



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANTONIO ELDO SILVA

**MEMÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA AULAS DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA (1964-1985)**

PARNAÍBA-PI

2024

ANTONIO ELDO SILVA

**MEMÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA AULAS DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA (1964- 1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de História
Orientador: Dr. Gustavo de Andrade Durão

PARNAIBA-PI

2024

ANTONIO ELDO SILVA

**MEMÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA AULAS DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ACERCA DA DITADURA MILITAR
BRASILEIRA (1964 – 1985)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Thiago Reisdorfer
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof. Dr. Rômulo Costa Mattos
Pontifícia Universidade Católica (PUC- RIO)

PARNAÍBA-PI
2024

S586m Silva, Antonio Eldo.

Memória e história da infância e juventude para aulas de história na educação básica, acerca da ditadura militar brasileira (1964-1985) / Antonio Eldo Silva. – 2024.

158 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Ensino de História - PRPFHISTÓRIA, *Campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2024.

“Área de Concentração: Ensino de História.”

“Orientador: Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão.”

1. Ensino de história. 2. Ditadura militar. 3. Memória coletiva.
4. Infância. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDD 981.063



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAÍBA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos dez dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15:00 horas, na Sala Virtual do Google Meet <https://meet.google.com/aqu-emvy-fjk> na presença da Banca Examinadora, presidida pelo professor **Gustavo de Andrade Durão** (Orientador) e composta pelos seguintes professores examinadores: **Rômulo Costa Mattos** (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio) e **Thiago Reisdorfer** (Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Examinador Interno), o mestrando **Antônio Eldo Silva** (matrícula: 4039074) realizou sua Defesa de Dissertação no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título parcial: “**MEMÓRIA E HISTÓRIA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE PARA AULAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**”. Após a apreciação da dissertação apresentado pelo mestrando e dos seus argumentos manifestados diante das observações e dos questionamentos realizados pelos referidos professores, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo ao mestrando a menção de APROVADO, com nota 9,5 (nove e meio). Eu, professor Gustavo de Andrade Durão, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelas demais membros examinadores e pelo mestrando.

Prof. Dr. Gustavo de Andrade Durão
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora
CPF:095441287-78

Profa. Dr. Rômulo Costa Mattos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Examinador Externo
CPF: 051719187-32

Profa. Dr. Thiago Reisdorfer
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno
CPF: 058454529-02

Antônio Eldo Silva
Mestrando
CPF: 010302373-95



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Estadual
do Piauí

DEDICATÓRIA

À senhora Simone Felipe de Araújo, professora de Língua Portuguesa, que me introduziu com zelo na arte da escrita de textos dissertativos, durante o curso da 7ª série do ensino fundamental;

À senhora Florinda Lustosa de Melo (in memória) pelo auxílio educacional, na minha infância, que me permitiu desbravar os caminhos do conhecimento e chegar até aqui;

À Marlene dos Santos Silva, minha mãe, pelos infinitos exemplos de coragem diante das vicissitudes da travessia nos desertos;

Ao senhor Luiz Antônio Barroso de Araújo, o professor Luiz Cadeira, que me ensinou que a História é uma ciência interpretativa e que não há limites para a ousadia do ser;

À memória das crianças e adolescentes brasileiros que foram afetados em suas vivências cotidianas por ações da ditadura militar brasileira;

E a todos da minha árvore genealógica que circunstancialmente não puderam chegar até aqui!
Eu os honro!!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças da espiritualidade que me iluminaram durante todo este percurso!

Agradeço muito ao meu orientador, o professor-doutor Gustavo de Andrade Durão, pelo gesto sensível e humano de me orientar. O senhor dissipou as névoas das incertezas trazendo excelentes ideias, melhorias e fortalezas durante este percurso da minha vida chamado Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA). Minha gratidão sincera e verdadeira, estimado professor!

Agradeço muito ainda o incentivo do professor-doutor Thiago Reisdorfer, o responsável por me fazer trilhar pela ambiência da historiografia da história da infância e juventude. O senhor contribuiu muito para o desenvolvimento desta pesquisa!

Agradeço também a todos os professores e professoras que fazem o PROFHISTÓRIA (UESPI/PARNAÍBA) nas pessoas dos empáticos doutores Felipe Ribeiro e Fabrícia Teles. Obrigado pelo compromisso profissional, paciência e encorajamento! Agradecimento também estendido aos idealizadores do PROFHISTÓRIA nacional que são semeadores de sonhos e esperanças do verbo esperar, em prol de um ensino de história mais qualificado.

Agradeço os conselhos teórico-metodológicos do querido amigo professor-doutor Erimar Wanderson da Cunha Cruz;

Agradeço aos companheiros e companheiras da nossa turma pela partilha de saberes, de confraternizações, das angústias do fazer docente nesses tempos mais difíceis e de perspectivas esperanças! Obrigado por me terem feito representante da nossa turma, no colegiado! (Não citarei nomes para evitar injustiças)!

Agradeço à Banca Examinadora que aceitou transformar o ato da leitura crítica deste trabalho em um gesto de reescrita compartilhada.

Agradeço as contribuições valiosas em falas das professoras Claudia Wasserman (UFRGS) e Samantha Quadrat (UFF), em aulas e eventos;

Por fim, agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, no período de 2022 a 2024, para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi-me uma ajuda de custo indispensável para a nossa permanência no PROFHISTÓRIA. Obrigado, contribuintes brasileiros!!!

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Chimamanda).

SILVA, Antonio Eldo. **Memória e História da infância e juventude para aulas de história da educação básica, acerca da ditadura militar brasileira (1964 – 1985)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves Oliveira. Parnaíba-PI, 2024.

RESUMO

Este trabalho propõe uma intervenção pedagógica para o Ensino de História nas séries finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), focada no estudo da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), conforme diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa utiliza metodologia qualitativa para analisar a memória e história social da infância e juventude durante o regime autoritário iniciado pelo golpe de 1964. Como resultado, desenvolve-se uma sequência didática que inclui atividades de análise e reflexão sobre as memórias e os sujeitos históricos infanto-juvenis da época. O trabalho pedagógico emprega diversas fontes históricas e historiográficas, com estratégias variadas, como o estudo de depoimentos de indivíduos afetados pela repressão e pelas políticas sociais dirigidas aos jovens durante o regime militar. Busca-se, assim, promover práticas educativas que reconheçam crianças e adolescentes como protagonistas nas narrativas escolares sobre esse período basilar da história republicana do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura Militar Brasileira. História da infância e juventude. Memória social.

RESUMEN

Este trabajo propone una intervención pedagógica para la Enseñanza de la Historia en los últimos años de la escuela primaria (8° y 9° año), centrada en el estudio de la Dictadura Militar Brasileña (1964-1985), según directrices de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La investigación utiliza una metodología cualitativa para analizar la memoria y la historia social de la infancia y la juventud durante el régimen autoritario iniciado por el golpe de 1964. Como resultado, se desarrolla una secuencia didáctica que incluye actividades de análisis y reflexión sobre las memorias de la niñez y los temas históricos del tiempo. El trabajo pedagógico emplea diversas fuentes históricas e historiográficas, con estrategias variadas, como el estudio de testimonios de personas afectadas por la represión y las políticas sociales dirigidas a los jóvenes durante el régimen militar. El objetivo es, por tanto, promover prácticas educativas que reconozcan a niños y adolescentes como protagonistas de las narrativas escolares sobre este período fundamental de la historia republicana de Brasil.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Dictadura militar brasileña. Historia de la infancia y la juventud. Memoria social.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1- ENTRE DISPUTAS: MEMÓRIA E HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)	18
1.1 – A antessala do golpe de 1964: O governo Jango e uma suposta ameaça comunista	19
1.2- A ditadura militar brasileira entre controvérsias da memória e história	29
1.3- A memória da ditadura militar brasileira: Uma “prisioneira” de polêmicas entre o esquecimento, a anistia e a história	36
2- SOB A BATUTA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: A INFÂNCIA REPRIMIDA E O PARADIGMA DO ADULTOCENTRISMO NO BRASIL	50
2.1- O florescer da Infância e Juventude diante do adultocentrismo	51
2.2- Visões da ditadura militar brasileira sobre a infância pobre	60
2.3- Ditadura e Infância: Os filhos dos militantes da esquerda	69
3- TEIAS DA MEMÓRIA: EDUCAÇÃO HISTÓRICA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA E O CURRÍCULO MÍNIMO DA BNCC	77
3.1- Histórias entrelaçadas: O ensino de da ditadura militar brasileira na educação básica	82
3.2 – Reformas Curriculares: Redefinindo o ensino da ditadura militar brasileira.....	85
3.3- Entrelaçando memórias: Abordagens autorais da ditadura militar brasileira na educação básica.....	94
4- POTENCIALIDADES DE FONTES INFANTO-JUVENIS DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA LEVANTADS NESTE ESTUDO	
4.1- Sobre as fontes históricas mobilizadas	100
4.1.1 – Filme O ano em que meus pais saíram de férias.....	101
4.1. 2 – Filme animado Meu Tio José	105
4.1.3-Obra/Relatório A Realidade Brasileira do Menor	109
4.1.4- Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade	112
4.1.5 – Livro Infância Roubada: Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo (2014)	115

4.1.6- Livro Direito à verdade e à memória: História de meninos e meninas atingidos pela ditadura -----	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	119
REFERÊNCIAS -----	123
APÊNDICE – DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA-----	126

1 – INTRODUÇÃO

Em 31 de março de 2024, celebraram-se os 60 anos do golpe civil-militar que destituiu o governo democrático do presidente João Goulart. Sob o pretexto de combater uma suposta revolução comunista que se desenhava no horizonte, as Forças Armadas nacionais, com o apoio de grupos conservadores, desencadearam uma violenta ruptura institucional, dando início a uma violenta ditadura militar¹ que se estendeu por 21 longos anos, entre 1964 e 1985.

O historiador Carlos Fico (2021, p. 86) sustenta que a memória coletiva² da ditadura militar brasileira permanece, em nossos dias, como um campo minado de controvérsias e polêmicas. É um terreno de disputa política em que, de um lado, integrantes das Forças Armadas evocam os efeitos da Lei de Anistia de 1979³ como o pilar de uma reconciliação nacional, ou seja, de um perdão político que apaziguou a nação pela via do esquecimento das violações aos direitos humanos cometidas naquele período sombrio.

Por outro lado, familiares e organizações sociais persistem em sua busca incansável por justiça de transição, reivindicando o direito à reparação histórica da memória dos perseguidos, mortos e desaparecidos pela opressão política durante os anos da ditadura. Diante de pressões políticas, o Estado brasileiro instituiu, em 1995, a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) e, em 2011, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar os crimes contra a vida e a liberdade perpetrados durante o regime militar. Fico (2021) pondera, no entanto, que a própria institucionalidade impõe limites aos esforços dessas políticas de memória temendo desagradar as Forças Armadas.

Johny Freitas (2021, p. 14) observa que, desde 2014 (ano da divulgação do relatório final da CNV), vem crescendo no país um movimento, não inédito, mas igualmente perigoso, cujas intenções se revelam claras: a tentativa discursiva, e por conseguinte política, de negar a existência daquele regime autoritário no Brasil, suas vítimas e os seus devastadores efeitos para a formação social e cultural da nação. Trata-se da prática de um revisionismo historiográfico para negar historicamente a ditadura militar brasileira.

1 – Utilizaremos a expressão Ditadura Militar para nos referirmos ao ciclo de governos autoritários que administraram o Brasil entre 1964 e 1985. De acordo com João Paulo Dias (2016, p. 1), outros termos que se referem a esse período autoritário como ditadura civil-militar ou ditadura empresarial-militar confundem acerca dos sujeitos que exerciam o Poder Estatal: as Forças Armadas.

2- De acordo com Michel Pollak (1992, p.200-212), a memória coletiva diz respeito a um fenômeno construído socialmente, organizado a partir do presente, e em parte herdado do passado.

3 – Referência à Lei Federal Nº 6.683/1979. Segundo Paul Ricouer (2020, p. 423) a anistia é uma artimanha política apaziguadora de memórias difíceis para reconciliar uma sociedade com o seu passado traumático.

Sônia Meneses (2023) discorre sobre como esse negacionismo histórico se entrelaça na teia da "era da pós-verdade", onde as fake news ganham terreno. Segundo a historiadora, através da propagação de narrativas distorcidas, grupos conservadores contemporâneos tecem uma história pública⁴ reacionária, que lança dúvidas sobre a legitimidade da universidade, da escola e do atual sistema democrático como responsáveis pela memória social do passado do regime militar no país.

No artigo "*Historicidades mediadas em disputa: o empreendimento político de Brasil Paralelo e a ditadura militar*", André Bonsanto (2022, p. 78) examina como as versões históricas desse período têm se reconfigurado de maneira conflituosa com a entrada da Brasil Paralelo, uma produtora privada de vídeos, como ator político na arena das disputas de narrativas em torno das "verdades" que envolvem o período iniciado pelo golpe de Estado de 1964. Criada em 2016, a Brasil Paralelo busca deliberadamente mesclar e confundir história e memória sobre a ditadura, constituindo-se como um dos principais esteios da ideologia da "nova direita brasileira", que defende valores ultraconservadores e o autoritarismo político.

O documentário "*1964: O Brasil entre armas e livros*" (2019) é o mais assistido da Brasil Paralelo. Disponibilizado gratuitamente no YouTube, o filme apresenta uma série de depoimentos e entrevistas com figuras públicas, como o ensaísta Olavo de Carvalho, jornalistas, comentaristas internacionais e advogados, com o intuito de questionar a história ensinada nas escolas e universidades sobre a memória e história do regime militar brasileiro. Os comentários dos usuários refletem uma absorção e disseminação que alimentam uma guerra cultural entre o bem e o mal, fortalecendo uma postura messiânica e revisionista da História em apoio às narrativas que sustentam a plataforma discursiva dessa nova direita brasileira, advogando a concepção das Forças Armadas como o quarto poder nacional (BONSANTO, 2022, p. 78).

Diante do exposto, surge uma reflexão urgente: O que exatamente o ensino de história tem feito para confrontar essas investidas conservadoras que promovem um revisionismo historiográfico na tentativa de negar o caráter ditatorial do regime militar no Brasil? Este questionamento é extremamente relevante para nós, professores de História na educação básica, como um chamado às trilhas do conhecimento que tecem a memória e a consciência históricas.

4-Rosenilde Alves de Lima (2021, p. 21-23) destaca que a história pública é um campo que se define por uma prática multidisciplinar que visa questionar as apropriações e os usos coletivos do passado. Nesse processo, o mundo real e o virtual se entrelaçam na disputa pelo controle da arena pública. Portanto, a história pública promove a construção de uma consciência histórica que está intimamente ligada à história e à memória, mas para além da escola e universidade.

Nesse sentido, destacamos o que disse o professor de História Carlos Monteiro Alves

O período ditatorial vivido no Brasil, entre 1964 e 1985, é uma memória viva para os brasileiros [...] quando abordam o período, o fazem com a cautela necessária para não despertar a fúria nas Forças Armadas e em civis saudosistas. O Brasil não tem conseguido viver o luto da ditadura (ALVES, 2019, p. 5).

