia Gomes Quinan (2016) e Osvaldo Santos Falcão (2019) apresentam importantes contribuições. Diante de posições de estudantes que reforçaram memórias positivas e relativizaram a violência ditatorial, Quinan (2016) elaborou um caderno de atividades com aspectos da economia e da sociedade brasileira entre os anos 1960 e 1980, problematizando aspectos considerados “positivos”, como o crescimento econômico durante o período, por meio da análise de fontes históricas⁷⁶. Nessa direção, Falcão (2019) criou três etapas de investigação: primeiro, identificou visões de suas/seus estudantes sobre tortura e direitos humanos; em seguida, organizou um atividade mediada por um membro da Comissão Estadual da Verdade da Paraíba sobre as violações cometidas durante a ditadura; por fim, realizou uma nova entrevista com os estudantes. Esse processo foi registrado e está disponível em um documentário no YouTube.⁷⁷

As dissertações de Quinan (2016) e Falcão (2018) dialogam com outra proposição feita por Gasparotto e Bauer para o ensino da História da Ditadura Militar: as aulas sobre experiências autoritárias proporcionam o trabalho com o conceito de direitos humanos e sobre suas violações, tanto no passado quanto no presente. Isso pode construir pontes com as experiências e com o cotidiano das/os estudantes, já que por vezes elas/eles se encontram em situações de violação de seus direitos (2021, p. 447).

Às sugestões das historiadoras, acrescento a possibilidade de abordagem da temática pelo viés da História Social do Trabalho, como apontam as propostas didáticas desenvolvidas na seção “Chão de Escola”, do Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT). Nesse sentido, a atividade desenvolvida por Paulo Henrique Silveira Damiano propõe a reflexão sobre as formas de lutas e resistências das/os trabalhadoras/es durante a ditadura militar. Nesta propostas, as/os estudantes podem relacionar como o processo de autoritarismo impactou a vida das/os trabalhadoras/es, além de reconhecerem a importância da Justiça do Trabalho como uma importante instituição de resistência pela garantia dos direitos trabalhistas. Vitória Ferreira Cunha, por sua vez, relaciona a ditadura com os mundos do trabalho pela interseccionalidade das questões de gênero e classe social ao propor uma

⁷⁶ O caderno de atividades pode ser acessado em:

<https://www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174562/3/CadernoAtividades%20Licia%20Quinan.pdf>.

⁷⁷ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-EEfKcCX3o>. Acesso em 20.10.22

atividade sobre as condições de trabalho das mulheres operárias e suas experiências de organização na conquista e ampliação de seus direitos⁷⁸.

Por fim, Gasparotto e Bauer destacam o uso da internet como um recurso didático para o ensino da Ditadura Militar a partir de uma reflexão sobre a “alfabetização internética juntamente com a alfabetização histórica” (2021, p. 447). É o que propõe a pesquisa realizada por Danilo Alves da Silva (2018). O professor desenvolveu uma metodologia intitulada como “letramento histórico-digital”, que consiste no desenvolvimento de habilidades pelas/os estudantes para a investigação histórica tomando como base conteúdos e fontes digitais relativas a última ditadura instaurada no Brasil. O procedimento metodológico foi construído em três etapas: a primeira corresponde a aprendizagem de procedimentos de pesquisa pelas/os estudantes que as/os auxiliem na construção do conhecimento histórico; a segunda se dirige para a apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica; e, por fim, a última etapa consiste na elaboração de narrativas com sentido histórico pelas/os estudantes por meio do uso de diferentes linguagens, isto é, consiste no desenvolvimento da competência narrativa. Silva (2018) constatou que, ao mesmo tempo, o ensino desenvolvido em plataformas digitais, como a *Moodle*, pode, por um lado, despertar o interesse das/os estudantes pela História, e, por outro, reafirmar a importância do trabalho docente enquanto função mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva de mediação também pode ser adotada com o uso didático de versões sobre a ditadura que circulam na *web*, tanto historiográficas quanto não acadêmicas, como os *memes*. Tais versões podem ser trabalhadas por meio da postura recomendada por Mateus Pereira, na qual a crítica histórica pode ser pensada como uma função mediadora e qualificadora frente a diversidade de memórias e representações sobre o passado, contribuindo “ao oferecer opções éticas melhores e mais justas a partir de sua função crítica” (PEREIRA, 2015, p. 895). Assim, proponho que os *memes negacionistas* sejam trabalhados a partir da Aula-oficina apresentada a seguir, visto que tal metodologia agrega estratégias de ensino e aprendizagem que permitem à crítica histórica exercer sua função de mediação e

⁷⁸ Frente ao distanciamento entre os avanços de pesquisas acadêmicas e sua respectiva incorporação em materiais didáticos e nas práticas pedagógicas das/dos docentes, a seção *Chão de Escola* visa estabelecer um diálogo entre o ensino de história e as pesquisas relacionadas aos mundos do trabalho. Nesta seção, a aula intitulada “Os trabalhadores e o uso da Justiça do Trabalho durante a ditadura militar”, de Paulo Henrique Silveira Damião, está disponível em <https://lehmt.org/chao-de-escola-22-os-trabalhadores-e-o-uso-da-justica-do-trabalho-durante-a-ditadura-militar-por-paulo-henrique-silveira-damiao/#>. Já a aula “Mulheres operárias, trabalho e sindicalismo na ditadura civil-militar brasileira”, de Vitória Ferreira Cunha, pode ser encontrada em <https://lehmt.org/chao-de-escola-24-mulheres-operarias-trabalho-e-sindicalismo-na-ditadura-civil-militar-brasileira/>. Acesso em 20.10.2022

qualificação frente a diversidade de narrativas que representam a Ditadura Militar, inclusive as propensas à falsificação.

3.3.2 Aula-oficina “Na Ditadura os dias eram assim...”

O modelo de aula-oficina desenvolvido pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2018) se trata de um paradigma educativo construído com base no construtivismo social e na teoria da história pensada por Jörn Rüsen (2001). Frente a tais perspectivas, o objetivo de uma aula-oficina é proporcionar experiências de aprendizagem que promovam uma mudança conceitual no pensamento histórico das/os estudantes, tendo como alvo o desenvolvimento de instrumentalizações em História. Barca explica:

De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (2018, p. 79)

Nesse sentido, espera-se que pessoas instrumentalizadas em História sejam capazes de um conjunto de competências. A primeira delas diz respeito a interpretação de fontes históricas, que abarca as seguintes habilidades, tais como: ler fontes com mensagens e suportes diversos; cruzar as fontes em suas mensagens, em suas intenções e validade e selecionar fontes com critérios de objetividade metodológica. O segundo ponto se relaciona a compreensão contextualizada do passado, que possibilite ao sujeito entender experiências humanas em diferentes tempos e espaços; relacionar os sentidos do passado com suas atitudes no presente e perante o futuro, além de levantar novas questões e hipóteses a investigar, o que representa a progressão do conhecimento. Por fim, espera-se que os sujeitos consigam exprimir a sua interpretação e compreensão das situações humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, fazendo uso dos diferentes meios de comunicação disponíveis atualmente. (BARCA, 2018, p.80)

O modelo de aula-oficina, portanto, não se baseia numa perspectiva de aprendizagem histórica somente centrada na memorização e no acúmulo de informações factuais sobre o passado. Isso é importante no processo de compreensão contextualizada das experiências humanas ao longo do tempo, mas não é o suficiente. Para pensar cientificamente a História, é preciso assimilar internamente a interpretação do passado com base em diferentes evidências;

relacionar tal compreensão com a problematização do presente e a perspectivação do futuro de modo que os sujeitos consigam produzir suas próprias narrativas e se orientar temporalmente.