Infere-se que a história e a memória da ditadura militar brasileira continuam a pulsar como veias abertas para a história do tempo presente em nosso país. O ensino de história no Brasil precisa desempenhar um papel crucial neste contexto. É por meio de uma educação histórica plena e crítica que podemos combater o negacionismo e garantir que as gerações futuras compreendam a profundidade das violações de direitos ocorridas durante a ditadura. A abordagem educacional deve ir além dos livros didáticos e incluir testemunhos, documentos e obras literárias que relatem as experiências daqueles que viveram e sofreram sob o regime militar.

O ensino da história da ditadura militar deve ser visto como um ato de resistência e um compromisso com a verdade. Dessa forma, poderemos honrar a memória das vítimas, promover a justiça de transição e construir uma sociedade mais consciente e crítica. Em última análise, a educação histórica é fundamental para que possamos compreender nosso passado, enfrentar os desafios do presente e construir um futuro mais justo e democrático.

A professora de história Alessandra Carvalho (2022, p. 104), em diálogo com a historiadora Helenice Rocha (2017), assevera que as narrativas didático-escolares sobre o regime militar centram-se basicamente em dois aspectos principais vide o currículo nacional comum (BNCC) : primeiro, a perspectiva política focando o ciclo dos governos dos presidentes-generais e suas realizações administrativas; segundo, a resistência e a repressão indicadas na relação entre os movimentos culturais e as organizações de luta armada. Fora isso, grupos conservadores acusam os professores de história de fazerem doutrinação marxista cultural nas escolas e/ou universidades.

Esta dinâmica evidencia a importância de um ensino de história comprometido com a verdade e a crítica. A limitação das narrativas didáticas aos aspectos políticos e de resistência/repressão pode levar a uma compreensão superficial do período. É necessário ampliar essa abordagem para incluir as diversas formas de impacto da ditadura na sociedade brasileira, como as mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorreram.

Desse modo, os professores enfrentam um desafio duplo: não apenas ensinar uma história complexa e muitas vezes dolorosa, mas também resistir às pressões externas que tentam

distorcer os fatos. A perseguição por grupos conservadores torna ainda mais urgente o fortalecimento do apoio institucional aos educadores, garantindo-lhes a liberdade acadêmica e a segurança necessária para desempenhar seu papel. É fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes as condições epistêmicas para abordar o período da ditadura militar com mais profundidade e sensibilidade.

Além disso, a criação de materiais didáticos diversificados e ricos em fontes primárias e testemunhos é crucial para uma educação histórica que vá além da superficialidade. Para que a memória desse período não se perca nas névoas do esquecimento, é preciso um compromisso com a verdade e a justiça. Desta feita, poderemos honrar melhor as vozes silenciadas pelo processo de anistia controlado pelos torturadores do regime militar (FICO, 2017, p. 65) e construir um futuro mais consciente e democrático.

As narrativas didático-escolares no ensino de história ainda seguem um padrão historiográfico bastante questionável: o adultocentrismo. Esse conceito, desenvolvido pelos aportes da sociologia das juventudes e defendido por estudiosos como Claudio Quapper (2012) e Susana Sosenski (2015), critica a invisibilização da participação de crianças e adolescentes nos processos históricos, focando sobremaneira na ação de sujeitos adultos. Isso é particularmente evidente nas narrações sobre o regime militar no Brasil, onde as vivências e resistências das gerações mais jovens são subestimadas ou ignoradas, apesar de também terem sido profundamente afetadas pelo período.

É necessário romper com essa perspectiva limitada, reconhecendo e valorizando a contribuição das populações infanto-juvenis na construção da nossa história. Na educação histórica, incluir relatos e testemunhos que iluminem essa participação durante a ditadura é essencial para mostrar como mesmo os mais jovens foram sujeitos históricos em meio à repressão. Assim, podemos tecer uma narrativa mais justa e inclusiva, onde cada fio da trama histórica, seja de um adulto ou de uma criança, possa ser visto e celebrado em sua totalidade. Ao reconhecer a importância das diversas gerações na história, especialmente em períodos críticos como a ditadura militar, construímos um entendimento mais completo e humanizado do nosso passado.

Todavia, destacamos que nossas críticas ao adultocentrismo no ensino de história não têm a intenção de minimizar as violências sofridas por pessoas adultas no Brasil durante a ditadura militar, resultantes de seu ativismo político contra o Estado autoritário. O relatório

final da CNV (2014) evidencia que crianças, filhas de pais e mães considerados subversivos, foram afetadas pela tortura psicológica e/ou física do terror governamental que se instaurou no país após o golpe de 1964. No entanto, por muito tempo, a memória social desse período ditatorial impôs um silenciamento sobre esses aspectos violentos da história.

Há de se destacar que os governos militares implementaram políticas “socioeducativas” voltadas para as populações infanto-juvenis pobres através da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), coordenando as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Na década de 1970, a lógica da ditadura militar incluía a internação para reprimir os “menores de idade”⁵ infratores da época, ou seja, indivíduos abaixo da idade penal (maiores de 18 anos) que cometiam delitos.

Essas políticas obedeciam o alicerce da modernização conservadora-autoritária⁶ que a ditadura militar impingia ao país. Dessa maneira, é possível compreender o porquê a questão da infância foi tão relevante nesse período que, entre 1975 e 1976, foi criada na Câmara dos Deputados Federais uma Comissão Parlamentar de Inquérito (a CPI do Menor)⁷ para averiguar a realidade social dos “menores brasileiros” pobres, vistos como potenciais subversivos futuros.

Posto isso, desenvolvemos o seguinte problema de investigação: Como potencializar a abordagem didático-narrativa da história e memória da infância e juventude afetadas pelas políticas do regime militar, integrando-as e ensinando-as de maneira eficaz nas salas de aula, para promover uma compreensão mais ampla e inclusiva desse período da história republicana brasileira? Quais estratégias podem ser implementadas para que a perspectiva infanto-juvenil sobre o regime militar seja incorporada ao currículo de história na educação básica, contribuindo para combater o negacionismo histórico associado a essa sombria época da memória coletiva brasileira?

5- A sociologia das juventudes condena a expressão “menor de idade” na referência à crianças e adolescentes por colocar essas pessoas sob a tutela de adultos, negando-lhes a condição de sujeitos. No Brasil, o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente, Brasil, 1990) considera que criança é todo indivíduo na faixa etária de zero a 12 anos incompletos, enquanto adolescente refere-se àquele dos 12 aos 18 anos completos.

6- Expressão amplamente utilizada por Daniel Arão Reis (2014, p. 7), no livro “A ditadura que mudou o Brasil”, para se referir ao projeto de desenvolvimento nacional mantenedor da ordem social excludente e encampando pelos militares e civis colaboracionistas do regime militar.

7- De acordo com Daniel Boeira (2018), a CPI do Menor foi instituída após pressão internacional por conta dos fatos ligados à violenta “Operação Camanducaia” de 1974, noticiada pela imprensa brasileira à época. Na ocasião, policiais de São Paulo (SP) prenderam 93 crianças e adolescentes acusados de pequenos delitos. Eles foram despidos, espancados e jogados em um barranco perto da cidade de Camanducaia (MG).

A problemática abordada constitui o foco central desta dissertação de mestrado. O objetivo geral deste estudo é investigar as possibilidades de utilização pedagógica da memória do regime militar para a construção ou ressignificação de conhecimentos históricos relacionados ao período autoritário pós-golpe de 1964. Especificamente, busca-se analisar como esse período impactou o cotidiano de crianças e adolescentes, tanto aqueles filhos de militantes da esquerda quanto aqueles sem vínculos diretos com a militância e que foram enunciados pelo relatório final da CNV (2014).

Este trabalho justifica-se por interesse pessoal pela história do Brasil, especialmente pelos períodos históricos de transformação social e política que moldaram a nossa sociedade. Esse fascínio foi tecido pela nossa curiosidade por entender como os eventos históricos configuraram o Brasil contemporâneo. O tema da ditadura militar brasileira desperta em nós, pessoalmente, um profundo senso de responsabilidade ligado à memória histórica e em compreender suas implicações sociais, especialmente diante do crescente negacionismo histórico em relação a esse período sombrio da nossa história.

A presente dissertação visa não apenas aprofundar nosso entendimento sobre a ditadura militar, mas também enriquecer significativamente o debate acadêmico e público. Pretendemos oferecer uma análise crítica das políticas institucionais que afetaram a infância e a juventude durante aquele regime, destacando a relevância dessas discussões para a república brasileira contemporânea, que enfrenta desafios persistentes de negacionismo histórico e preservação da memória coletiva. Além disso, profissionalmente, acreditamos ser crucial que a prática docente ajude a reduzir o adultocentrismo das narrativas escolares, tornando a História uma disciplina mais plural e inclusiva, que considere diversas perspectivas e vozes na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Desta feita, o nosso texto dissertativo fica estruturado em quatro capítulos, os quais explorarão essas questões de maneira profunda, proporcionando uma análise abrangente e crítica do impacto histórico e social desse período nas vivências da infância e juventude brasileira.

Capítulo 1: “Em meio a tantos gases lacrimogêneos” - História e Memória da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985). Neste capítulo, analisaremos fontes historiográficas recentes que abordam os conflitos entre história e memória do regime militar. O objetivo é entender como memórias subterrâneas se confrontam com os discursos da memória social estabelecidos

após a Lei de Anistia de 1979, considerando também o surgimento de políticas de memória no Brasil, especialmente a partir da década de 1990.

Capítulo 2: Sob a Batuta da Ditadura Militar Brasileira: A infância Reprimida e o paradigma do adultocentrismo no Brasil. Este capítulo busca compreender a história infanto-juvenil durante o regime militar brasileiro. Ele é essencial para fortalecer a história da infância e juventude como campo historiográfico, mostrando como essa área pode tornar o conhecimento histórico sobre a ditadura mais inclusivo e abrangente. Como destaca Chimamanda Adichie (2019), muitas histórias importam para ressignificar a dignidade de um povo.

Capítulo 3: Teias da Memória: Educação Histórica da Ditadura Militar Brasileira e o currículo mínimo da BNCC. O objetivo deste capítulo é questionar as características do ensino de história após a implementação da BNCC, que adota uma perspectiva de conteúdos mínimos para desenvolver competências e habilidades cidadãs. Refletimos sobre iniciativas autorais contemporâneas que abordam esse novo arranjo curricular, impactando o ensino de história e seus temas.

Capítulo 4: Potencialidades de Fontes Infanto-juvenis da Ditadura Militar Brasileira Levantadas neste Estudo. Este capítulo discute como fontes históricas sobre a infância durante a ditadura podem ser utilizadas para criar a sequência didática “*História e Memória de Crianças e Jovens Alcançados pela Violência da Ditadura Militar Brasileira*”⁸. A proposta visa incluir histórias infantis na discussão sobre esse período controverso, destacando a importância de entender as conquistas cidadãs atuais para construir uma democracia plena e justa no Brasil.

Por fim, a sequência didática destina-se ao 9º ano do ensino fundamental, quando a ditadura militar é abordada no currículo. Muitas vezes, os professores seguem os livros didáticos sem mencionar como a violência do regime afetou crianças e adolescentes. A memória infanto-juvenil desse período é frequentemente negligenciada, seja pela vigilância de grupos sociais conservadores ou pela superficialidade no ensino. Queremos, então, transformar a aula de história em um espaço de referência para as memórias esquecidas, enriquecendo a memória coletiva e combatendo o negacionismo histórico sobre a ditadura militar brasileira.

8- Vide apêndice.

1-ENTRE DISPUTAS: Memória e História da ditadura militar brasileira (1964-1985)

O presente capítulo desta dissertação se lança à busca de uma compreensão historiográfica sobre o entrelaçamento entre história e memória, navegando pelos processos históricos em torno do golpe de Estado de 1964, no Brasil. Consideramos fundamental discorrer sobre aquela marca indelével que a memória da ditadura militar carrega: a violação dos direitos humanos. Este é um processo narrativo essencial para esclarecer o tema em debate: a infância e a adolescência durante a ditadura militar brasileira.

No livro *"História e Memória"*, Jacques Le Goff (2013, p. 435-437) nos lembra que a memória social é um tema central nas sociedades contemporâneas, um campo de batalhas pelo poder, em que certos segmentos sociais se empenham em dominar as narrativas da tradição e da recordação. A memória, que alimenta a história, busca proteger o passado para servir ao presente e ao futuro. Aos historiadores cabe a missão de fazer dessa memória uma condição de libertação, combatendo a servidão dos seres humanos.

O sociólogo austríaco Michael Pollak, em seu artigo *"Memória, Esquecimento, Silêncio"* (1989, p. 3-4), nos ilumina ao dizer que a memória individual está entrelaçada com a memória coletiva da sociedade a que pertencemos. Nesse sentido, a memória social realiza um meticuloso enquadramento, estabelecendo silêncios sobre determinados aspectos da memória coletiva. Esse silenciamento é intencional, com o propósito de destacar apenas as memórias e histórias dos grupos ou indivíduos ligados ao poder, originando intensas disputas históricas, como as nuvens de gás lacrimogêneo que se levantaram contra os que ousaram discordar dos rumos autoritários do Estado-nação.

Em 2024, ao celebrarmos os 60 anos do golpe de Estado de 1964, que derrubou o governo João Goulart e deu início à ditadura militar brasileira, deparamo-nos com um contexto histórico propício para uma análise profunda de como essas disputas entre memória e história se desenrolam. No artigo *"O governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia"*, Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010, p. 125) afirma que, em relação à dinâmica histórica que conduziu o Brasil ao golpe e às suas consequências autoritárias, história e memória se entrelaçam como fios de um mesmo tecido. O tempo da memória sobrepõe-se ao tempo individual, encontrando-se com a história das sociedades para silenciar ou desqualificar conjunturas e atuações de sujeitos históricos. O governo Goulart e o golpe de 1964 exemplificam essas assertivas.

Vale lembrar que o tema da ditadura militar no Brasil é constantemente revisitado por diferentes atores sociais, militares e políticos. Familiares de mortos e desaparecidos, vítimas da repressão política daquele período, buscam por justiça de transição, ou seja, direitos de reparação à memória, à verdade e à história sobre o passado dos que foram drasticamente afetados pelos governos autoritários pós-1964. No entanto, os segmentos favorecidos pelo silenciamento da memória trabalham arduamente para manter esse enquadramento sob seu controle. Trata-se, assim, de disputas que interessam profundamente não apenas à ciência histórica, mas também ao ensino da história.

Ao refletirmos sobre a memória, percebemos que ela é um campo fértil, repleto de disputas e resistências que florescem, revelando o passado não como um terreno distante, mas como uma terra fértil. A memória nos convida a redescobrir e reescrever as narrativas que moldam nosso presente e futuro.

1.1-A antessala do golpe de 1964: O Governo Jango e uma suposta ameaça comunista

No livro *"História do Brasil Contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais"*, o historiador Carlos Fico (2021, p. 52-53) explora os momentos cruciais que levaram à queda do governo João Goulart e ao advento da ditadura militar no Brasil. Entre 31 de março e 2 de abril de 1964, um golpe de Estado "conduziu" o presidente à busca de asilo no Uruguai. Amplos contingentes das Forças Armadas tomaram as ruas das capitais estaduais, incluindo Brasília, exigindo o fim do mandato presidencial, que, pela lei vigente, só deveria terminar no ano seguinte, em 1965.

Durante esse período tenso, enquanto Goulart ainda estava no Brasil, o Congresso Nacional declarou o cargo de presidente da República vago e empossou temporariamente o deputado Ranielli Mazzilli, então presidente da Câmara dos Deputados Federais e primeiro na linha de sucessão, como novo chefe do Executivo federal. No entanto, treze dias após esses eventos de ruptura institucional, o "Comando Supremo Revolucionário" elegeu indiretamente o Marechal Humberto Castelo Branco como presidente da República Brasileira. Castelo Branco, ex-chefe do Estado-Maior do Exército no governo Goulart, recebeu a maioria dos votos dos congressistas nacionais após comprometer-se com a manutenção do calendário eleitoral de 1965.

Na obra *"Estado e Oposição no Brasil"*, Maria Helena Moreira Alves (2005, p. 52) destaca que a coalizão civil-militar golpista buscou o apoio da população e justificou suas ações como necessárias para a segurança nacional. Os golpistas prometiam eliminar o perigo do "inimigo interno" que ameaçava o Brasil sob Goulart, ou seja, a subversão e o comunismo. Além disso, eles afirmavam que os objetivos do novo governo "revolucionário" incluíam fortalecer as instituições democráticas e punir os que haviam se enriquecido através da corrupção durante o governo anterior.

No entanto, os compromissos políticos assumidos pelo "Comando Supremo Revolucionário" revelaram-se contraditórios quando, em 22 de julho de 1964, foi decretada a prorrogação do mandato de Castelo Branco e o adiamento das eleições para seu sucessor até outubro de 1966. Este evento evidenciou que não haveria mais eleições presidenciais regulares e que os militares tinham a intenção de permanecer no controle por um período prolongado, desconfiando da capacidade e da honestidade dos civis para governar (FICO, 2021, p. 55).

É crucial destacar que o golpe de 1964 mergulhou o Brasil em uma dolorosa experiência de ditadura militar, cuja memória social permanece vívida. As relações entre Estado e cidadãos foram transformadas pelo autoritarismo, resultando em diversos atores sociais e políticos submetidos a processos de "caça às bruxas", tortura em salas e porões da ditadura, e até mesmo o exílio forçado. O novo regime autoritário não poupou nem mesmo aqueles considerados o futuro da nação na propaganda oficial: crianças e jovens.

Jorge Ferreira (2010, p.17) pontua que o golpe de 1964 se levantou contra a força do trabalhismo como agente político. Segundo a historiadora Gabriela Carames Beskow (2004, p. 42), a ideologia trabalhista emergiu no Brasil a partir dos anos 1930 como parte de uma cultura política consolidada pela legislação social da Era Vargas. Os direitos trabalhistas como Justiça do Trabalho, férias remuneradas, salário mínimo e jornada de trabalho de oito horas estabelecidos nessa época tornaram-se características fundamentais desse fenômeno político, incorporados à Constituição democrática de 1946.

O trabalhismo surgiu como uma proposta abrangente de reforma do capitalismo periférico que vigora no caso brasileiro, procurando integrar as diversas classes sociais através de uma administração pública que não apenas gerenciasse, mas também mediasse os conflitos sociais e econômicos com sensibilidade e equidade. Essa ideologia política, caracterizada por sua moderação, buscava estabelecer uma colaboração construtiva entre empregadores e

empregados, visando não apenas mitigar os efeitos da exploração capitalista, mas também promover um ambiente de trabalho mais justo e equilibrado.

Ao rejeitar tanto as abordagens da direita, que tendiam a perpetuar as disparidades sociais em nome da livre iniciativa e da hierarquia econômica, quanto as do comunismo, que propunham a abolição radical da propriedade privada em favor de uma igualdade forçada; o trabalhismo assumiu um papel decisivo na configuração do cenário político brasileiro do século XX. Associado de forma indelével à figura carismática e controversa de Getúlio Vargas, o trabalhismo não apenas influenciou profundamente a legislação social do país, regulamentando os mundos do trabalho, mas também motivou a formação do Partido Trabalhista Brasileiro durante os processos de redemocratização que se seguiram (BESKOW, 2004, p. 43).

Assim, o trabalhismo não se limitou a ser apenas uma corrente ideológica; foi um movimento político e social que moldou a identidade brasileira, proporcionando bases sólidas para a construção de um ambiente de trabalho mais humano e digno, embora enfrentasse desafios significativos ao longo de sua trajetória histórica.

Nesse cenário histórico, João Goulart se entrelaça aos complexos eventos da Guerra Fria e aos turbulentos dias da política nacional, especialmente marcados pela inesperada renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961. Jango, como era conhecido, ocupava o cargo de vice-presidente e, segundo a Constituição Brasileira vigente, estava destinado a suceder o presidente titular. Contudo, líderes militares manifestaram sua recusa em aceitá-lo como presidente, rotulando-o de getulista e associando-o a acusações de simpatia à esquerda e aos sindicatos.

Em um capítulo anterior de sua trajetória política, durante seu mandato como Ministro do Trabalho no segundo governo Vargas (1951-1954), Goulart propôs um audacioso reajuste de 100% no salário mínimo, desagradando profundamente o patronato e atraindo a atenção dos Estados Unidos para os eventos que ocorriam no Brasil (FICO, 2021, p. 42).

João Goulart se tornou um personagem ambíguo na história brasileira, ora visto como uma figura indesejada, ora relegado ao esquecimento pela historiografia oficial e pela memória social que, em certos períodos, desmerece os contornos democráticos do país após o regime autoritário do Estado Novo. No momento da renúncia de Jânio, Goulart encontrava-se em visita

oficial à República Popular da China. Informado da crise política que se desenrolava em seu país natal, decidiu não retornar até que a situação política estivesse resolvida.

Diante da recusa do Exército em acatar as disposições constitucionais, Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango, liderou um movimento nacional em defesa da legalidade da posse do vice-presidente na chefia do Executivo federal. A fim de acalmar as elites sociais e políticas que se opunham ao trabalhismo, representadas por ministros militares, deputados e senadores de direita, o Congresso Nacional optou por adotar um sistema parlamentarista como solução temporária (FICO, 2021, p. 44)

As divergências entre as Forças Armadas e o presidente João Goulart, bem como seu projeto nacionalista e trabalhista, têm raízes profundas nas influências e orientações da elite militar brasileira. A Escola Superior de Guerra (ESG), como instituição responsável pela formação intelectual dos militares, desempenhou um papel crucial ao difundir a doutrina de segurança nacional. Essa doutrina conferia aos oficiais a responsabilidade de proteger o Brasil contra ameaças comunistas, promover o desenvolvimento econômico e garantir a soberania nacional (ALVES, 2005, p. 33-35).

Segundo Helena Alves (2005), essa ideologia de cunho antimarxista e conservador não se limitava apenas ao ambiente militar, mas também buscava apoiar grupos civis que se opunham à propagação do modelo de "bem-comum", que tinha a União Soviética como exemplo. No Brasil, o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), estabelecido em 1961, desempenhou um papel crucial na organização da oposição civil a Jango. Paralelamente, o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), fundado em 1959, desempenhou um papel significativo na disseminação de ideias anticomunistas desde sua criação.

Essas instituições, tanto civis quanto militares, exerceram uma influência enorme na clivagem política dessa época, desempenhando um papel decisivo nos eventos que levaram ao golpe de Estado de 1964 e à subsequente instauração de um regime ditatorial no Brasil. Desse modo, observamos que a interação entre os setores militar e civil anticomunista teve repercussões duradouras na política nacional, moldando significativamente os rumos do país nas décadas seguintes.

A partir do complexo IPES/IBAD, setores da oposição civil e militar focaram na desestabilização do governo Jango gerando um ambiente de conspiração propício ao golpe de Estado. O historiador e cientista político uruguaio René Armand Dreifuss pontua que

Tornava-se claro que, a partir de suas diretrizes políticas e de sua ação, a elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD sentia a necessidade de uma atividade ideológica que levasse ao estabelecimento de sua hegemonia dentro da classe dominante, como um meio de subir ao poder. A formação de um bloco burguês militante e sua liderança político-militar pela elite orgânica mostrava-se uma condição necessária na luta do emergente bloco de poder para harmonizar sua predominância no campo econômico com a sua autoridade política e a sua influência no aparelho do Estado. A formação de um bloco burguês militante sob a liderança da elite orgânica era também necessária para alcançar a contenção das classes subordinadas e a exclusão dos interesses tradicionais (DREIFUSS, 1987, p. 259).

Dessa maneira, civis e militares anticomunistas uniram-se em um esforço conjunto para conspirar contra a administração de João Goulart à frente do governo da União. A ideologia da segurança nacional aglutinava as forças políticas que se opunham vigorosamente ao novo presidente. Segundo Dreifuss (1987, p. 259), "a ação político-militar do bloco multinacional e associado seria vital para o desenrolar da crise do bloco histórico populista e fundamental para instaurar um novo bloco de poder no Estado".

No entanto, a análise de Dreifuss sobre o governo de Jango e sua destituição do poder foca em um período breve, destacando a conjuntura política na qual uma mobilização popular crescente, com potencial de autonomia, começou a exercer pressão política significativa sobre o governo. A economia, em processo de desestabilização, trouxe riscos palpáveis para os investimentos internacionais, o que culminou na articulação de uma conspiração liderada pelo capital (DELGADO, 2010, p. 134-136).

Essas circunstâncias históricas ecoam como um clamor silencioso na memória coletiva, pois os ecos dos eventos se entrelaçam com os destinos individuais e os rumos da nação. O embate entre diferentes visões de Brasil, entre aspirações populares e interesses de poder, delineou esse capítulo marcante na história republicana brasileira, repleto de tensões, esperanças frustradas e ações que moldaram profundamente o tecido social e político do país.

Jorge Ferreira (2010) comenta sobre a concepção de populismo que

Uma das imagens que mais desmereceram a sociedade brasileira daquela época foi, sem dúvida, a do populismo. Por sua elasticidade, o termo populismo se esforça por dar conta de diferentes projetos e tradições políticas sob as mesmas características. Além disso, populismo é imagem que desqualifica a sociedade brasileira para o exercício da democracia (FERREIRA, 2010, p. 17).

Durante muitos anos, a experiência democrática que se iniciou em 1945, simbolizando o fim do Estado Novo, e que foi abruptamente interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, foi rotulada de maneira pejorativa como "período populista", "república populista" ou "democracia populista". Esses estereótipos também se estenderam ao sindicalismo da época, frequentemente descrito como "velho" e associado ao populismo. O populismo, nesse contexto, é uma corrente política complexa caracterizada pela sua suposta apelação direta às massas, promessas de reformas sociais e econômicas, e um estilo de liderança carismático. No entanto, esses termos não são empregados de forma neutra; ao contrário, foram utilizados estrategicamente em livros didáticos e textos acadêmicos para desqualificar o período entre 1946 e 1964 como uma verdadeira experiência de democracia representativa no Brasil (FERREIRA, 2010, p. 17).

No texto *O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão*, o historiador brasileiro Demian Bezerra de Melo (2014, p.158-162) pontua que esse processo de desqualificação da experiência democrática brasileira, no período 1946 e 1964, enquadra-se no atual movimento neoliberal de combate à historiografia marxista sobre o passado brasileiro. Inclusive, esse revisionismo historiográfico é conservador e implicitamente defende que os brasileiros são despreparados para viver sob a democracia. O espírito neoliberal de nossa época coaduna-se com tal perspectiva política conservadora e autoritária.

Não obstante, o propósito inicial de desestabilização do governo trabalhista gradualmente se transformou em uma série de manobras políticas voltadas para derrubar o presidente. Em janeiro de 1963, a restauração dos poderes presidenciais por meio de um plebiscito marcou um ponto de virada. O retorno ao presidencialismo exacerbou as animosidades dos adversários políticos de Goulart, apoiados financeiramente tanto por empresários brasileiros quanto pelo governo dos Estados Unidos, que se dizia “preocupado” com o exemplo da revolução socialista de Cuba. Enquanto isso, os aliados do governo intensificaram o clima político com discursos desafiadores aos militares e com a firme disposição de implementar reformas sociais e políticas, especialmente a controversa reforma agrária, que encontrava uma forte resistência entre os setores conservadores (FICO, 2021, p. 44-47).

No livro *Em guarda contra o perigo vermelho: O anticomunismo no Brasil (1917-1964)*, Rodrigo Patto Sá Motta analisa o potencial do imaginário anticomunista sobre o governo

Goulart. O historiador esclarece que no início do século, o Brasil passou por uma primeira onda de surtos anticomunistas desde a revolução russa; porém,

A segunda eclosão mais significativa do anticomunismo no Brasil, não considerando a conjuntura de 1946-1947, teve lugar no início dos 1960. Mobilizações contra o comunismo ocorreram também durante a década de 1950, mas elas ocuparam papel secundário no cenário político. Entre 1961-1964, ao contrário, o anticomunismo adquiriu uma importância preponderante, sendo a principal fagulha a detonar o golpe militar de 31 de março. As razões para a emergência desse quadro são tanto de ordem interna, quanto externa (MOTTA, 2020, p. 255)

Os conservadores lançavam acusações contra Jango, vendo nele uma figura que facilitava o recrudescimento da infiltração comunista no aparato estatal brasileiro, um perigo já denunciado durante o governo de Juscelino (1955-1960). As desconfianças da direita nacional tinham suas raízes na liderança de Goulart na ala "esquerda" do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), um partido de origem getulista e defensor do trabalhismo desde sua fundação em 1945 como um baluarte contra o comunismo. No entanto, Goulart aproximou-se do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, até certo ponto, simpatizava com a revolução cubana, o que contribuiu para intensificar as águas turbulentas da política brasileira (MOTTA, 2020, p. 258-259).

Além disso, é necessário considerar algumas observações sobre o PCB, pois as controvérsias envolvendo o partido são frequentemente utilizadas para desacreditar historicamente o período mencionado anteriormente. O "Partidão", como o PCB era conhecido, teve seu registro cassado pelo Supremo Tribunal Federal em 1947, durante o governo do general Eurico Dutra, alinhado ao bloco capitalista em um contexto de Guerra Fria. É interessante notar que, enquanto a democracia estadunidense também enfrentou a supressão de seu Partido Comunista durante o macarthismo, isso não resultou em uma desqualificação histórica da democracia em si (FERREIRA, 2010, p. 13-14).

Contudo, durante os governos de JK e Jango, os pecebistas operaram na semilegalidade, com vários de seus membros ocupando presidências de sindicatos e aliando-se ao PTB janguista, em um contexto de democracia com eleições regulares para presidente, entre 1945 e 1960. Naquele período, outros partidos políticos importantes como o PSD, PTB e UDN desempenharam papéis fundamentais, apesar das muitas atribulações, durante os quais o Brasil experimentou eleições democráticas regulares (FICO, 2021, p. 22).