Essa proposta dialoga com os princípios de aprendizagem em História advindos das investigações de Lee (2001), Barton (2001) e VanSledright (2002) e Asbhy (2003), que podem ser sintetizados nos cinco aspectos a seguir: I) é possível que as crianças compreendam a História se as tarefas e as situações concretas de aprendizagem forem significativas para elas; II) os conceitos históricos são compreendidos de forma gradual e devem ser construídos com base no diálogo com outras fontes de conhecimento das/os estudantes, como o contexto cultural e as mídias; III) as explicações que as/os alunos conferem a uma situação do passado a partir de sua própria experiência não devem ser qualificadas de imediato como erradas, pois já revelam um esforço de compreensão histórica; IV) o desenvolvimento do raciocínio histórico dos sujeitos ocorre com oscilações; V) a habilidade de interpretar o passado não se traduz na compreensão apenas de uma versão única da História, mas abarca a interpretação do contraditório (BARCA, 2018, p. 83).

Dessa forma, o modelo de aula-oficina elaborado por Barca agrega o desenvolvimento das instrumentalizações em História e os princípios de aprendizagem discutidos acima. Nesse paradigma, a/o docente assume a postura de um/a investigador/a social capaz de identificar e interpretar o mundo conceitual de suas/seus alunas/os. O objetivo não é qualificar imediatamente tais ideias enquanto certas ou erradas, completas ou incompletas. Essa compreensão serve como ponto de partida para que a/o professor/a consiga criar atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras centradas na leitura, interpretação e análise de fontes históricas. Assim, com base no construtivismo social, o sujeito que aprende é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, desafiado a realizar atividades problematizadoras que serão integradas na avaliação de sua aprendizagem de modo contínuo e sistemático. Por fim, espera-se que tal processo possibilite uma mudança qualitativa no pensamento histórico das/os estudantes que seja notada tanto por quem ensina, a/o professor, quanto por quem aprende, a/o aluna/o. (BARCA, 2018, p. 79).

Para acompanhar a mudança conceitual das/os alunas/os tendo como alvo o desenvolvimento destas habilidades, Barca ressalta a importância do planejamento da aula que projete as instrumentalizações a focalizar, os conteúdos temáticos a serem abordados e problematizados, as consequentes experiências de aprendizagem e recursos necessários para sua concretização, sem esquecer da avaliação contínua e por vezes formal das tarefas (2018,

p. 82). Nesse sentido, o planejamento da aula-oficina deve ser estruturado a partir das seguintes etapas:

1. Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.
2. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.
3. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.
4. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.
5. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2018, p. 80-83)

Frente aos desafios do ensino da Ditadura Militar em tempos de acirrada disputa pelo passado, sobretudo acerca de sua negação, esse modelo de aula se torna uma ferramenta metodológica eficaz para o trabalho com *memes negacionistas* em sala de aula por uma série de fatores. Primeiro, por possibilitar experiências de aprendizagem que considerem inicialmente o mundo conceitual das/os alunas/os sob influência de outros contextos culturais para além da escola. Nesse processo, a/o professor/a pode investigar noções prévias que as/os estudantes tenham sobre o conceito substantivo de Ditadura, sobre as visões que carregam acerca do período militar de 1964 no Brasil, como também sobre os meios sociais e as mídias que influenciam a formação de suas ideias históricas. Com isso é possível identificar se as/os jovens trazem consigo versões provenientes de memórias que ressaltem os aspectos “positivos” do período, de visões negacionistas, justificadoras e apologéticas desse passado repressivo, além de outras carências conceituais. Não se trata, contudo, de acolher e permitir a disseminação de discursos de ódio, mas de criar ferramentas para sua identificação e posterior problematização. Como dito anteriormente, ao invés de imediatamente refutar tais ideias ou qualificá-las como equivocadas, a/o professor pode criar e mediar experiências de aprendizagem que problematizem, desestabilizem e modifiquem essas versões e controvérsias em sala de aula.

Isso é possível por meio de uma abordagem que contemple contextualmente a diversidade de experiências vivenciadas durante a Ditadura no Brasil, bem como pela

construção de conceitos importantes sobre o período com base no uso didático de diferentes fontes históricas. Como salientam Gasparotto e Bauer (2021, p. 45), o uso de documentos em sala de aula permite que as/os estudantes exerçam práticas de pesquisa das/os historiadoras/es e compreendam que o conhecimento histórico possui atributos específicos que o distinguem de memórias, opiniões e negacionismos, pois se trata de um conhecimento construído com base em evidências e em procedimentos teóricos e metodológicos. Ao final, espera-se que depois de tais experiências ancoradas na metodologia histórica, as/os alunas/os consigam construir e perceber de forma crítica uma modificação conceitual em seu pensamento histórico. É o que proponho construir no desenho da aula-oficina sobre o uso de memes negacionistas da Ditadura Militar apresentada a seguir.

DESENHO DA AULA

TEMA	Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985)
OBJETIVO DO ESTUDO	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as ideias tácitas das/os estudantes acerca do conceito de <i>Ditadura</i>, antes da explicação sobre o conteúdo “Ditadura Militar no Brasil” do programa do 9º ano do Ensino Fundamental II. - Identificar as ideias de <i>Ditadura</i> e estabelecer níveis de progressão dessas ideias. - Descrever a mudança ou não das referidas ideias após o estudo dos conteúdos relativos à Ditadura Militar no Brasil. - Indagar sobre a consciência que as/os estudantes revelam sobre o que aprenderam.
INSTRUMENTALIZAÇÕES A FOCALIZAR	<p>A. Compreensão contextualizada do conceito de Ditadura.</p> <p>B. Tratamento de informação e utilização das fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de fontes representando narrativas divergentes sobre o mesmo assunto; - Observar, analisar, interpretar, comparar e cruzar diferentes fontes históricas. <p>C. Comunicação e expressão da interpretação.</p>
VISÃO GERAL DO TEMA DA AULA	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