Dessa maneira, observa-se que a crítica política sobre esse período visava deslegitimar a democracia representativa brasileira do período 1946 - 1964. De fato, a democracia da época

era robusta, com eleições periódicas cujos resultados resistiam às tentativas de golpe de Estado. Com exceção de Jânio Quadros, aliado da UDN, e dos presidentes Gaspar Dutra, Vargas, JK e Jango, que pertenciam aos grandes partidos nacionais: PTB (centro-esquerda) e PSD (centro-direita). Além disso, até mesmo o vice-presidente era escolhido pelo voto popular.

Assim se evidencia que o revisionismo historiográfico citado também respalda a noção política de que o golpe de 1964 teve um caráter preventivo. As forças conservadoras argumentavam que, se não destituíssem o presidente, ele poderia minar as instituições democráticas para manter-se no poder, ou mesmo ser vítima de um golpe dos comunistas que poderiam usurpar seu governo. Os adversários de Jango o acusavam de orquestrar a transformação do Brasil em uma "república sindicalista", à imagem do modelo peronista argentino, uma ideia frequentemente confundida como uma ameaça comunista (MELO, 2014, p. 167-168).

No entanto, essas acusações não resistem a um exame de evidências substanciais, pois o presidente desfrutava de grande popularidade e contava com aprovação para implementar as reformas de base, como revelavam pesquisas de opinião pública realizadas entre fevereiro e março de 1964, mas publicadas só final dos anos 1980 (MELO, 2014, p. 169).

Desde sua posse, o governo de João Goulart foi marcado por uma série de crises políticas profundas que agitaram todo o país. Nas cidades, greves trabalhistas ecoavam como um sinal de insatisfação popular, enquanto no campo movimentos intensificavam suas demandas por reforma agrária. Simultaneamente, setores militares buscavam uma maior influência na política nacional, gerando um clima de tensão e incerteza (FICO, 2021).

Esses eventos não apenas polarizavam a opinião pública, mas também fortaleciam a frente anticomunista contra Goulart. Para os conservadores, a proximidade do presidente com grupos comunistas representava uma ameaça iminente à estabilidade democrática do Brasil, alimentando receios de um golpe eminente. Segundo Ferreira (2010), o PCB não representava perigo iminente às instituições como alardeavam seus adversários, inclusive, através dos aparelhos da grande mídia conservadora (rádio, jornal, televisão).

9- Compreendemos o peronismo como um movimento político e ideológico centrado na justiça social, enraizado na Argentina a partir dos anos 1940, guiado pelo Coronel e Presidente Juan Domingo Peron, acompanhado por sua esposa Evita Peron.

Fico (2021, p. 47) expõe que durante grande parte de seu governo, Jango buscou habilmente fazer concessões às elites e gestos de apoio às demandas reformistas da esquerda. Goulart não era um líder de posturas radicais, ao contrário de Leonel Brizola, conhecido como o "Fidel Brasileiro", que na época empregava discursos mais incisivos. No entanto, o presidente era alvo de críticas contundentes da imprensa, dos altos escalões militares, de setores conservadores da Igreja Católica e da classe média, insatisfeitos com o agravamento da situação econômica no Brasil.

Em março de 1964, Goulart optou por uma guinada à esquerda em seu governo. Decidiu adotar o programa de reformas de base, propostas que haviam surgido nos anos 1950 com bases nos objetivos delineados pelo PCB, sem, no entanto, abraçar a abolição do capitalismo ou uma revolução comunista. O cerne do projeto era utilizar um capitalismo mais desenvolvido como caminho para superá-lo através de uma "revolução nacional e democrática". As iniciativas de Jango enfatizavam mais o caráter nacionalista do que revolucionário das reformas de base, que visavam redistribuir terras, reformar o sistema bancário, educacional, habitacional, entre outros (FICO, 2021, p. 46).

No entanto, as reformas de base enfrentavam resistência no Congresso Nacional, dominado majoritariamente por conservadores avessos às propostas. Para pressionar essa instituição a mudar de posição, o governo organizou uma série de comícios imponentes por todo o Brasil. O primeiro e mais significativo deles ocorreu no Rio de Janeiro, na Praça da República, ao lado do prédio da Central do Brasil, em 13 de março de 1964, com amplo apoio da liderança sindical-comunista. Nesse evento, Jango anunciou decretos em favor da reforma agrária e discursos inflamados ecoaram pelo local. Os defensores do programa reformista nacional se encheram de esperança quanto ao futuro do Brasil, enquanto os conservadores se alarmaram e passaram a organizar amplas mobilizações anticomunistas e contra Goulart (MOTTA, 2020, p. 286-289).

Nesse comício, Jango proferiu um discurso enfatizando que os rosários católicos não deveriam ser usados contra os interesses do povo brasileiro. Em resposta, o movimento católico Cruzada do Rosário iniciou uma campanha de "desagravo ao rosário", culminando nas Marchas da Família com Deus pela Liberdade, que reuniram 500 mil pessoas em São Paulo em 19 de março de 1964. Além disso, a partir de 20 de abril, circularam nos quartéis documentos assinados pelo general Castelo Branco, chefe do Estado-Maior do Exército no governo Jango, com análise anticomunista da conjuntura e pedindo que as tropas permanecessem em alerta.

Simultaneamente, importantes grupos empresariais retiraram definitivamente seu apoio ao governo (FICO, 2021, p. 49-51).

O cenário final da última crise política do governo Goulart se encaminhava quando, em 31 de março de 1964, tropas do Exército partiram de Juiz de Fora (MG) rumo ao Rio de Janeiro, onde o presidente João Goulart, imerso na avaliação de uma nova crise política, enfrentava um cenário turbulento. O apoio decisivo dos Estados Unidos foi crucial para os golpistas, que executaram a Operação Brother Sam: uma complexa mobilização naval com porta-aviões imponentes, porta-helicópteros ágeis, contratorpedeiros poderosos e uma carga significativa de armas estratégicas (FICO, 2021, p. 52).

A Brother Sam foi enviada ao Brasil no dia do golpe, mas sua desativação foi rápida diante do sucesso dos militares e dos grupos conspiradores. Os brasileiros que se opunham a Goulart contavam com o respaldo estratégico dos EUA, preocupados com o avanço do comunismo na América Latina e motivados pela ideia de evitar a "cubanização" do país. O movimento político-militar que culminou na queda de Goulart se justificava como uma resposta firme e anticomunista às preocupações de segurança nacional (MOTTA, 2020, p. 295).

João Goulart, no entanto, não encontrou espaço para resistir ao golpe de Estado civil-militar. As tropas golpistas estavam decididas a arrastar o Brasil para uma guerra civil sem precedentes na história do país, caso fosse necessário. Sem o apoio necessário para uma reação efetiva, Jango viu seu governo desmoronar diante da força implacável dos militares. Assim, o conturbado governo de Jango chega ao fim abruptamente, marcando o início de uma nova fase na história republicana do Brasil, uma era de repressão, censura e supressão das liberdades democráticas. Esse período sombrio que se seguiu ao golpe de 1964 deixaria cicatrizes profundas na sociedade brasileira, alterando o curso de sua história e influenciando gerações futuras.

Os responsáveis pela deposição de João Goulart foram militares, respaldados por apoio internacional e em parceria com partidos políticos, segmentos e organizações da sociedade civil que se opunham à opção política do presidente e de seus aliados históricos [...] Foram eles também que, à frente do governo federal, reproduziram por vinte anos uma prática discricionária, autoritária, arbitrária e excludente. Inauguraram e reproduziram o tempo da ditadura no Brasil pós-1964 (DELGADO, 2010, p. 143).

O golpe de Estado de 1964 marcou o encerramento do ciclo democrático iniciado no pós-Estado Novo. Junto com o fim dessa fase republicana brasileira, foi sepultado um ambicioso projeto nacional fundamentado na justiça social, que visava a redistribuição de renda

em favor dos mais pobres. As reformas de base, concebidas para promover mudanças estruturais significativas na sociedade, foram tristemente relegadas ao esquecimento, tornando-se uma página desafortunada na História e Memória do período.

A democracia vigente também enfrentou um processo de desvalorização, pois foi nesse período que os grupos trabalhadores emergiram como protagonistas na luta política nacional. Suas demandas por melhores condições de vida e por uma participação mais efetiva na política foram suprimidas pela ditadura militar, que impôs um período de repressão e censura, lançando uma sombra sobre as conquistas democráticas alcançadas até então.

Fico (2021) explica ainda sobre o golpe de Estado de 1964 que

Uma das bandeiras dos golpistas de 1964 era o combate à corrupção. Os militares viam os políticos como demagógicos e subordináveis. Esse era um discurso ético-moral que supunha, mais amplamente, que os brasileiros eram despreparados, incapazes de viver a democracia, sendo necessário, portanto, prepará-los, coibir práticas como a corrupção e outros “desvios” (FICO, 2021, p. 74).

A ação golpista de abril de 1964 representou, portanto, uma decisão antidemocrática tramada em meio à deterioração econômica, à disseminação de discursos anticomunistas, e à incapacidade das elites nacionais e aliadas de lidar com a ascensão dos trabalhadores e suas aspirações na arena política. Após o golpe, o Estado brasileiro foi rapidamente reconfigurado para reprimir qualquer forma de resistência da esquerda, que se manifestava principalmente através das lutas armadas. A ditadura militar que se seguiu implantou uma estrutura de vigilância e controle, utilizando uma eficiente máquina repressiva para neutralizar opositores políticos e qualquer voz que questionasse o regime. Esse período foi profundamente influenciado pelo contexto da Guerra Fria, em que a polarização ideológica mundial ditava as estratégias de segurança e poder dos países. (MOTTA, 2020, p. 307).

1.2– A ditadura militar brasileira entre as controvérsias da Memória e História

A partir de 31 de março de 1964, o governo Goulart sucumbe mediante um golpe de Estado desferido por uma coalização civil-militar. A queda de Jango não apenas marcou o fim abrupto de seu governo, mas também simbolizou o colapso de uma era promissora na república brasileira: a experiência democrática liberal do pós-Estado Novo. Esse período, que se iniciou com a redemocratização após o Estado Novo de Vargas, foi caracterizado por avanços e desafios na consolidação das instituições democráticas (ALVES, 2005, p. 52).

Jango, como herdeiro político de Vargas, tentou implementar reformas sociais e econômicas profundas, buscando reduzir as desigualdades e promover justiça social. No

entanto, encontrou resistência significativa das elites políticas, econômicas e militares, culminando na ruptura democrática de 1964 ((DELGADO, 2010, p. 142).

As propostas de reforma de base de João Goulart visavam mitigar as profundas desigualdades sociais no Brasil da época, abrangendo desde a reforma agrária até reformas educacionais e sociais. Contudo, essas iniciativas foram reinterpretadas e cooptadas pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento¹⁰, que via tais reformas como potenciais ameaças à estabilidade política e econômica do país. Assim, ao invés de se concretizarem como um movimento de inclusão social, as propostas janguistas foram utilizadas para justificar intervenções repressivas e a manutenção do status quo econômico e político vigente.

Sob o pretexto de “caça aos comunistas infiltrados” no Estado brasileiro; as forças reacionárias determinaram uma ruptura institucional salvaguardando os interesses capitalistas de acúmulo de riquezas em detrimento de reformas democráticas. O ciclo de governos autoritários pós-Jango seguia a ideologia de segurança nacional interna e externa, combinando desenvolvimento econômico com segurança (lê-se Estado autoritário). O autoritarismo ocupava o lugar da democracia nas relações políticas e sociais.

Dessa forma, reflete-se criticamente que

O planejamento e administração do Estado de segurança nacional implicava o desenvolvimento de diretrizes governamentais que determinem políticas e estruturas de controle de cada área política e da sociedade civil. Para levar a efeito tal programa, foi necessário assumir pleno controle do poder do Estado, centralizá-lo no Executivo e situar em posições-chaves do governo os elementos mais integrados à rede de informação e à programação da política de segurança interna (ALVES, 2005, p.46).

Importa salientar que, apesar da ditadura ter contado com a colaboração de civis, é crucial analisar que esse componente cívico da coalizão não representava a totalidade da sociedade brasileira da época, como alguns argumentam ao afirmar que o regime militar foi uma ditadura civil-militar ou mesmo uma ditadura militar-empresarial. A participação civil na sustentação do regime militar foi segmentada e não refletia o consenso ou a representatividade de todos os setores sociais (MELO, 2014, p. 168).

10- A DSND não apenas orientou políticas econômicas voltadas para a modernização e industrialização do país, mas também moldou uma visão de segurança nacional que priorizava a proteção contra supostas ameaças internas, especialmente aquelas associadas às ideologias de esquerda e aos movimentos sociais. A sua implementação implicou na centralização do poder estatal e na justificação de práticas autoritárias, visando assegurar a estabilidade política e econômica sob o pretexto de fortalecer o desenvolvimento nacional e a segurança interna.

Acreditamos que a ditadura encontrou apoio em setores específicos da sociedade, especialmente entre elites econômicas, empresariais e intelectuais conservadoras. Esses grupos, motivados por receios de instabilidade política e ameaças ao status quo econômico, apoiaram ativamente medidas repressivas e políticas autoritárias em nome da ordem e do desenvolvimento nacional (ALVES, 2005).

No entanto, a ampla maioria da população brasileira, composta por trabalhadores, camponeses, estudantes e movimentos sociais, enfrentou repressão e restrições severas durante esse período. As vozes dissidentes foram silenciadas por meio de censura, perseguições políticas e uso da força militar, refletindo uma realidade de supressão de direitos civis e limitações à liberdade de expressão (MOTTA, 2020).

Nesse sentido, chamam atenção as análises do historiador uruguaio René Dreifuss (1987) sobre essa nomenclatura. Ele observa a significativa presença de civis ao longo desse processo, desde as ações que culminaram no golpe de 1964 até o período do regime militar no Brasil. Dreifuss (1987, p. 417) destaca que a maioria esmagadora dos civis que colaboraram com os militares eram quadros técnicos em cargos burocráticos ou tecno-empresariais ligados à indústria e aos bancos que financiaram os órgãos de repressão e tortura.

Desse modo, surge a questão: teria sido o regime militar brasileiro uma ditadura cívico-militar? A participação ativa de civis, especialmente das elites econômicas e empresariais, na sustentação e legitimação do regime militar não pode ser ignorada. Esses setores não apenas apoiaram financeiramente as estruturas de repressão, mas também ocuparam posições estratégicas no governo, influenciando diretamente as políticas econômicas e sociais adotadas durante o período. Portanto, enquanto os militares detinham o controle político e a força coercitiva, os civis desempenharam um papel crucial na consolidação e perpetuação da ditadura, moldando suas características e impactos na sociedade brasileira (DREIFUSS, 1987).