<p align="center">PRINCIPAIS CONCEITOS E QUESTÕES-ORIENTADORAS</p>	<p>- <i>Ditadura</i>: O que é a <i>ditadura</i>? Como funciona a <i>ditadura</i>?</p> <p>- <i>Tortura</i>: O que é <i>tortura</i>? Houve <i>tortura</i> na Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985)?</p> <p>- <i>Censura</i>: O que é <i>censura</i>? Houve <i>censura</i> na Ditadura Militar Brasileira (1964 -1985)?</p> <p>- <i>Direitos humanos</i>: O que são <i>direitos humanos</i>?</p>
<p align="center">EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</p>	<p align="center">ESTRATÉGIAS E TAREFAS</p>
<p>1. Levantamento das ideias tácitas</p>	<p>1.1 Preenchimento do Questionário – 1º momento (individual)</p>
<p>2. Confronto dos alunos com suas ideias tácitas</p>	<p>2.1 Apresentação, pela professora, dos resultados das respostas das/dos estudantes nos questionários (Grande grupo – turma)</p>
<p>3. Sequência aulas explicativas e dialogadas sobre a Ditadura Militar no Brasil (1964 -1985)</p>	<p>3.1 Apresentação, pela/o professor/a, dos conteúdos relativos à instalação do golpe militar em 1964, os desdobramentos dos governos militares e as violações aos direitos humanos, como as práticas de censura, repressão, desaparecimentos, prisões e torturas. (Grande grupo – turma)</p>
<p>4. Interpretação cruzada de fontes antagônicas sobre a mesma temática</p>	<p>4.1 Interpretação de diferentes fontes a partir de materiais distribuídos na Ficha A. (Trabalho em pares)</p>
<p>5. Síntese temática</p>	<p>5.1 Comunicação, pela dupla, das conclusões (Ficha A)</p> <p>5.2 Debate sobre as questões suscitadas pela Ficha A (Grande grupo – turma)</p> <p>5.3 Síntese, no quadro, das conclusões</p> <p>5.4 Preenchimento do Questionário 2 - Ficha de metacognição (Individual)</p>

AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Material produzidos pelos alunos (Ficha A)- Questionários (1º e 2º momentos)- Observação do trabalho e das falas das/os estudantes.
GESTÃO DO TEMPO	10 aulas de 45 minutos cada
RECURSOS	Papel, caneta, lápis, quadro.

Quadro adaptado de Barca (2018) e Costa, Sobral e Alves (2009)

INTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DE IDEIAS TÁCITAS**Questionário de levantamento de ideias****Disciplina de História**

Escola: _____ Data: __ / __ / ____

Nome: _____ Série/Turma: _____

1. Explique a partir de sua compreensão os seguintes conceitos:**a. Ditadura**

b. Tortura

c. Censura

d. Direitos Humanos

2. Descreva uma situação que considere uma violação de direitos humanos.

3. Para você, como funciona uma ditadura?

TAREFAS – FICHA A

Disciplina de História

Escola: _____ Data: __ / __ / ____

Nome: _____ Série/Turma: _____

Tema: Ditadura Militar no Brasil**Tempo de aula:** duas aulas de 45 min cada**Tarefas para as/os estudantes:**

Em dupla com uma/um colega, observe o conjunto de fontes a seguir (fontes escritas e iconográficas).

Em seguida, responda as questões disponibilizadas na ficha A.

Fontes**Fonte 1**

Figura 1
Na época da Ditadura "Os Dias eram Assim"



Figura 2
"Banda de Ipanema anos 70"

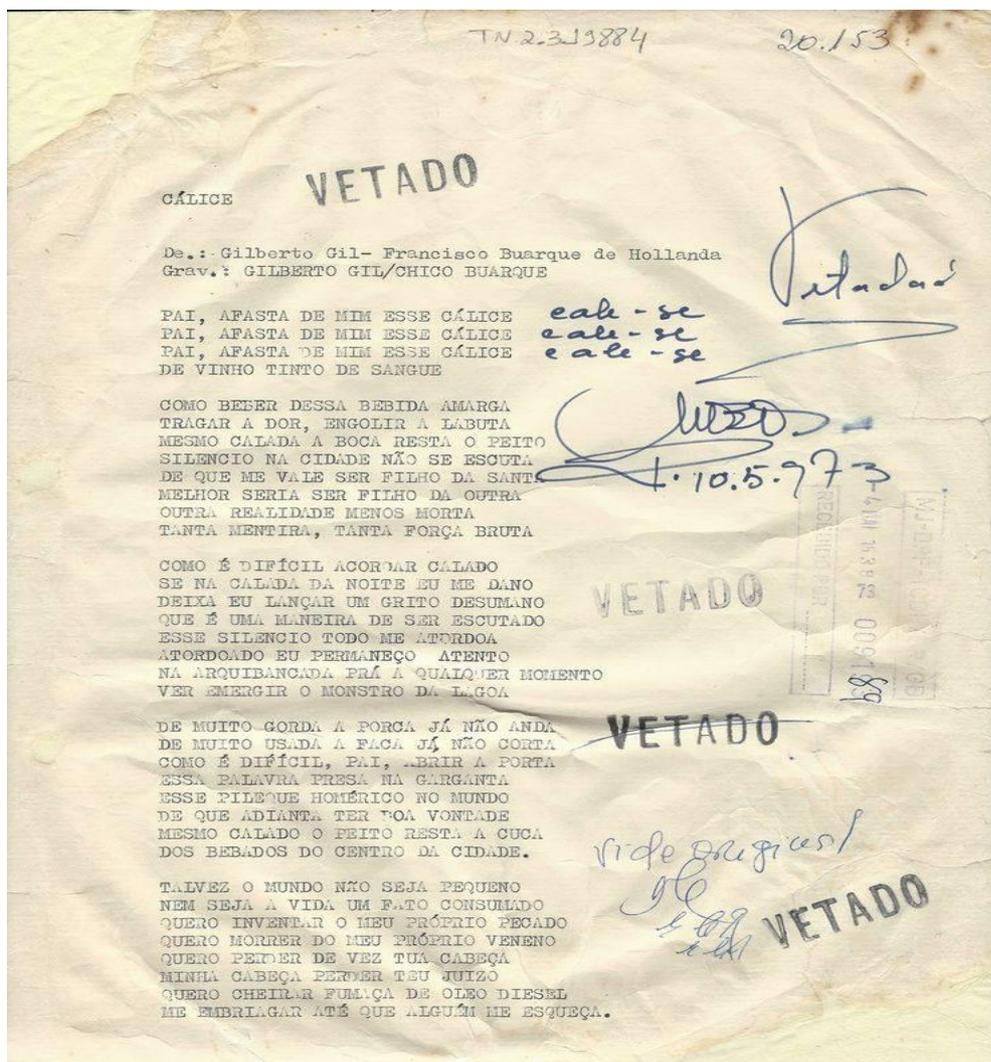
Fonte 2

A ditadura: a política de controle

92. Com Médici, o regime ditatorial-militar brasileiro atingiu sua forma plena. Criara-se uma arquitetura legal que permitia o controle dos rudimentos de atividade política tolerada. Aperfeiçoara-se um sistema repressor complexo, que permeava as estruturas administrativas dos poderes públicos e exercia uma vigilância permanente sobre as principais instituições da sociedade civil: sindicatos, organizações profissionais, igrejas, partidos. Erigiu-se também uma burocracia de censura que intimidava ou proibia manifestações de opiniões e de expressões culturais identificadas como hostis ao sistema. Sobretudo, em suas práticas repressivas, fazia uso de maneira sistemática e sem limites dos meios mais violentos, como a tortura e o assassinato.