Para o historiador João Paulo Dias de Meneses (2016, p. 1), a ditadura foi predominantemente militar. Durante o período entre o golpe de Estado de 31 de março de 1964 e 16 de março de 1985, quando a presidência da República foi retomada por um civil (José Sarney), foram os agentes das forças repressivas do Estado que efetivamente controlaram a estrutura governamental brasileira. No entanto, é reconhecido que o regime autoritário também contou com a colaboração e financiamento de grupos empresariais civis, tanto nacionais quanto

multinacionais, interessados no lucro e na manutenção do status quo nacional, embora essa aliança não refletisse a opinião geral do povo brasileiro.

O historiador Marcos Napolitano (2014, p.7) compartilha da visão historiográfica de que o regime político após o golpe de 1964 não pode ser adequadamente rotulado como uma “ditadura civil-militar”, pois foram os militares que mantiveram o controle decisório centralizado. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) garantia-lhes o papel de guardiões dos interesses de uma ordem pública baseada nos privilégios de classes, em um contexto profundamente marcado pelo anticomunismo visceral. Para esse polo de poder, qualquer movimento político que mobilizasse as classes trabalhadoras, mesmo que suas demandas fossem legítimas, era interpretado como uma potencial porta de entrada para a “subversão” comunista. Esse fenômeno político revitalizava o conservadorismo local, justificando e perpetuando estruturas econômicas e sociais autoritárias.

Dessa forma, civis golpistas se uniram aos militares para dismantelar a coalizão reformista que se formou em torno do governo de Jango. Esses grupos buscavam que as Forças Armadas "purificassem" os quadros do Estado, vistos como corroídos por elementos corruptos e comunistas ligados à administração anterior. Além disso, vislumbravam o retorno à normalidade institucional, idealizando uma democracia restrita a poucos, com liberdades limitadas e hierarquias sociais estabelecidas. Entretanto, os militares demonstraram disposição para manter-se por um longo período no controle das diretrizes do Estado brasileiro (NAPOLITANO, 2014, p. 14).

Esse fato teria sido consolidado em 9 de abril de 1964, quando entrou em vigor o Ato Institucional número 1 (AI -1), conferindo poderes discricionários ao "Governo Revolucionário". Tratava-se de uma legislação que concedia poderes extraconstitucionais, limitando drasticamente as atribuições do Congresso Nacional, que passava a ser um apêndice do poder Executivo, apesar de seus membros continuarem a ser eleitos pelo voto popular. Para "caçar" os comunistas infiltrados e os corruptos do governo anterior, o AI 1 estabeleceu instrumentos de investigação à revelia dos direitos humanos, sob o nome de "Operação Limpeza", com o objetivo de submeter as esferas política, militar e psicossocial inteiramente ao controle das forças repressivas (ALVES, 2005, p. 56).

A respeito da relação entre o Legislativo e o Executivo sob os auspícios da ditadura militar, no artigo "*Os militares e a legitimação do regime ditatorial (1964-1968): a preservação do legislativo*", o historiador Claudio Beserra de Vasconcelos (2013, p. 335) afirma que o regime militar "permitiu" a continuidade do poder legislativo como condição para legitimar-se através do apoio de seus pilares principais: as classes média e alta. O respaldo desses grupos sociais não autorizava, inicialmente, uma experiência autoritária de governo; assim, era crucial manter o Legislativo dentro de uma cultura política de valorização democrática.

Demian Melo (2014, p. 176) destaca que o Congresso esteve fechado apenas durante a vigência do AI-5 (a partir de dezembro de 1968 até a posse do presidente Médici em outubro de 1969) e novamente em 1977, devido ao "Pacote de Abril" (uma tentativa do regime militar de reformular o sistema político brasileiro para adaptá-lo às novas demandas e pressões da época, ao mesmo tempo em que mantinha o controle sobre o processo político e reprimia qualquer ameaça à estabilidade do regime autoritário). Contudo, a violência foi empregada desde as primeiras horas do golpe de 1964 como um *modus operandi* não apenas para eliminar possíveis resistências, mas principalmente para purgar do cenário nacional as forças políticas e sociais que apoiavam as reformas de base, ou seja, o projeto nacional-democrático. Conseqüentemente, os atos institucionais subsequentes fortaleceram os poderes discricionários dos militares, transformando gradualmente o regime militar em uma ditadura de fato.

Desse modo, considera-se que

A ditadura militar brasileira foi muito violenta desde os primeiros momentos após o golpe de 1964. Entretanto, a partir de 1968, essa violência se ampliou muito com a instituição de aparatos institucionalizados de repressão que criaram um sistema nacional de espionagem, uma polícia política, um departamento de propaganda e outro de censura política, além de tribunal de exceção para o julgamento de pessoas supostamente implicadas em corrupção (FICO, 2021, p. 62).

O AI-5, decretado em 1968, representou um marco na consolidação do Estado de segurança nacional no Brasil. Esse ato conferiu poderes extraordinários ao Executivo, permitindo o fechamento do Congresso Nacional, das instituições legislativas estaduais e municipais, e a decretação de estado de sítio sem restrições, conforme estabelecido na Carta de 1967 que incorporava os princípios da ideologia de segurança nacional. Uma das conseqüências mais severas do AI-5 foi a abolição do habeas corpus para crimes políticos, tornando os presos políticos ainda mais vulneráveis a abusos de autoridade e tortura (ALVES, 2005, p. 135).

O discurso oficial alegava que o AI-5 era uma resposta às manifestações estudantis e operárias do primeiro semestre de 1968, além do discurso do deputado Márcio Moreira Alves sobre o desfile cívico-militar em alusão à Proclamação da Independência naquele ano. Na realidade, o terreno para o AI-5 germinava desde o início de 1968, antecipando-se às manifestações contra o mal funcionamento de um restaurante estudantil que culminaram na morte do aluno secundarista Edson Luís por forças policiais, desencadeando protestos em todo o Brasil (FICO, 2021, p. 67).

Porém, antes desse evento, o “alto comando revolucionário” já havia aprovado um documento intitulado de Conceito Estratégico Nacional - órgão responsável por estabelecer o alinhamento das diretrizes governamentais, que considerava ser papel do cidadão comum zelar pela segurança nacional. Através desse documento, foi definido também que as forças nacionais e estaduais deveriam atuar em conjunto no combate aos comunistas e a todos que fossem acusados de contestar o regime militar (FICO, 2021, p. 67).

Com efeito, o AI-5 reconfigurou os sistemas de informações e segurança no país, sancionando o uso da repressão nas entranhas dos órgãos públicos. A perpetuidade dos controles político-policiais assegurava a implementação de um modelo econômico concentrador de riquezas, enquanto o aparato repressivo velava pela segurança interna, sufocando qualquer dissidência organizada contra as políticas econômicas e sociais do regime militar, que supostamente conduziram o país ao "milagre econômico brasileiro" (ALVES, 2005, p. 135-137).

De acordo com o economista Adéilson Marques Gennari

O milagre econômico caracterizou-se por elevadas taxas de crescimento do PIB como consequência do aumento dos investimentos estrangeiros, do aumento das importações de bens de capital, do aumento da dívida externa, do aumento da demanda interna por bens de consumo duráveis; do aumento das exportações e do ingresso de capital (GENNARI, 2014, p.117).

Entretanto, esse denominado 'milagre' deveu-se não apenas a um intenso arrocho salarial imposto à classe trabalhadora, mas também ao silenciamento da estrutura sindical e à degradação ambiental acelerada. Esses fatores combinados geraram, na sequência, uma inflação galopante que reverberou por toda a economia brasileira, comprometendo os ganhos sociais e a qualidade de vida da população.

No período após o ato discricionário mencionado, emerge uma dinâmica de violência, na qual a estratégia de subordinação social pelo terror mistura-se a confusão, medo e desânimo.

O sistema repressivo originado pelo AI-5 encontra suas raízes na Operação Bandeirante (OBAN), concebida em São Paulo para suprimir subversões e terrorismo segundo a visão militar. Posteriormente, surge o sistema DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna). Os DOI encarregavam-se de prisões, interrogatórios e torturas, enquanto os CODI cuidavam dos detalhes técnicos na caça aos subversivos. Ocultos da população, esses DOI-CODI realizavam prisões arbitrárias, torturas e assassinatos, especialmente de militantes de esquerda que desafiavam o regime vigente (FICO, 2021, p. 71-74).

Outro aspecto crucial da ditadura militar a ser explorado é o sistema bipartidário adotado no Brasil, ligado à preservação do Poder Legislativo. Segundo o AI-2 de outubro de 1965, o país passou a ter apenas duas estruturas partidárias: o MDB, como voz da oposição tolerada, e a ARENA, que sustentava os ciclos governamentais dos presidentes-generais até 1979, quando o pluripartidarismo retornou e novos partidos surgiram (FICO, 2021, p. 57).

Essas ferramentas político-partidárias são centrais nos debates entre a História e a Memória da ditadura militar brasileira. A partir dos anos 1990, o revisionismo historiográfico argumenta que a ARENA é injustamente rotulada pela esquerda como cúmplice do regime militar. Originária da convergência entre ex-membros da UDN e do PSD, a ARENA, descrita como o "maior partido ocidental", torna-se um "bode expiatório" na visão revisionista, associada apenas ao alinhamento total com os militares. No entanto, é crucial considerar que parte de sua base civil representava um contingente social lutando para sobreviver politicamente sob o regime autoritário. Assim, a ideia de expiação não se aplica nem à ARENA, nem aos militares (MELO, 2014, p. 175-176).

Entrementes, é essencial destacar que diversos setores sociais, especialmente a imprensa e a academia, continuam a questionar o processo histórico que conduziu o Brasil à ditadura militar. No presente, em busca dos direitos à justiça de transição, à verdade e à reparação histórica, procuramos abrir espaço para as memórias dos que sofreram com a violência do regime militar, assim como suas políticas econômicas que acentuaram desigualdades sociais

A historiografia contemporânea sobre a ditadura militar brasileira é marcada pela pluralidade de perspectivas que abordam profundamente as memórias coletivas desse período histórico conturbado. Nesse contexto, os historiadores se dedicam a investigar não apenas os eventos e estruturas políticas da época, mas também os impactos sociais, econômicos e culturais

que perduram até os dias atuais. Essa análise não se limita apenas aos registros documentais e oficiais, mas busca dar voz às experiências individuais e coletivas daqueles que foram afetados pela violência do regime militar e pelas políticas econômicas que exacerbaram as desigualdades sociais no Brasil. (NAPOLITANO, 2014, p. 4-5).

1.3 – A Memória da ditadura militar brasileira: Uma “prisoneira” de polêmicas entre o esquecimento, a anistia e a história

Em 17 de fevereiro de 2009, um editorial do jornal Folha de S. Paulo¹¹ argumentava que no Brasil, entre 1964 e 1985, houve uma “ditabranda” e não uma ditadura. Segundo o editorial, o regime militar brasileiro foi considerado “ameno”, em contraste com experiências mais severas vivenciadas em outros países da América Latina na mesma época. No entanto, críticos ergueram suas vozes contra essa visão, afirmando que a ditadura brasileira pós-golpe contra Goulart foi uma estrutura burocrática que profundamente violou os direitos humanos.

Ao recorrer ao uso dessa nomenclatura, o editorial da Folha de S. Paulo corroborou uma memória que ressoa em alguns setores sociais e políticos brasileiros, sugerindo que a ditadura militar brasileira teria sido menos severa. O termo "ditabranda" provocou debates públicos no Brasil, ressaltando a necessidade social de revisitar a memória coletiva estabelecida sobre o período autoritário do país após o golpe de 1964. Segundo o historiador André Bonsanto Dias (2012, p. 6), o caso da "ditabranda" abriu espaço para discutir como o passado é utilizado pela imprensa, alimentando um diálogo mais amplo sobre as memórias recentes do Brasil relacionadas à ditadura militar.

Desse modo, blogs e sites da internet teceram críticas ao editorial citado, acusando-o de relativizar a história numa possível tentativa de camuflar, esquecer e apagar um conjunto de memórias vivas e dolorosas de um dos períodos mais controversos da república brasileira. As críticas em torno desse editorial tornaram-se cada vez mais problemáticas, recebendo abaixo-assinados, inclusive de professores universitários, como Chico Buarque e Oscar Niemeyer. Em março de 2009, a própria Folha de S. Paulo reconheceu que a publicação de 17 de fevereiro foi

11- Trata-se do editorial intitulado como Limites à Chaves com críticas a Hugo Chaves, da Venezuela. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200901.htm> > Acesso: 20/01/2024.

12- Alusão a uma fala do então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, durante entrevista em 1999.

foi muito infeliz ao usar a nomenclatura “ditabranda” para se referir ao regime militar no país (DIAS, 2012, p. 9-10).

De acordo com o jurista Marcelo Torelly (2014, p. 28), a nomenclatura 'ditabranda' refere-se a uma comparação indecorosa entre os números oficiais de mortos no período do regime militar. Segundo essa metáfora, enquanto no Brasil foram 475 mortos durante a ditadura militar, na Argentina foram 30 mil entre mortos e desaparecidos, e no Chile, 10 mil mortos. Segundo ainda o autor além de esses dados não serem confiáveis, mais de 10 mil pessoas foram processadas por atividades políticas subversivas aos olhos dos agentes do Estado autoritário. Dessa maneira, o poder judiciário e suas técnicas de aplicação da lei foram usados para legitimar o 'caça às bruxas' da ditadura militar brasileira.

A partir da comparação de dados, fincou-se uma memória de 'ditabranda' brasileira em que o regime militar representou uma ditadura mais amena. Napolitano (2014, p. 69-70) sustenta que, no começo dos anos 2000, parte da mídia nacional já mobilizava a categoria 'ditabranda' para se referir ao governo Castelo Branco, o primeiro do ciclo militar. Naquele momento, objetivava-se estabelecer uma memória capaz de delimitar a experiência da ditadura a partir do pós-AI-5, ou seja, como um evento do governo Costa e Silva em diante, quando uma 'linha dura' assumiu as rédeas do processo golpista. No entanto, nem mesmo o governo Castelo Branco pode ser metaforicamente comparado como uma ditabranda, pois o regime militar foi violento desde a sua gênese.

Desta feita, percebe-se que, no caso do governo Castelo Branco, memórias liberais e castelistas são convocadas para justificar ora o golpe de 1964, ora o governo do Marechal Castelo Branco como um mal necessário, sem expandir a escalada das violações aos direitos humanos no país. Nessa narrativa, a ditabranda se transforma em ditadura apenas a partir de 1968, com o triunfo da "linha dura" ligada a Costa e Silva sobre a "linha branda" associada a Castelo Branco (NAPOLITANO, 2014, p. 71).

Percebe-se, assim, que, no caso do governo Castelo Branco, memórias liberais e castelistas são invocadas para justificar ora o golpe de 1964, ora o governo do Marechal Castelo Branco como um mal necessário, sem ampliar a escalada das violações aos direitos humanos no país. Nessa narrativa, a ditabranda se transforma em ditadura apenas a partir de 1968, com o triunfo da "linha dura" ligada a Costa e Silva sobre a "linha branda" associada a Castelo Branco (NAPOLITANO, 2014, p. 71).