Trecho do relatório da Comissão Nacional da Verdade – Parte II “As estruturas do Estado e as graves violações de direitos humanos”, p. 20

Fonte 3



Letra da composição "Cálice", de Gilberto Gil e Chico Buarque, censurada em maio de 1973

Arquivo Nacional, Serviço de Censura de Diversões Públicas

Fonte 4

Os Anos de Chumbo

O golpe de 1964 deu início a uma série de governos militares autoritários, que perduraram até 1985. Durante esse período, houve uma progressiva anulação das liberdades democráticas. Com poderes concentrados no Executivo, limitou-se a atuação do Legislativo e do Judiciário, transformados em poderes submissos. Os governos estaduais e municipais também perderam autonomia, passando a simples executores das decisões federais. [...]

Ao mesmo tempo, instauraram um violento sistema de repressão. Os protestos e quaisquer outras manifestações contrárias ao governo eram vistos como ameaça à segurança nacional, sendo duramente reprimidos. Muitos opositores foram presos, exilados ou mortos por autoridades policiais e militares.

Após a deposição do presidente João Goulart, uma junta militar decretou o Ato Institucional no 1 (AI-1), que garantia ao Executivo amplos poderes, como cassar mandatos, suspender direitos políticos, aposentar funcionários civis e militares e decretar estado de sítio sem autorização do Congresso. Em seguida, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco foi indicado à Presidência.

VICENTINO, Cláudio. *Teláris História 9º ano: ensino fundamental, anos finais*. 1 ed. São Paulo. Ática, 2018, p. 154

Ficha A: Observação e análise de fontes

1. Responda com sua/seu colega às seguintes questões:

a. Que ideia sobre a Ditadura Militar brasileira está expressa nos *memes* da fonte 1?

b. Os autores dos documentos 1 e 2 concordam ou discordam em relação as práticas de censura e repressão cometidas pelo Estado durante a Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985) ? Justifique sua resposta.

c. Que ideia sobre *censura* está expressa na fonte 3?

- d.** A fonte 3 refuta ou referenda as informações fornecidas na fonte 2? Justifique sua resposta.-

- e.** Para você, o autor da fonte 4 tem a mesma visão que os autores da fonte 1? Justifique sua resposta. –

- f.** Qual ou quais das fontes apresentadas acima você considera mais confiável? Por quê?-

- 2.** Após a realização da atividade com sua/seu colega, exponha oralmente à turma as conclusões a que chegaram.

INSTRUMENTO DE METACOGNIÇÃO

Ficha de Autorreflexão

1. O que você aprendeu de novo sobre a *ditadura*?

2. O que é que você já sabia sobre a Ditadura brasileira ocorrida entre 1964 e 1985?

3. O que você gostaria de saber mais sobre o assunto?

4. Que dificuldade você sentiu?

5. Você gostou da experiência? Justifique sua resposta.

Por fim, cabe mencionar algumas considerações em torno das possibilidades e dos limites da aplicação desta Aula-oficina pensando nas dificuldades impostas pela prática cotidiana do ensino da história escolar, sobretudo a partir da realidade da rede pública de ensino. Dentre as potencialidades oferecidas por essa metodologia, destaco o trabalho de interpretação de fontes históricas em suportes diversos, inclusive de documentos que fazem parte do cotidiano das/dos jovens, como são os *memes*. O fato de tais mídias estarem presentes no dia a dia das/dos estudantes, todavia, não pressupõe que as/os mesmas/os compreendam os sentidos que são veiculados. Em 2018, lembro de estudantes me relatando que não entendiam algumas mensagens propagadas em *memes* que viam em suas redes sociais, principalmente aqueles que relacionavam conceitos históricos com usos políticos do passado no tempo presente. Uma das dificuldades apontadas era o desconhecimento em torno de noções da História, como ditadura, nazismo e comunismo, bem como de elementos relacionados a política, como esquerda e direita, por exemplo. Esse aspecto identificado alguns anos atrás reforça a necessidade do trabalho educativo com os conceitos substantivos relacionados ao período militar no Brasil, como o conceito de Ditadura. Essa noção pode ser construída ao longo de todas as etapas da Aula-oficina, desde a identificação das noções tácitas até o instrumento de meta cognição, no qual as/os alunas/os podem expressar os novos conhecimentos aprendidos.

Para tanto, é importante investigar de forma sistemática o que as/os estudantes pensam previamente sobre esse período histórico a partir de momentos de escuta e identificação de suas falas, como proponho inicialmente no desenho da Aula-oficina. A partir desse reconhecimento, as/os docentes podem adaptar as tarefas cognitivas sugeridas acima ao nível conceitual de suas/seus alunas/os, visto que existem diferentes realidades de ensino e aprendizagem até mesmo dentro de uma única sala de aula. Nesse processo, um dos desafios de implementação dessa metodologia que visualizo com base nos oito anos de docência em escolas públicas é a grande dificuldade de leitura, interpretação e abstração conceitual que muitos jovens apresentam ao longo de sua escolarização. Nesse caso, a/o docente pode avaliar a quantidade de fontes históricas e questões disponibilizadas nos instrumentos de investigação e da Ficha A, reduzindo a análise de quatro para dois documentos históricos, mantendo pelo menos um *meme* na tarefa cognitiva. Com essa adaptação, o docente poderá otimizar o tempo de aula orientando as/os estudantes a descreverem, interpretar e selecionarem as informações com base em critérios racionais de sentido. Muitas vezes também é preciso orientar a construção textual de frases simples, o que requer disposição e tempo no processo. Ressalto que tais dificuldades não impossibilitam a aplicação da Aula-oficina, pelo contrário,

apenas reforçam a necessidade de sua implementação, tendo em vista que a escola pode ser um dos únicos lugares onde as/os alunas/os tenham acesso a uma orientação crítica e sistemática de sua aprendizagem histórica.

Seguindo a trilha dessa aprendizagem, no momento da síntese temática no grande grupo, quando se espera que as/os estudantes apresentem suas conclusões da análise cruzada das fontes, é fundamental que a/o professor/a oriente o debate explicando como o conhecimento histórico é construído com base em critérios éticos de verdade, bem como por meio da análise de evidências disponíveis e não em meras opiniões. Nessa etapa, a/o professor/a pode explicar os métodos de construção dos *memes* e suas intencionalidades com base na análise de conteúdo desenvolvida ao longo do segundo capítulo, argumentando que nem toda interpretação do passado é legítima, como as narrativas que negam a ditadura militar e banalizam os crimes cometidos pelo Estado ditatorial por meio de falsificações. Além disso, é de extrema importância apontar as intencionalidades políticas imbuídas na construção e na difusão de tais mídias no tempo presente, destacando como o passado ditatorial ainda é alvo de disputas na contemporaneidade.

Outra potencialidade que visualizo na aplicação da Aula-oficina é a oportunidade de trabalhar com o conceito de direitos humanos e suas violações. Nessa reflexão, as/os estudantes podem estabelecer relações entre experiências do passado e expressões de seu cotidiano atual, até mesmo porque, infelizmente, por vezes as/os jovens se encontram em situações de violação de seus direitos. Além disso, as tarefas cognitivas também estimulam as/os alunas/os a construírem e comunicarem suas próprias narrativas, tanto de forma escrita quanto oralmente.

Dessa forma, espera-se que a aplicação da Aula-oficina provoque uma mudança no arcabouço conceitual das/os estudantes que seja percebida não somente pela/o professor/a, como também por elas/eles mesmos. Nesse processo, as/os jovens podem compreender o passado e relacionar tal entendimento com a problematização do presente e a perspectivação do futuro com base na análise racional de diferentes evidências. Dito de outra forma, na escola as/os jovens podem aprimorar suas competências de orientação temporal amparados em atributos distintos dos que são utilizados em versões abusivas do passado que circulam socialmente, tendo como base o conhecimento histórico construído por meio de procedimentos teóricos e metodológicos e não por deturpações ou falsificações politicamente motivadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta dissertação me fez lembrar e sentir novamente a dimensão do que foi ser mulher, nordestina, militante e professora de História na rede pública ao longo da última década no Brasil. De 2013, quando me formei para ser docente, a 2023, o país vivenciou mais um golpe à ordem democrática, prisões arbitrárias, assassinatos políticos e a ascensão do bolsonarismo como um fenômeno de extrema-direita, organizado em torno do ataque ao conhecimento científico, às universidades públicas, aos institutos de educação federal e a educação pública em geral. Perseguição que estimulou e legitimou, devo dizer, práticas de cerceamento da nossa liberdade de ensinar e a das/os jovens estudantes de aprender no âmbito da vida escolar.

Nesse período, entre 2015 e 2019, a experiência que vivenciei em uma escola pública em João Pessoa representou um recorte, uma captura ou até mesmo um microcosmo das acirradas disputas pelo presente e pelo futuro do país travadas em âmbito nacional. Ao longo de cinco anos, a partir do chão da escola, reconheci e senti subjetivamente os efeitos danosos da longa permanência de práticas autoritárias e violentas que rodeiam nosso cotidiano na sociedade brasileira.

De modo contraditório, no dia a dia de trabalho a palavra “democracia” era exaltada com frequência em reuniões, em eventos escolares e nas aulas, ao passo em que nas ações concretas, a intolerância, a censura, o desrespeito a educação laica e a aversão a diversidade de formas de existir permeavam as relações pessoais, profissionais e institucionais. Por isso também era comum ouvir com uma certa recorrência a palavra “medo”. De minhas/meus colegas docentes e demais profissionais, ouvi relatos sobre o receio que sentiam dos assédios morais e das repreensões públicas sem motivo aparente a não ser o controle do trabalho e a garantia da ordem e da disciplina pelas/os agentes gestores da instituição.

Naquele ambiente adoecedor, cheguei a me questionar se eu estava errada, tamanha a recorrência das perseguições, em defender uma educação libertadora, crítica, antirracista, baseada na equidade de gênero e na defesa e valorização dos direitos humanos. Para a gestão e outros funcionários com poder de decisão, não podíamos abordar questões de gênero e sexualidade, nem relacionar conteúdos com aspectos políticos da conjuntura recente. Tampouco podíamos abordar elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira que representassem uma afronta as concepções cristãs fundamentalistas que orientavam aquela gestão escolar. Mesmo diante de tudo isso, tanto eu quanto outras/os colegas professoras/es

continuamos na defesa de uma educação transformadora e democrática, disputando na prática da sala de aula a garantia de nossos direitos constitucionais.

Dessa experiência, reconheci a perigosa convergência entre autoritarismo, fundamentalismo religioso e negacionismo histórico. Na prática, percebi como indivíduos com concepções fundamentalistas cristãs e dogmáticas aceitaram e difundiram sem nenhum constrangimento representações anticientíficas e anti-intelectuais que reabilitam e banalizam violências brutais, como a tortura praticada por agentes do Estado na Ditadura Militar.

Já ao longo desta pesquisa, pude relacionar minhas percepções e vivências locais com o contexto histórico nacional mediada por debates teórico-metodológicos da historiografia e do Ensino de História enquanto campo de pesquisa. Esse diálogo transformador me permitiu compreender a historicidade de versões apologéticas, negacionistas e falsificadoras da Ditadura Militar, bem como entender a crescente visibilidade e aceitação de tais representações devido, em parte, aos usos políticos e abusivos desse passado realizados pelo bolsonarismo contemporaneamente. Além disso, de forma prospectiva, o ProfHistória possibilitou a criação de ferramentas didáticas que possam subsidiar o trabalho docente em sala de aula. Na trilha dessa construção, elaborei uma Aula-oficina baseada na análise de *memes negacionistas* da Ditadura Militar enquanto fontes históricas do tempo presente. Espero, com isso, contribuir no enfrentamento ao avanço do negacionismo por meio da pesquisa e do ensino da história escolar.

Com raízes nas ações dos militares em desvincular o regime de suas feições autoritárias e violentas, a criação e a circulação de abordagens apologéticas, negacionistas e falsificadas ocorreu durante a própria experiência inaugurada com o golpe de 1964. Por meio das práticas de censura e da divulgação de informações falsas sobre os crimes cometidos pelas forças estatais, a Ditadura Militar contribuiu para construir representações sobre o período que influenciam diversos setores da sociedade ainda hoje (BAUER, 2021).

Particularmente na segunda década do século XXI, o bolsonarismo, enquanto fenômeno político organizado da extrema-direita no Brasil com forte relação com as Forças Armadas, soube articular tais versões em diferentes esferas de atuação, como na governamentalidade (VALIM, AVELAR, 2020), em espaços escolares e por meio das formas digitais de produção e circulação de informações.

Ao longo de sua carreira enquanto deputado federal, Jair Bolsonaro foi responsável por diversas manifestações laudatórias do regime ditatorial, bem como legitimadoras da lógica repressiva daquela época por meio de homenagens públicas a torturadores, como ao coronel Brilhante Ustra em 2016. Já como presidente da República entre 2018 e 2022,

Bolsonaro institucionalizou o negacionismo da ditadura através de documentos oficiais, como as publicações celebratórias do dia 31 de março 1964 e o telegrama enviado à ONU em 2020, no qual nega o golpe e o caráter ditatorial do regime governado pelos militares (MENESES, 2021).

De seu lugar de autoridade enquanto representante político, Bolsonaro usou o passado ditatorial como peça de propaganda para difundir e reafirmar seus valores autoritários, conservadores e antidemocráticos. Nesse intento, a prática apologética e negacionista do ex-presidente autorizou outros sujeitos a manifestarem a retórica celebratória da experiência ditatorial, bem como suas formas mais brutais de repressão, como assim o fez o assistente social em pleno ambiente escolar.