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2010, p. 178), no texto "O preço de uma reconciliação extorquida", destaca que no caso do Brasil, em 1979, o governo militar propôs, através da Lei de Anistia, o esquecimento dos crimes de tortura praticados pelos agentes do Estado. Posteriormente, a anistia foi estendida a delitos relacionados ao chamado "terrorismo" de esquerda, como sequestros, assaltos a banco e participação em movimentos armados.

Na análise de Gagnebin (2010), a Lei de Anistia não apenas buscou encerrar um período de violência política, mas também impulsionou um processo controverso de reconciliação nacional, que, para muitos, acabou por minimizar os horrores vividos durante os anos de regime militar.

A anistia conferida durante o governo militar em 1979 desempenhou um papel crucial na tentativa de reconciliação nacional após anos de conflito e repressão. Ao propor o esquecimento dos crimes de tortura cometidos pelos agentes do Estado, assim como dos delitos associados ao chamado "terrorismo" de esquerda, como sequestros e assaltos a banco, a Lei de Anistia visava promover uma pacificação social baseada no perdão mútuo (FICO, 2021).

Essa política de perdão institucionalizada foi uma artimanha política para mitigar as memórias dolorosas e divididas da sociedade brasileira, facilitando uma conciliação com parte do seu passado conturbado. Contudo, a interpretação da anistia como um ato de esquecimento deliberado, como observa Ricouer (2007, p. 423), revela que o perdão concedido foi difícil, especialmente considerando o que foi decidido deixar de lado e não confrontar. A anistia não apenas buscou encerrar um capítulo de conflito e transição política no Brasil, mas também levantou questões persistentes sobre a verdade histórica e a justiça, alimentando debates sobre como reconciliar memórias divergentes e traumas coletivos.

A Lei de Anistia de 1979 trouxe consigo, obviamente, descontentamentos, especialmente por parte de familiares enlutados em busca da "verdade" sobre o que de fato ocorreu com seus entes queridos nos recônditos das salas e porões da ditadura militar Brasil afora. Segundo o historiador Paulo Cunha (2010, p. 17), essa legislação e seus complementos estabelecem uma memória social pautada na conciliação, gerando um dueto desarmônico entre perdão e esquecimento dos crimes de violação aos direitos humanos. Assim, a anistia ainda provoca um embate entre memória e esquecimento.

Nesse contexto, a Lei de Anistia de 1979, ao marcar o “fim” do regime militar, indicava uma transição conservadora/conciliatória de um governo militar para um governo civil, isto é, para a democracia no Brasil. No entanto, essa conciliação se dava através de um apagamento seletivo da memória, uma vez que militares cassados por insubordinação aos ditames do “alto comando revolucionário”, por exemplo, não foram reintegrados aos seus cargos no oficialato. Além disso, o caso dos desaparecidos políticos permanecia sem resolução, uma vez que os arquivos militares foram interditados para investigação (CUNHA, 2010, p. 32-35)

No artigo “A anistia entre a memória e o esquecimento”, Carla Simone Rodeghero (2009) comenta que, em 1975, surgiu o movimento social em defesa dos exilados e presos políticos com o slogan de anistia ampla, geral e irrestrita. No entanto, em 1979,

Quando o projeto foi enviado ao Congresso, os debates – travados na imprensa, nos parlamentos, nas entidades ligadas à luta de diferentes categorias de atingidos pelos atos de exceção da Ditadura – tornaram clara a oposição entre uma anistia restrita e recíproca e uma anistia ampla, geral e irrestrita. A intensidade desses debates e a vitória do projeto restritivo e recíproco do governo podem ter deixado escondidas certas divergências que existiram entre aqueles que criticavam o projeto do governo ou que, antes dele, pressionavam-no para que se manifestasse a respeito da anistia (RODEGHERO, 2009, 132).

O projeto de anistia aprovado no Congresso Nacional pelo governo do general João Figueiredo, último dos tempos de chumbo, ecoa a lógica do esquecimento. Excluindo os guerrilheiros, a lei reafirmava o Estado, guardião da segurança nacional. Seus artigos silenciavam sobre os mortos e desaparecidos políticos, eximindo o Estado de qualquer responsabilidade. Anistia que perdoava apenas as transgressões aos atos institucionais e leis complementares, ocultava a verdade e selava a memória (RODEGHERO, 2009, p. 133).

Entretanto, com a Lei de Anistia e o advento do pluripartidarismo político no fim dos anos 1970, o regime militar sinalizava que em breve os militares estariam confinados aos quartéis, retornando ao seu papel original. Segundo Romualdo Campos Filho (1995, p. 211), nesse período de abertura política, centenas de famílias de mortos e desaparecidos políticos empreenderam uma dolorosa via-crúcis pelos corredores dos órgãos públicos, em busca de respostas precisas sobre o destino dos combatentes da esquerda que desafiaram corajosamente o regime militar.

Um dos mais rigorosos trabalhos desenvolvidos no sentido de efetuar um levantamento sobre os abusos cometidos contra os direitos dos indivíduos e a prática ignominiosa da tortura, foi realizada pela Arquidiocese de São Paulo, através de um grupo de pesquisadores, num projeto que se denominou Brasil: Nunca Mais. E se

constituiu num referencial importante na luta de familiares que percorriam órgãos públicos à procura de qualquer registro que fosse que fornecesse pistas sobre inúmeros ativistas políticos (CAMPOS FILHO, 1995, p. 211).

Assim se revela a busca por justiça de transição, pelos direitos à verdade e à memória, inicialmente liderada pelos familiares das vítimas, apoiados por organizações sociais e religiosas. Partiam da premissa de que os desaparecidos políticos foram, em algum momento, capturados pela polícia política do regime militar. Os sobreviventes das violações aos direitos humanos no período da ditadura militar erguem-se como testemunhas principais do que se passava nos recintos sombrios dos DOI-CODIs espalhados pelo Brasil.

Os familiares dos desaparecidos políticos persistem na luta para que o Estado brasileiro reconheça os crimes contra a vida por motivações políticas desde a posse do presidente João Goulart, agravados durante a ditadura militar. O ativismo das famílias em torno da memória da Guerrilha do Araguaia, por exemplo, representa uma parte vital desse processo de busca por reconciliação nacional através da verdade pública. O movimento dos guerrilheiros, vinculado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B), que ocorreu entre 1972 e 1975 numa vasta área rural abrangendo o sul do Pará e o norte de Tocantins, ecoa como testemunho vivo dessa história (CAMPOS FILHO, 1995, p. 18-22).

Em relação à Guerrilha do Araguaia¹³, é imperativo ressaltar que as Forças Armadas reprimiram brutalmente o movimento, escalando o terror em sua investida. A dissuasão do foco guerrilheiro indica um processo complexo em que

Posicionadas em locais estratégicos, em municípios que cercavam a área onde se encontravam os guerrilheiros; as Forças Armadas, tendo no apoio as polícias militares, passaram à ofensiva na tentativa de sufocar rapidamente a guerrilha. Agiram com rapidez no ataque às áreas de posse, as roças onde viviam os paulistas, e passaram a exercer uma severa vigilância em toda a região (CAMPOS FILHO, 1995, p. 105).

Há de se destacar que os arquivos militares e as memórias neles registradas da Guerrilha do Araguaia foram interditados para exploração pública, o que dificulta o acesso ao passado. Na época, ocorreram inúmeras denúncias de violação dos direitos humanos na região, como prisões, torturas e assassinatos. Essas denúncias teriam abalado a imagem das Forças Armadas brasileiras perante a opinião internacional (CAMPOS FILHO, 1995).

13- Campos Filho (1995, p. 21-24) pontua que a Guerrilha do Araguaia foi organizada pelo PC do B, uma cisão ideológica do PCB que permaneceu soviética e adotou a coexistência pacífica com os governos militares. A militância do PC do B pretendia, através de seus militantes, conquistar o campesinato pobre e faminto da região norte do rio Araguaia, iniciando um projeto revolucionário de tomada do poder no Brasil.

No artigo "*Guerrilha do Araguaia: Memórias à margem da história*", o historiador Euclides Antunes de Medeiros (2013, p. 256) faz pertinentes reflexões sobre as percepções e a participação dos moradores da região na mencionada guerrilha. Esse trabalho se torna pioneiro ao desviar o olhar historiográfico sobre a história dos guerrilheiros para os sujeitos que, na maioria dos casos, servem mais como fontes de informação: os camponeses locais. Desta feita, o autor assevera que em relação à Guerrilha do Araguaia, as pessoas comuns foram submetidas ao esquecimento, sob a sobreposição de memórias que gravitam na órbita das narrativas de militantes e militares. Assim, um silêncio paira sobre a região da guerrilha.

As Forças Armadas desenvolveram na região uma guerra psicológica baseada no medo e aversão aos socialistas, fatos que levam boa parte dos moradores da área litigiosa a apoiar a ação militar contra os subversivos seja pelo convencimento ideológico ou pelo uso da força física (MEDEIROS, 2013, p. 273-277).

É essencial traçar a origem dessa guerrilha diante do fracasso das insurreições urbanas nos anos 1960. A Guerrilha do Araguaia, inspirada na Revolução Cubana, liderada pelo PC do B, emergiu como a principal tentativa de estabelecer uma luta armada revolucionária no Brasil, visando à implantação do comunismo. Cerca de 60 militantes, a maioria jovens, se estabeleceram às margens do rio Araguaia, uma região marcada por conflitos agrários, buscando instaurar focos revolucionários com o apoio da comunidade camponesa local (FICO, 2021, p. 92-93).

No entanto, é crucial destacar que a repressão militar deixou um vasto legado de desaparecidos e mortos políticos, um testemunho doloroso que ecoa na memória do Brasil até os dias atuais. Assim, a busca por reparação histórica moldou o caminho para que a Lei de Anistia recebesse ajustes nos anos seguintes, inaugurando novas fases na negociação da memória nacional. Em 1985, a emenda 26 concedeu anistia a servidores públicos civis e militares que haviam sido exonerados devido aos decretos do regime militar. No governo FHC, em 1995, uma emenda constitucional permitiu investigar o passado dos civis desaparecidos políticos e abrir os arquivos militares. Em contrapartida, o governo anistiou cerca de 2.500 militares que não haviam sido beneficiados pelo adendo de dez anos atrás (CUNHA, 2010, p. 35-36).

No livro/ tese *Brasil e Argentina: Ditaduras, Desaparecimentos e Políticas de Memória*, Caroline Silveira Bauer (2014) pontua que o adendo feito à Lei de Anistia, em 1995, foi uma conquista de familiares enlutados que remonta à eleição presidencial do ano anterior.

Os familiares de mortos e desaparecidos políticos conseguiram que os dois principais candidatos à Presidência da República às eleições de 1994, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, fizessem um compromisso com as famílias de que reconheceriam, uma vez eleitos, a responsabilidade do Estado no desaparecimento dos guerrilheiros e opositores políticos, assim como se esforçariam para encontrar seus restos mortais. Com a vitória, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo também exilado, determinou ao Ministério da Justiça que os Direitos Humanos teriam a partir de então uma política específica (SILVEIRA, 2014, p. 206-207).

Por ocasião desse adendo, foi entregue ao ministro da Justiça, Nelson Jobim, a cópia de um dossiê¹⁴ que vinha sendo elaborado pelos familiares desde a votação da Lei de Anistia, com informações biográficas sobre os mortos e desaparecidos políticos, enriquecido com detalhes sobre as circunstâncias em que ocorreram as mortes e os desaparecimentos. As informações haviam sido obtidas através do acesso à documentação dos Departamentos de Ordem Política e Social (DEOPS), abertos no início dos anos 1990, das fotos e laudos necrológicos de diversos Institutos Médico-Legais (BAUER, 2014, p. 208).

Segundo Carolina Bauer (2014, p. 209-210), em 4 de dezembro de 1995, foi aprovada a Lei Nº 9.140, um marco na história do Brasil, pela qual o Estado brasileiro reconhecia como mortas 136 pessoas desaparecidas, citadas no documento. Foram excluídos os brasileiros mortos no Chile e na Argentina, mas o impacto dessa lei transcendeu fronteiras, ressoando profundamente nas memórias e corações de todos os que sofreram com a violência política. Esse reconhecimento oficial permitiu que os familiares, após anos de angústia e incerteza, pudessem finalmente requerer o registro do atestado de óbito de seus entes queridos. Este ato não era apenas burocrático; era um gesto de dignidade e respeito, um reconhecimento do sofrimento enfrentado e da responsabilidade do Estado brasileiro no assassinato de guerrilheiros e opositores políticos.

14- A entrega desse dossiê ao ministro da Justiça, Nelson Jobim, provavelmente teve o objetivo de pressionar por iniciativas de justiça transicional e maior transparência sobre os eventos do passado. Isso também pode ter sido uma forma de confrontar o esquecimento oficial e buscar formas de responsabilização e reparação, tanto moral quanto legal, para as vítimas e seus familiares. Esses documentos não apenas relatam as tragédias individuais, mas também ajudam a reconstruir eventos e contextualizar as violações de direitos humanos ocorridas durante o regime militar.

A aprovação dessa lei, contudo, não foi um evento isolado. O contexto em que ela se deu foi complexo e repleto de nuances. O então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o ministro da Justiça Nelson Jobim desempenharam papéis cruciais nesse processo. Eles se comprometeram com os comandantes das Forças Armadas a garantir que a lei não seria usada como ferramenta de revanchismo ou para acusações particulares. Esse compromisso foi essencial para assegurar a aprovação da lei, mantendo um delicado equilíbrio entre a necessidade de justiça e a estabilidade política (BAUER, 2014).

No entanto, por trás dos números e das formalidades, havia histórias de vida interrompidas, sonhos desfeitos e um luto coletivo que permeava a sociedade brasileira. A Lei Nº 9.140 foi um passo significativo na longa jornada do Brasil rumo à verdade e à reconciliação, mas também evidenciou as profundas cicatrizes deixadas pelo período de repressão. Era um chamado para a memória, um lembrete de que a justiça não pode ser plena sem o reconhecimento dos erros do passado e o respeito pelos que foram silenciados.

Assim, a Lei Nº 9.140 representou mais do que um ato legislativo; foi um símbolo de esperança, de que um dia as feridas poderiam começar a cicatrizar, e de que o Brasil poderia avançar em direção a um futuro onde a dignidade e os direitos humanos fossem plenamente respeitados. Cada nome reconhecido na lei carregava consigo uma história, e cada atestado de óbito emitido era uma vitória contra o esquecimento, uma reafirmação da humanidade daqueles que lutaram por um Brasil mais justo e democrático (FICO, 2021).

O artigo 4º da lei mencionada previu a criação da Comissão Especial sobre os Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) com “um claro objetivo: recolher, em um prazo de 120 dias, o maior número de informações possíveis sobre as mortes e sobre os desaparecimentos ocasionados pela ditadura civil-militar brasileira” (BAUER, 2014, p. 214). Apesar dos limites impostos pela conjuntura da época, as investigações feitas pela comissão com base nas provas apresentadas pelos requerentes confirmaram que a maioria absoluta das vítimas havia sido presa ou sequestrada, torturada e morta, seja em consequência das torturas, seja por assassinato.

Desta feita, observamos que a Lei Nº 9.140/1995 não estabeleceu mecanismos de punição para os militares envolvidos nos crimes contra os direitos humanos mais fundamentais – vida e liberdade. A CEMDP, por sua vez, possibilitou indenizações financeiras às famílias dos desaparecidos e dos mortos políticos em decorrência da repressão do regime militar. O III Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) previu a instauração de uma Comissão Nacional

da Verdade (CNV), cujo propósito seria investigar esses delitos de forma a promover a verdade histórica e a justiça. A CNV¹⁵ emergiu como um marco crucial, visando não apenas esclarecer os eventos obscuros do passado, mas também propor caminhos para a reconciliação nacional e o fortalecimento da democracia brasileira (MOTTA, 2018, p.434).

Durante os trabalhos da CNV, membros das Forças Armadas pressionaram pela preservação dos limites da Lei de Anistia, buscando manter a impunidade para os crimes políticos cometidos durante a ditadura militar. O relatório final da CNV recomendou que os responsáveis pelos crimes fossem julgados, mas, apesar dessa recomendação, a comissão se tornou uma das forças impulsionadoras da mobilização antipetista que ganhou força no Brasil entre 2014 e 2015. Esse período tumultuado culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, refletindo um momento de intensa polarização política e debate sobre a justiça histórica no país.

No entanto, prossegue a mobilização social em busca de justiça penal, confrontando os setores que preferem esquecer os crimes contra os direitos humanos perpetrados na ditadura militar. Dessa maneira, compreende-se melhor que o embate entre história e memória em relação ao regime militar brasileiro não se conforma com as políticas de esquecimento,

As políticas de desmemória e esquecimento, implementadas pelos governos transicionais das ditaduras civil-militares ou pelas administrações democráticas sucedâneas dos regimes discricionários, traduzidas em pactos políticos ou em medidas de não agressão às Forças Armadas, mostraram-se insuficientes (BAUER, 2014, p. 225).

A Lei de Anistia de 1979, que ainda não foi revisada em seus dispositivos de não punição para os agentes de tortura e morte, propõe um apagamento da memória que não consegue silenciar a história de centenas de vidas ceifadas pelos algozes do Estado autoritário instaurado pelo golpe de 1964. Esta legislação levanta críticas severas pela sua falha em responsabilizar os perpetradores de graves violações dos direitos humanos, contribuindo assim para a persistência da impunidade e dificultando a reconciliação nacional.

15- Na dimensão propositiva deste trabalho (A SEQUÊNCIA DIDÁTICA) trabalharemos com memórias disponíveis na CNV, que foi implementada durante o primeiro governo de Dilma Vanna Rousseff (2011-2014). Os trabalhos da CNV foram mais concentrados no biênio 2013-2014, quando seu relatório final foi apresentado à sociedade, recomendando que os criminosos da ditadura fossem julgados (MOTTA, 2018, p. 423-425).

As políticas de memória, como a Comissão Nacional da Verdade (CNV), emergem como essenciais não apenas para registrar os fatos históricos, mas também para promover a justiça social e proporcionar reparação às vítimas e suas famílias, confrontando os limites impostos pelos perdões das anistias políticas.

Um aspecto crucial no debate entre história e memória da ditadura militar brasileira é a maneira como a sociedade percebe os militantes de esquerda, uma percepção frequentemente cristalizada. Essa representação é amplamente difundida pelo ensino de história em livros didáticos e pelos meios de comunicação. Deborah Queiroz (2016, p. 57) denomina essa visão socialmente construída de “representação cristalizada”, enfatizando como os militantes são tipicamente retratados apenas como indivíduos envolvidos em atividades armadas, assaltos e sequestros. Isso os caracteriza quase exclusivamente como subversivos ou terroristas, despojados de suas histórias pessoais e contextos políticos mais amplos.

Essa abordagem, embora ofereça uma visão importante sobre a percepção pública, também merece crítica. Ao focar predominantemente nos aspectos mais polêmicos e extremos das ações dos militantes de esquerda, ela pode obscurecer o papel fundamental desses indivíduos na resistência legítima contra um regime autoritário que violava os direitos humanos. Além disso, ao perpetuar estereótipos de subversão e terrorismo, essa representação cristalizada¹⁶ pode distorcer a compreensão pública da complexidade dos movimentos de resistência e das condições históricas que levaram à luta armada. Uma análise mais profunda poderia explorar como essas representações influenciam não apenas a memória coletiva, mas também as políticas de justiça histórica e de reconciliação nacional no Brasil contemporâneo.

Em uma outra vertente de análise dessa relação; na obra *Reinventando o otimismo: Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*, Fico (1997, p. 18) chama atenção para uma memória otimista que a ditadura militar construiu sobre si mesma a partir da Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp -1968-73) ou da Assessoria de Relações Públicas (ARP – 1968-73). Esses dois órgãos, ligados à Presidência da República, foram os responsáveis pela propaganda na época e propagadores da visão ufanista do período

16 – Na parte propositiva deste trabalho (sequência didática), vamos abordar a discussão sobre a representação estereotipada dos militantes de esquerda, trazendo a perspectiva de seus filhos para reafirmar a humanidade dessas pessoas.

Desse modo, pode –se compreender assertivamente que

A missão civilizadora de que se imbuíram os governos militares foi perfeitamente interpretada pelos tecnoburocratas, sem descuido das dimensões mais estritamente ideológicas do projeto. Para colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das nações desenvolvidas, usar –se- ia um modelo econômico capaz de realizar desenvolvimento e a grandeza nacionais, sem descaracterização da experiência tropical-humanista da cultura brasileira (FICO, 1997, p. 85).

Confiança no governo, planejamento estratégico, determinação, trabalho ordeiro e “sacrifícios” eram as palavras da ordem do dia. Ainda hoje, ecoam nas vozes das “viúvas da ditadura” discursos que idealizam a ditadura de segurança nacional no Brasil como uma missão para transformar o país em uma grande potência, um modelo de nação para os anos 2000. No entanto, essa representação não surgiu exclusivamente com o regime militar; este soube habilmente manipular a crença nacional no progresso iluminista, baseado na razão.

Consideramos ainda que esta visão, embora aponte para aspectos de ordem e eficiência, negligencia os graves abusos aos direitos humanos e as restrições à democracia que caracterizaram aquele período. Ao enfatizar apenas os supostos benefícios econômicos e estratégicos, esses discursos das “viúvas da ditadura” (os saudosistas da ditadura) perpetuam uma visão distorcida e romântica do regime, que obscurece a verdadeira complexidade e os danos sociais causados pela repressão política. A manipulação da crença no progresso iluminista serviu não apenas para legitimar um governo autoritário, mas também para silenciar vozes críticas e perpetuar uma narrativa unilateral de progresso, ignorando as vozes e as histórias daqueles que sofreram sob o regime militar.

Nesse contexto, o governo ditatorial se apropriou dos símbolos nacionais clássicos como o Hino Nacional e a Bandeira, ecoando a ditadura do Estado Novo (1937-1945). A intenção era fomentar o sentimento patriótico do povo brasileiro, unindo-o em torno do projeto político dos ditadores que dominavam setores sociais, influenciados pelo otimismo pós-moderno no Brasil, com ênfase na exaltação da natureza, no mito da democracia racial, na festividade e na cordialidade dos brasileiros (FICO, 1997, p. 147).

Em síntese, é necessário destacar que a memória social construída sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985) é cercada por várias polêmicas (FICO, 2021, p. 86). Parte dessas controvérsias decorre dos limites impostos pela Lei de Anistia, que foi rápida em perdoar agentes do Estado, mas deixou para tempos posteriores o direito à justiça para os familiares daqueles que foram presos, torturados e mortos.

Posto isso, faz sentido considerar que a tensão entre memória e história, no contexto da ditadura militar brasileira, clama por romper os silêncios impostos por uma reconciliação nacional baseada na extorsão política, pois "o preço do silêncio imposto sobre o passado não é "apenas" a dor dos sobreviventes: também pagamos com nossa resignação e impotência" (GAGNEBIN, 2010, p. 186).

A Lei de Anistia não representa um processo de amnésia coletiva em relação a um passado cuja memória persiste viva. No Brasil pós-anistia, há uma mobilização incessante para localizar os restos mortais de inúmeros jovens e adultos que desafiaram os ditames da poderosa Ditadura Nacional de Segurança Nacional (DNSD). Surgem também reivindicações para que os violadores dos direitos humanos sejam responsabilizados pela justiça comum. Além disso, as memórias sociais da ditadura militar continuam a nutrir um profundo embate.

Neste cenário, a história não pode se render ao esquecimento forçado, mas deve acolher as vozes que ecoam do passado, as histórias não contadas que clamam por justiça e memória. É um chamado para reconhecer a complexidade do legado desse período sombrio, onde cada busca pelos desaparecidos e cada clamor por justiça ressoam como notas de um hino de resistência contra o silêncio imposto.

Além disso, as memórias sociais da ditadura militar ainda travam um intenso duelo entre as versões oficialmente apresentadas pelas Forças Armadas e as narrativas pessoais fornecidas por ex-militantes da esquerda. Esses indivíduos, que sobreviveram a prisões e torturas, carregam não apenas as cicatrizes físicas, mas também os profundos traumas psicológicos decorrentes da repressão brutal e sistemática. Esse embate não se restringe ao confronto de relatos históricos, mas representa uma luta pela verdade e pela justiça, onde cada testemunho busca lançar luz sobre os eventos ocultados e as injustiças cometidas durante aqueles anos sombrios da história brasileira.

Ainda hoje, algumas pessoas insistem em dizer que a ditadura teve um "lado bom", referindo-se ao crescimento durante o "milagre brasileiro", a iniciativas como combate à corrupção e ao clima cívico e moralista propagado pela Aerp e pela DCDP. Para essas pessoas, os militares passavam imagem de segurança e patriotismo. Ora, não há nada de bom em uma ditadura que pode subjugar as pessoas, seja com a tortura e o assassinato, seja com qualquer forma de violência (FICO, 2021, p. 87).

Desse modo, fica evidente ainda que a partir da ação da DCDP (Divisão de Censura de Diversões Públicas), órgão subordinado à Polícia Federal, através da censura a produtos

culturais e artísticos, a ditadura militar estabeleceu uma memória positiva de si mesma, numa perspectiva de longa duração histórica. Muitos elementos característicos da memória da ditadura militar continuam a circular socialmente sob a roupagem da negação histórica.

Entretanto, muitas são ainda as memórias desse período que permanecem desconhecidas pelo grande público, especialmente pelos estudantes¹⁷. Afinal, em tese, são eles que assumirão a responsabilidade de investigar e discutir o embate entre história e memória da ditadura militar no futuro. Essas gerações futuras terão o papel crucial de desvendar as narrativas ocultas e ressignificar os eventos históricos conforme novas perspectivas emergem.

No entanto, são escassos os estudos historiográficos que reconhecem crianças e adolescentes como agentes históricos significativos, embora sejam diretamente afetados pelas políticas governamentais, tanto em democracias quanto em regimes ditatoriais. O relatório final da CNV (2014) revelou testemunhos de indivíduos que eram crianças durante a ditadura militar. Essas narrativas ecoam memórias dolorosas, marcadas pelos abusos de autoridade e pelo poder opressivo do Estado autoritário. Muitos sofreram sob a "mão firme" da ditadura de segurança nacional, especialmente quando seus pais ou mães eram militantes políticos ou quando foram confinados nas FEBEMS.

Um dos aspectos menos conhecidos do horror exercitado pela ditadura militar transparece nos relatos de crianças e adolescentes que, mesmo sem oferecer nenhum risco à dita "segurança nacional", foram monitorados, perseguidos, presenciaram os pais sendo baleados, cresceram dentro de uma prisão ou foram surpreendidos com ações violentas dentro da própria casa em que viviam (CNV, 2014, p. 427).

O contato profundo com esse material nos despertou para a necessidade de uma abordagem pedagógica ainda mais rica e envolvente ao ensinar sobre as memórias da ditadura militar brasileira às crianças e adolescentes. É essencial compreender que essas lembranças não são apenas eventos isolados, mas estão enraizadas em um contexto histórico complexo, especialmente nas experiências vividas pelas crianças durante o regime autoritário. Nesse sentido, abre-se uma janela para explorar não apenas os eventos históricos, mas também as vidas pessoais e as narrativas individuais daqueles que foram diretamente afetados pelas políticas ditatoriais.

17- A dimensão propositiva deste trabalho pretende oferecer um alento diante dessa lacuna. Nossa sequência didática visa, justamente, incluir a perspectiva infanto-juvenil nesta temática.

Podemos encorajar os estudantes não apenas a aprender sobre os fatos históricos, mas também a se envolver emocional e intelectualmente com as histórias de vida dos familiares que viveram esses tempos turbulentos. Utilizando documentos autênticos, como fotografias de época, cartas pessoais e registros jornalísticos, podemos oferecer uma visão mais completa e humana desse período sombrio da história brasileira.

Além disso, explorar obras literárias e cinematográficas que abordam a ditadura militar sob a ótica infanto-juvenil pode proporcionar uma compreensão mais sensível e empática dos impactos sociais, políticos e pessoais desses eventos. Ao integrar essas diferentes perspectivas, podemos não apenas educar os jovens sobre o passado, mas também capacitá-los a refletir criticamente sobre as consequências duradouras desses acontecimentos para a sociedade brasileira contemporânea. Ao integrar essas diferentes perspectivas, podemos não apenas educar os jovens sobre o passado, mas também capacitá-los a refletir criticamente sobre as consequências duradouras desses acontecimentos para a sociedade brasileira contemporânea. Compreender as histórias de coragem, resistência e sofrimento dos jovens da época poderá ajudar no cultivo de um senso de responsabilidade e consciência social nos estudantes de hoje.

Desse modo, surge a oportunidade de explorar a história e as lembranças daqueles jovens que foram profundamente afetados pelas políticas do governo ditatorial. Podemos incentivar os estudantes a entrevistar familiares que viveram durante esse período, utilizar documentos históricos como fotos e cartas, e explorar obras literárias e cinematográficas que abordam essa temática de forma sensível e educativa¹⁸. Como destacado pela Comissão Nacional da Verdade (2014), as memórias individuais são fundamentais para reconstruir o passado coletivo. Por isso, faz-se necessário conhecer a vertente da história da infância e juventude no que se refere ao período ditatorial supracitado. Sendo assim, vamos nos aprofundar nesse tema no próximo capítulo desta dissertação, refletindo sobre os 60 anos desde o golpe de 1964, que marcou o início de duas décadas de governo militar no Brasil.

18- A dimensão propositiva deste trabalho busca fornecer aos professores e estudantes da educação básica um material didático cuidadosamente elaborado, que explore de forma sensível e profunda a história e as memórias das crianças e adolescentes durante o regime militar (consulte o apêndice).