Por sua vez, o deputado Eduardo Bolsonaro, filho do ex-presidente, foi capaz de operacionalizar conteúdos apologéticos e negacionistas sobre o regime ditatorial que já circulavam na sociedade brasileira em novas linguagens digitais, como os *memes*. Em 2017, no vídeo realizado para estimular outros sujeitos a criarem e a difundirem peças meméticas sobre a Ditadura Militar, o deputado também propagou uma retórica celebratória do governo comandado pelos militares, numa evidente instrumentalização política do período. Como efeito, diversos *memes* circularam em redes sociais (*Facebook, Twitter*), portais de notícias e *blogs*. Por meio de um *revisionismo apologético*, tais mídias representaram a ditadura como um contraponto positivo em relação a atual democracia, atribuindo idilicamente ao regime ditatorial a competência na resolução de questões econômicas, de ordem social, bem como na garantia de práticas e valores conservadores, como a manutenção da ordem, da disciplina e da obediência. Já mediante um uso *negacionista* desse passado, outros *memes* negaram o caráter ditatorial do regime, assim como atenuaram e banalizaram a força repressiva como eixo de funcionamento do Estado.

Tais mídias podem até parecer aparentemente banais, mas não são meras ilustrações ingênuas do período. Difundidos em um conjuntura política de crescentes manifestações a favor de golpes e intervenções militares, os *memes* analisados nesta dissertação corroboram com a visão mitificada e falsificada que qualifica a Ditadura Militar como uma era eficiente na resolução de seus problemas econômicos e sociais (BAUER, 2022). Além disso, representam um uso político e abusivo do passado, visto que intencionalmente provocam o engano de forma imprudente, como também veiculam narrativas antidemocráticas, já que reabilitam processos autoritários e violentos de outrora.

Além da mobilização de *memes*, o deputado Eduardo Bolsonaro também agiu na esfera virtual com o apoio a empresas privadas, como a produtora Brasil Paralelo, que difunde

o raciocínio negacionista da Ditadura Militar por meio de documentários em seu canal no YouTube. Tal plataforma ainda disponibiliza outros formatos de vídeos apologéticos e negacionistas, como a série inspirada no Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil, do jornalista Leandro Narloch.

O ato de tornar explícita essa convergência de atuação entre diferentes sujeitos e linguagens visa corroborar com a hipótese de Sônia Meneses (2021) acerca da articulação de uma rede negacionista da Ditadura Militar no Brasil contemporâneo. Esse empreendimento se apropriou de elementos antes dispersos na sociedade brasileira para difundir um raciocínio negacionista assentado na defesa de uma *verdadeira história* a ser revelada sobre o passado ditatorial, a qual teria sido deturpada pela historiografia e pelos “derrotados” de 1964, como assim pronunciou o filho de Bolsonaro.

Essa lógica, de forma preocupante, ataca os consensos, os debates e a legitimidade da historiografia enquanto representação confiável do passado. Como efeito danoso, as/os historiadoras/es e professoras/es de história que refutam e contestam o raciocínio negacionista são qualificadas/os como mentirosas/os ou como profissionais “doutrinadoras/es”.

Dessa forma, tais representações distorcidas e manipuladas lançam dúvidas e difundem desinformação acerca de um passado recente que não é tão conhecido como deveria pela sociedade brasileira. Além das intensas disputas acerca de suas versões e sentidos, a Ditadura Militar é um tema marcado pelo silenciamento, pelo esquecimento e pelo consequente desconhecimento social acerca de sua história. Por isso as marcas tangíveis dessa passado continuam a homenagear ditadores em nomes de ruas, bairros e escolas no tempo presente, apesar de mudanças dessa representação serem disputadas por meio de projetos de lei.

Depois de tudo que foi discutido, algumas perguntas continuam me rondando: que futuro construiremos enquanto nação se opções políticas que legitimam autoritarismos e violências em suas formas mais brutais continuarem a circular impunemente na sociedade brasileira? Qual o papel da historiografia e do Ensino de História frente a esse cenário preocupante?

Certamente não cabe a historiografia responsabilizar judicialmente a criação de versões *apologéticas, negacionistas e falsificadoras* da Ditadura Militar, nem mesmo controlar a produção de narrativas deturpadas sobre o passado. Mas a historiografia tanto acadêmica quanto escolar carrega o potencial de investigar e circunscrever a criação e a difusão dessas versões, apontando seus métodos e intencionalidades, bem como pode contribuir para mediar e qualificar a diversidade de representações do passado, apresentando

opções éticas melhores e mais justas a partir da crítica histórica (PEREIRA, 2015). Além disso, o ensino da história escolar cumpre uma importante função no combate aos negacionismos por oportunizar a criação de estratégias que trabalhem de forma didática tais representações em sala de aula.

Nessa disputa, se a escola é um palco para onde convergem distintas perspectivas ideológicas, muitas vezes controversas, as/os docentes são importantes atores políticos na defesa e na garantia de horizontes de transformação social. Junto as/os estudantes, é possível construir futuros mais justos a partir de uma aprendizagem crítica e significativa sobre as experiências históricas da humanidade, que se pautem na defesa irrestrita da democracia e na valorização dos direitos humanos. Até porque, para muitos jovens, a instituição escolar é uma das únicas oportunidades de interação com o conhecimento histórico sistematizado.

Para tanto, as/os professoras/es precisam criar estratégias didáticas que considerem e respeitem a autonomia dos estudantes enquanto sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento histórico. Nesse intento, é fundamental abarcar narrativas históricas que façam parte do cotidiano das/os jovens em seus mais diversos meios de socialização. É na escola, portanto, que tais abordagens podem ser estudadas enquanto fontes históricas carregadas de intencionalidades. Isto é, as linguagens e narrativas diversas presentes no cotidiano podem ser analisadas enquanto representações sociais de um determinado contexto histórico. Por isso visualizo nos *memes revisionistas apologéticos e negacionistas* da Ditadura Militar a possibilidade de trabalho didático em sala de aula, pois tais mídias mobilizam representações e apropriações desse passado relevantes de serem analisadas e debatidas na escola. Como, por exemplo, o perigoso potencial que tais mídias carregam de influenciar a orientação temporal das pessoas em sua vida prática, perspectivando futuros em que autoritarismos e violações de direitos humanos sejam possíveis e aceitáveis.

Tudo isso reforça a urgente necessidade do trabalho educativo sobre a Ditadura Militar na escola, que abarque o estudo sobre os acontecimentos e processos ocorridos entre 1964 e 1985, bem como o processo de transição e os usos políticos desse passado no tempo presente. Neste esforço para construir aprendizagens significativas, é fundamental a escolha de metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento histórico das/os estudantes. Nesse sentido, diante da diversidade de narrativas históricas na cultura contemporânea, é fundamental que as/os alunas/os desenvolvam conhecimentos em relação aos conceitos substantivos da História, mas também que compreendam como o conhecimento histórico é construído.

Diante dos fatores elencados acima, considero a Aula-oficina “Na Ditadura os dias eram assim”, elaborada como produto desta dissertação, como uma importante ferramenta didática no ensino da Ditadura Militar em meio ao contexto de profusão de versões antidemocráticas e deturpadas sobre o período. O primeiro fator elementar que destaco acerca dessa metodologia de ensino é a valorização da autonomia intelectual tanto das/os docentes quanto das/os estudantes. Nessa perspectiva, as/os professoras/es não exercem a função de meros reprodutores de conhecimento, mas sim o lugar de investigadoras/es sociais responsáveis por averiguar o mundo conceitual de suas/seus estudantes. Além disso, também cabe às/aos docentes a tarefa de criar experiências de aprendizagem que problematizem, perturbem e modifiquem as noções históricas das/os jovens construídas ao longo de suas vidas em diferentes espaços de socialização. Outro elemento fundamental que menciono nesse modelo de aula é a centralidade dada a análise e a interpretação de fontes históricas. Assim, ao longo das tarefas cognitivas que apresentei no desenho da Aula-oficina, os *memes negacionistas* podem ser analisados em sala de aula enquanto documentos históricos do tempo presente carregados de intencionalidades. Esse esforço visa estimular as/os jovens a construir ferramentas de identificação de versões falsificadas da história que circulam em seu cotidiano, bem como a noção de que os *memes* em questão são representações inadmissíveis a ordem democrática, visto que legitimam práticas brutais de violações de direitos humanos e horizontes políticos repletos de autoritarismos.

Nesse processo, as/os estudantes são estimulados a reconhecerem suas próprias ideias, a analisarem linguagens e narrativas diversas enquanto fontes históricas, a comunicarem suas interpretações, como também a identificarem as mudanças provocadas em sua forma de pensar a história. Tudo isso sob o ponto de vista de que são as/os próprios jovens as/os responsáveis por desenvolverem suas aprendizagens, sem negar ou minimizar o relevante papel que as/os docentes exercem enquanto orientadoras/es dessa construção. Por isso considero a Aula-oficina como uma potente ferramenta para a construção de práticas mais democráticas em sala de aula, tendo em vista que a centralidade do processo educativo não se restringe nem se limita a figura da/do docente enquanto único detentor/a do saber a ser transferido para as/os alunas/os, pois as/os jovens são reconhecidas/os enquanto protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Nesse imenso desafio ao combate à desinformação, o campo do Ensino de História também possui um papel importante a desempenhar em relação a investigação das ideias históricas das/os jovens estudantes frente a difusão de usos políticos e abusivos do passado. Nesta dissertação, devido aos obstáculos impostos pela pandemia de Covid-19, não foi

possível analisar o impacto que narrativas *reversionistas apologéticas, negacionistas e falsificadoras* da Ditadura Militar provocam na formação da consciência histórica das/os jovens, por isso reitero a relevância da continuidade de estudos que investiguem a recepção dos *memes* pelas/os alunas/os. Nesse intento, a Educação Histórica fornece instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para a compreensão da racionalidade específica do pensamento histórico. Por meio de tais referenciais, é possível investigar o que as/os alunas/os pensam acerca de competências centrais para a construção do conhecimento histórico, como os conceitos de evidência, narrativa, verdade, objetividade, empatia histórica e tantos outros que podem ser explorados no estudo acerca de representações sobre Ditadura Militar no Brasil.

A partir desses esforços, o Ensino de História pode contribuir com a investigação sobre os impactos provocados tanto pelo recrudescimento de manifestações apologéticas e negacionistas da Ditadura Militar, quanto pelo sensível crescimento de atos a favor de intervenções militares na conjuntura recente. Assim, diante de um contexto atual repleto de controvérsias e disputas pela representação desse passado autoritário, o que pensam as/os jovens brasileiros acerca da Ditadura Militar? Como as/os estudantes se apropriam de versões falsificadas desse passado? Elas/eles conseguem identificar esse processo de falsificação ou aceitam tais narrativas como representações confiáveis e verídicas sobre o passado? Com essa compreensão, é possível trabalhar pela construção de orientações temporais na vida prática baseadas em interpretações éticas, verdadeiras e criteriosas do passado, que permitam às/os jovens brasileiros o entendimento crítico do presente e a perspectivação do futuro em que seus direitos sejam garantidos e respeitados.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. In: Anais eletrônicos – Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, Caicó, RN, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189?show=full>>. Acesso: 15.10.22
- ANDRADE, Juliana Alves de. GIL, Carmem Zeli de Vargas. BALESTRA, Juliana Pirola da C. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis – Dossiê Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. Revista História Hoje. V. 7, n. 13, p. 5-13 (2018).
- ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirre dos Reis (orgs.). Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anis>>

tia/anexos/ditadura-militar_-_versao-final.pdf/@@download/file/Ditadura%20militar._.%20Vers%C3%A3o%20final.pdf>.

ASSIS, Arthur. A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução, Goiânia: Ed. UFG, 2010.

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, nº 87, pp. 161-184, 2021.

BAETS, Antoon de. “Uma teoria do abuso na História”. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, 2013.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVERIA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (Orgs.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Edufrn, 2008.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto a avaliação. OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (orgs.). Isabel Barca. *Pensamento histórico e Consciência Histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 77-86.

BAUER, Caroline Silveira. NICOLAZZI, Fernando Felizardo. “O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea”. In: *Varia História*, vol. 32., n. 60, Belo Horizonte, Sept/Dec. 2016.

BAUER, Caroline Silveira. Ustra, morto e vivo. In: Hebe Mattos; Tânia Bessone; Beatriz Mamigonian. (Org.). *Historiadores pela democracia. O golpe de 2016 - a força do passado*. 1ed. São Paulo: Alameda, 2016, v. 1, p. 133-135.

BAUER, Caroline Silveira. Enfrentando o silêncio das sociedades perfeitas: a história pública e o revisionismo da ditadura civil-militar brasileira. In: Ana Maria Mauad; Ricardo Santhiago; Viviane Trindade Borges. (Org.). *Que História Pública Queremos? What Public History Do We Want?*. 1ed. Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018, v. , p. 194-203.

BAUER, Caroline Silveira. Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro. In: Bruna S. Klem; Mateus Henrique de Faria Pereira; Valdeci Lopes de Araújo. (Org.). *Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro*. 1ed. Vitória: Mil Fontes, 2020, p. 173-193.

BAUER, Caroline Silveira. Negacionismos históricos e os usos políticos do passado na contemporaneidade. In: Wilian Junior Bonete; Jhonatan dos Santos Dantas. (Org.). *Transformações sociais no mundo contemporâneo: entre olhares e reflexões*. 1ed. Ananindeua: Cabana, 2021, v. 1, p. 43-57.

BAUER, Caroline Silveira. Ditadura. In: José Szwako, José Luiz Ratton. (Org.). *Dicionário dos negacionismos no Brasil*. 1ed. Recife: CEPE, 2022, v. 1, p. 113-115.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acesso em 01.10.2022

CADENA, Silvio Ricardo Gouveia. *Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Fake News: do passado ao presente. In: Jaime Pinsky, Carla Pinsky. (Org.). *Novos combates pela história*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2021, v. , p. 147-171.

CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. *Antíteses (Londrina)*, v. 02, n. 4, p. 1097-1123, 2009.

CALDEIRA NETO, Odilon. In.: DECODIFICANDO O BOLSONARISMO: bolsonarismo: passado e presente? Entrevistado: Odilon Caldeira Neto. Entrevistadores: Tasso Brito e Paulo Cesar Gomes. *História da Ditadura*. Out. 2022. Podcast. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/6QsMvoJqUeBSswWysSoK2e>. Acesso em: 03.01.2022

CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, nº 87, pp. 89-110, 2021.

CHAGAS, Viktor.. A febre dos memes de política. In: Anpocs, 2016, Caxambu. Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs, 2016.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Capítulo 2: A operação historiográfica.

COSTA, Alice; SOBRAL, Cristina; ALVES, Olinda. Exploração do conceito de democracia com alunos do 7º ano de escolaridade. In.: *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Atas das Quintas Jornadas de Educação Histórica. Braga, 2009, p. 159-186. Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/jornadas/>. Acesso em 21.01.2023

CONSTANTINO, Rodrigo. Os dias eram assim: propaganda comunista em minissérie gera reação nostálgica nas redes sociais. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/os-dias-eram-assim-propaganda-comunista-em-minisserie-gera-reacao-nostalgica-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 20.12.22.

DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Revista Diálogos (Online)*, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 229-256, 2012.

FALCÃO, Osvaldo Santos. Formação em direitos humanos no ensino de história: diálogos entre a escola e uma sociedade polarizada. 96 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FAUSTINO, Célia Rosângela e GASPARIN, João Luiz. “A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história”. *Acta Scientiarum*, Maringá, 2001, p. 157-166.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. Roteiro [online]. Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592020000100305&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25.05.2022

GASPAROTTO, Alessandra. ; BAUER, Caroline Silveira . O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2021, v. , p. 438-451

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio de. ENSINO DE HISTÓRIA COM QUESTÕES SENSÍVEIS. *Pensar a Educação em Revista*, Florianópolis/Belo Horizonte, ano 6, vol. 6, n. 3, p. 1-18, jun-ago 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2021/04/05/pensar-a-educacao-em-revista-ano-6-vol-6-n-2-jun-ago-2020-2/>. Acesso em 26.09.2022

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura 'civil-militar'? : controvérsias historiográficas sobre o

processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. *Espaço Plural*, v. 27, p. 39-53, 2012.

MELO, Demian Bezerra de. “Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas”. *Marx e o Marxismo* v.1, n.1, jul/dez 2013.

MELO, Demian Bezerra de. *Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea*. In MELO, Demian Bezerra de (Org.). A miséria da historiografia. Uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 17-49.

MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da história: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. *Revista TransVersos*, [S.l.], v. 7, n. 7, p. 54-70, set. 2016. ISSN 2179-7528.

Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/23004/18399>>.

Acesso em: 20.12.22

MENEGAT, Rodrigo. Bolsonaro mencionou a ditadura em 1/4 de seus discursos como deputado. 30 mar. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica/bolsonaro-mencionou-a-ditadura-em-14-de-seus-discursos-como-deputado>, 82285. Acesso em: 10.11.2022.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020).

Revista Brasileira de História, Sao Paulo, v. 41, no 87, pp. 61-87, 2021.

MIRANDA, T. C. A. *No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente: a memória da resistência à ditadura militar no Brasil*. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MONTEIRO, C. . Pensando sobre Imagem, História e Cultura Visual. *Patrimônio e Memória* (UNESP), v. 9, p. 3-16, 2013.

MORAES, L. E. S. Negacionismo: a extrema-direita e a negação da política de extermínio nazista. *Boletim Tempo Presente* (UFRJ) , v. 1, p. 3, 2013.

MORAES, L. E. S. . O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. In: XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964). 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001104535>. Acesso em: 21 jan. 2023

NICOLAZZI, Fernando. A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo. 23 mar.2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/03/a-historia-da-ditadura-contada-pelo-brasil-paralelo-por-fernando-nicolazzi/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

PADRÓS, Enrique Serra ; GASPAROTTO, A. . A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). Ensino de História - Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010, v. , p. 183-201.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, vol. 31, n. 57, pp. 863-902, 2015.

PERLATTO, Fernando; CALDEIRA NETO, Odilon . Negacionismos: a negação histórica do Holocausto e a ditadura brasileira de 1964. In: Mozahir Salomão Bruck; Marisa Cardoso de Oliveira; Marcus Vinicius Dos-Santos. (Org.). Dossiê contra o negacionismo da ciência. A importância do conhecimento científico. 1ed. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2022, p. 76-81.

PRADO, Maria Ligia C.. Defesa do Ensino de História nas Escolas. In: Carla Bassanezi Pinsky; Jaime Pinsky. (Org.). *Novos Combates pela História*. 1ed.: Editora Contexto, 2021, v. , p. 51-84.

POPOLIN, Guilherme. *Memes de discussão pública: o mito político do comunismo no facebook*. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

QUINAN, Licia Gomes. As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/ professor. 84 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO INVESTIGATIVO. *Diálogos (Maringá. Online)*, v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

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

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W.A. Editores, 2012a.

RÜSEN, J. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da história. (2012b) *Antíteses*, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 23 -40.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 41 – 49.

SADDI, R. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História e Ensino*, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education (Print)*, v. 34, p. 211-220, 2012.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. *OPSSIS*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014

SADDI, Rafael. Didática da História e Ciência Histórica: possibilidades e limites da ciência do aprendizado histórico (Apresentação). *Revista de Teoria da História*, v. 12, p. 07-14, 2014.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Terceira parte: A objetividade da verdade histórica.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 11, n. 22, p. 484-493, jul./dez. 2018.

SILVA, Danilo Alves da. Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais. 103 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Luiz Gabriel da. Repressão e resistência na ditadura civil-militar: construção de site temático para o ensino de história local (Curitiba – PR). 151 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, Vinícius Ávila. Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para Educação em Direitos Humanos. 95 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SUSSAI, Matheus Henrique Marques. *Os usos da ideia de “Nazismo” difundida pelo MBL – Movimento Brasil Livre no Facebook (2017)*. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

TRAVERSO, Enzo. *Revisão e Revisionismo*. In: SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi (Org.). Contribuição à crítica da historiografia revisionista. Rio de Janeiro: Consequência, 2017, p. 27-35.

TRAVERSO, Enzo. *Revisão e Revisionismo*. In: SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi (Org.). Contribuição à crítica da historiografia revisionista. Rio de Janeiro: Consequência, 2017, p. 27 a 34.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá. Negacionismo Histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais. *Revista Cult*, São Paulo, pp. 1-5, 3 set. 2020.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre; BEVERNAGE, Berber. *Apresentação. Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 87, p. 13-36, 2021.

VIDAL-NAQET, Pierre. *Os assassinos da memória*. Campinas: Ed. Papyrus, 1988.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. *Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais*. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar. In: MAUAD, A.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.207-217.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História Escolar: um debate sobre o caráter público da história ensinada. In ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (org.). *História Pública em debate. Patrimônio, Educação e Mediações do Passado*. São Paulo: Letra e Voz. 2018.