2- SOB A BATUTA DA DITADURA MILITAR: A INFÂNCIA REPRIMIDA E O PARADIGMA DO ADULTOCENTRISMO NO BRASIL

Este capítulo busca desvendar o fortalecimento do campo da História das Infâncias e Juventudes na produção historiográfica referente ao regime militar brasileiro. A priori, é crucial mencionar que a história das infâncias e juventudes desafia o viés adultocêntrico das narrativas tradicionais da escrita e do saber históricos, que se concentram predominantemente nas trajetórias de pessoas adultas. O adultocentrismo empobrece as análises da ciência histórica, pois obscurece a visão de mundo daqueles que não se encontram na faixa etária adulta, especialmente as populações infanto-juvenis.

Ressalta-se, contudo, que a crítica da história da infância e juventude ao adultocentrismo nas narrativas-mestras da história pesquisada e ensinada visa contribuir para o respeito à diversidade e à autonomia da pessoa humana desde tenra idade. Nesse sentido, ao desafiarmos esse paradigma narrativo, colaboramos para que a criança e o adolescente se reconheçam como sujeitos históricos, dotados da capacidade de existir, decidir e resistir frente aos desafios da sociedade que os cerca (SOSENSKI, 2015).

O campo historiográfico mencionado torna-se uma promessa luminosa para a história do tempo presente no Brasil, pois suscita mecanismos de valorização da democracia representativa. Em tempos de crise, em que as sombras da extrema-direita se avolumam e o negacionismo ameaça a memória, a valorização da infância e da juventude torna-se um ato de resistência política. Nosso país enfrenta um processo acentuado de crise no campo democrático, cujos sintomas se manifestam no crescimento político das forças de extrema-direita, reconhecidas pelo seu desapareço pelas experiências democráticas brasileiras (Quarta República e Nova República), bem como pelo seu caráter negacionista em relação ao autoritarismo da ditadura militar no país (MELO, 2014).

Todavia, defendemos que uma discussão nesse formato de abrangência e voltada para a formação de uma consciência histórica democrática e cidadã deva ser pensada, sobretudo, como um aporte para as aulas de História da educação básica, pois esse é um lugar de memória em que predominam as narrações adultocêntricas. O fazer docente em história ao incorporar enunciados da história da infância e juventude poderá enfatizar a construção de aprendizagens mais significativas em relação ao citado regime autoritário, a partir do ensino básico. Além disso, ao incluir essas perspectivas, os professores podem criar um ambiente de aprendizado

mais inclusivo e reflexivo, que valoriza as diversas experiências e vozes da sociedade, promovendo um entendimento mais profundo e crítico dos eventos históricos.

Assim, a quebra do adultocentrismo, no contexto da ditadura militar nas aulas de História do ensino básico, desdobra-se em duas vertentes fundamentais. Primeiramente, ao abordar o movimento social dos meninos e meninas de rua que emergiu no Brasil nos anos 1970, evidencia-se a ausência de políticas públicas para a infância em uma nação que proclamava ser o "país do futuro" e uma potência econômica do mundo capitalista. A presença dessas crianças pobres nas ruas dos centros urbanos brasileiros, em busca de sobrevivência material, foi objeto de investigação pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Menor (1975-1976), instituída pela Câmara dos Deputados Federais.

Em segundo plano, consideremos as histórias de crianças e adolescentes diretamente impactados pela violenta repressão da ditadura militar brasileira, devido à militância política de seus pais e/ou mães contra o Estado de terror instaurado desde abril de 1964. As memórias que abraçam esses indivíduos foram reveladas pela Comissão Nacional da Verdade (2011-2014) e suas equivalentes estaduais. O próprio relatório final da CNV (2014, p. 427) ressalta a chocante narrativa das atrocidades e traumas psicológicos vivenciados por essas crianças e adolescentes, filhos de militantes da esquerda, sob a égide da doutrina de segurança nacional, que legitimava a ordem pública durante o período do regime.

Essas duas perspectivas ainda não integram o currículo de ensino da história da ditadura militar no ensino básico. À luz da história da infância e juventude, essas narrativas devem contribuir para desvelar as experiências infanto-juvenis durante os anos de nosso último regime autoritário. Além disso, poderão fomentar reflexões sobre a alteridade temporal, pois a ruptura com o adultocentrismo incentiva os estudantes a contemplar a condição do outro sob o jugo do autoritarismo, compreendendo a relevância da democracia para todos, no passado, presente e futuro.

2.1- O Florescer da Infância e Juventude diante do Adultocentrismo

Em sua obra “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès (1986) explora profundamente a evolução do conceito de infância ao longo da história ocidental. Ariès argumenta que a infância não é uma condição natural, mas sim uma construção cultural e histórica que varia significativamente ao longo do tempo. Ele destaca que nas sociedades pré-

modernas, as crianças frequentemente eram vistas como mini-adultos desde tenra idade, sendo inseridas cedo em atividades produtivas e sociais.

“classes de idade em nossa sociedade se organizam em torno de instituições. Assim, a adolescência, mal percebida durante o Ancien Régime, se distinguiu no século XIX e já no fim do século XVIII através da conscrição e mais tarde, do serviço militar. Entretanto, essa função demográfica da escola não surgiu imediatamente como uma necessidade” (ARIES, 1986, p. 187).

Com a transição para a concepção moderna de infância a partir do século XVII, Ariès observa o surgimento de uma valorização crescente da infância como um período de desenvolvimento único e separado da vida adulta. Esse fenômeno reflete não apenas transformações econômicas e sociais, mas também novas sensibilidades morais e culturais que moldaram a percepção e o tratamento das crianças ao longo dos séculos.

Além disso, Ariès (1986) ressalta como a instituição escolar se tornou central na formação da infância moderna, estabelecendo um ambiente estruturado que define claramente o período da infância como uma fase distinta de preparação para a vida adulta. A escola não apenas transmite conhecimentos, mas também desempenha um papel crucial na socialização das crianças, moldando suas identidades e comportamentos de acordo com as normas e valores da sociedade contemporânea.

Assim, a obra de Philippe Ariès continua a ser uma referência fundamental para entendermos as complexidades históricas e sociais da infância e da adolescência, destacando como estas foram e continuam sendo construídas e redefinidas ao longo do tempo. O prolongamento da fase infantil para os 14, 18 ou mesmo 24 anos de idade, visava atender à princípios educativos ou morais a partir do sucesso das instituições escolares que se formaram no final da Idade Média e que contribuíram para a origem do moderno sentimento da infância (ARIES, 1986, p. 186-187).

Contudo, Luiz Esteves e Miriam Abramovay (2008, p. 4) observam que até o século XVIII, as sociedades ocidentais seguiam padrões estéticos ligados à velhice, representados pelas perucas brancas empoadas dos agentes da nobreza. Desse modo, nem as crianças nem os jovens eram apreciados em suas experiências cotidianas. Foi somente a partir da Revolução Francesa (1789-1799) que ocorreu o enaltecimento da novidade, dando origem ao conceito de juventude como um valor de transformação social e política, ou seja, como a energia criativa do novo.

Mary Del Priory (2022, p. 8) acrescenta que somente na década de 1940 os jovens passaram a viver de forma autônoma suas sociabilidades específicas. Foi nesse período também que a palavra adolescente, existente desde o século XVI, passou a designar o modo de vida da juventude burguesa. Esse reconhecimento da adolescência como uma fase distintamente reconhecida na vida social marcou uma mudança significativa, permitindo que os jovens se engajassem em práticas culturais, de lazer e políticas de maneira mais independente, moldando suas identidades de forma diferenciada das gerações anteriores.

Dessa forma, o desenvolvimento histórico da juventude como uma categoria social e culturalmente reconhecida revela não apenas mudanças nas percepções sobre o período entre a infância e a idade adulta, mas também implicações profundas nas dinâmicas sociais e políticas ao longo dos séculos.

É essencial destacar que ao longo da história, a percepção da infância e juventude foi meticulosamente moldada por expressões vocabulares que delinearão com precisão cada fase da vida humana. Cada termo escolhido carregava consigo não apenas um significado, mas também uma aura de cuidado e compreensão únicos. Em um exemplo marcante, os franceses adotaram a palavra inglesa “baby” para evocar não apenas a fragilidade, mas também a inocência radiante das crianças bem pequenas, imersas na visão contemporânea de uma infância que se estende como um suave poema, tecido de cuidados maternos e descobertas infantis sob a luz suave da ternura.

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar. Já a pressentimos no século XVIII, com duas personagens, uma literária, Querubim, e a outra social, o conscrito - o recruta (ARIÈS, 1986, p. 45-46).

As palavras “querubim” e “recruta” encarnavam conceitos que, na época, além de científicos, evocavam um profundo afeto pela vida. O vigor juvenil personificava-se nos corpos dos soldados recrutados pelos Exércitos nacionais, como um símbolo da energia e da esperança renovada que a juventude traz consigo. A infância, portanto, revela-se não apenas como um estágio biológico, mas como uma construção intrincada e sensível, moldada pelas percepções e valores de cada era.

Nesse sentido, percebe-se que uma conscientização em torno da infância não apenas impulsionou a construção da juventude, mas também influenciou profundamente a percepção

da adolescência como um período de transição e descobertas. É fundamental explorar as fontes históricas remanescentes desse período para compreendermos de forma mais completa como essa evolução gradual ocorreu e como impactou as sociedades ao longo do tempo.

Em Querubim prevalecia a ambiguidade da puberdade, e a ênfase recaía sobre o lado efeminado de um menino que deixava a infância[...]. Em Querubim, ao contrário, o aspecto feminino estava ligado à transição da criança para o adulto: traduzia um estado durante um certo tempo, o tempo do amor nascente. Querubim não teria sucessores. Ao contrário, seria a força viril que, no caso dos meninos, exprimiria a adolescência, e o adolescente seria prefigurado no século XVIII pelo conscrito. [...] O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência, Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900, a “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos (ARIÈS, 1986,p. 46).

Conforme exposto, percebe-se que, por volta do século XVII, a literatura já retratava o adolescente como um "Querubim", distinguindo-o claramente da infância. Esse retrato feminino não apenas capturava a transição entre a inocência infantil e a complexidade do mundo adulto, mas também revelava as múltiplas camadas da vida humana em constante transformação.

No século XVIII, a adolescência assumia novas dimensões, agora personificada na virilidade dos soldados, que simbolizavam não apenas a força física, mas também a capacidade da juventude de revitalizar uma sociedade envelhecida, infundindo-lhe novas energias e perspectivas. Esse período histórico não apenas testemunhou mudanças nas representações culturais da juventude, mas também influenciou profundamente as percepções sociais sobre o papel transformador da adolescência na trajetória de uma comunidade.

Assim, tanto a infância quanto a adolescência e juventude são tecidas como tapeçarias históricas e sociais, onde os fios biológicos e sociais de cada jovem se entrelaçam na trama da existência humana. A puberdade desponta como um marco vital que transcende fronteiras temporais e culturais, delineando as etapas dessa jornada fascinante. No século XVIII, florescia aos 16 ou 17 anos; no início do século XX, aos 15 anos, e hoje, numa curva descendente, aos tenros 12 anos de idade (DEL PRIORY, 2022, p. 7). Cada era e sociedade molda essas transições, revelando a complexidade da transformação humana ao longo dos séculos.

Considerando a adolescência como uma travessia entre a inocência perdida e o despertar para a complexidade do mundo adulto, emerge a necessidade premente de examinar profundamente o conceito de juventude através das lentes críticas da academia. Pierre Bourdieu (1983, p. 1-2), em suas reflexões profundas, sugere que a juventude não é apenas uma palavra,

mas sim um sinalizador social que delimita de maneira arbitrária as diferentes fases da vida humana. Assim, tanto a velhice quanto a juventude se revelam como construções dinâmicas, moldadas por influências culturais e sociais, onde o conflito entre tradição e inovação, entre jovens e idosos, desempenha um papel crucial na formação das identidades individuais e coletivas.

Todavia, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996, p. 1-3) defendem que a juventude é mais que uma palavra, respondendo claramente à provocação de Bourdieu. Esses autores afirmam que os jovens não podem ser reduzidos a uma simples categoria etária com características únicas. Nessa perspectiva, os jovens vivem diferentes condições histórico-culturais que refletem o cotidiano material das suas classes sociais de origem. Margulis e Urresti destacam que os jovens carregam consigo as marcas de suas origens, mostrando as nuances e complexidades de suas realidades. A diversidade juvenil reflete as várias influências e contextos em que estão inseridos, sejam eles econômicos, culturais ou políticos.

Quando Bourdieu intitula: “A juventude nada mais é do que uma palavra”, ele parece exasperar a condição de signo atribuído à juventude. É claro que em suas análises ele apresenta a polissemia dessa palavra, seu diferente significado dependendo do contexto social em que é utilizada (profissão, governo, atletismo) e também seu papel nas disputas por riqueza e poder, tentando evitar o naturalismo espontâneo que surge em torno da noção numa primeira aproximação pelo bom senso (MARGULIS; URRESTI, 1996, p.2-3)¹⁹

O recorte de classe social frequentemente prevalece sobre as nuances que definem as diferentes experiências juvenis em uma sociedade. É crucial reconhecer que os jovens das camadas mais pobres, devido às suas condições materiais, nem sempre têm acesso prolongado à educação, ao contrário dos jovens de classes média e alta. Além disso, muitas vezes não têm a capacidade de postergar as responsabilidades da vida adulta como seus pares de outros estratos sociais. Este cenário evidencia as desigualdades estruturais que moldam profundamente as trajetórias juvenis, influenciando significativamente suas oportunidades educacionais, sociais e laborais.

19-Traduzido de: “Cuando Bourdieu titula: “La juventud no es más que una palabra”, parece exasperar la condición de signo atribuida a la juventud. Claro está que presenta en sus análisis la polisemia de esta palabra, su distinto sentido según el contexto social en que es usada (profesión, gobierno, atletismo) y también su papel en las disputas por la riqueza y el poder, tratando de evitar el naturalismo espontáneo que surge alrededor de la noción en una primera aproximación por parte del sentido común” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p.2-3)

Desta feita, evidencia-se que a construção da categoria juventude deve incorporar também a visão juvenil de sua própria realidade sociocultural, refletindo um tecido vivo de tempos e espaços específicos. Os jovens são protagonistas históricos tangíveis, moldados por uma diversidade que se entrelaça entre gênero, faixa etária, classe social, raça/etnia, área de moradia e outras nuances que compõem suas identidades únicas e multifacetadas (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2008, p. 6).

Sílvia Maria Fávaro Arend (2019, p. 605) destaca que a Conferência sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, em 1989, estabeleceu uma normativa internacional para a população infanto-juvenil. A criança, ou aquele indivíduo menor de 18 anos, emergiu como um sujeito universal, digno de igualdade jurídica entre meninos e meninas, no contexto dos direitos humanos naturais que transcendem fronteiras e culturas.

Em "*A invenção dos Direitos Humanos: Uma história*", Lynn Hunt (2017, p. 19) sublinha que a concepção universal dos direitos humanos foi forjada para capturar um processo inato aos seres humanos após a Segunda Guerra Mundial. Esta ideia remonta às Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), como uma narrativa de liberdade e igualdade que ecoa através das eras, inspirando lutas por justiça e dignidade em todo o mundo.

Entretanto, o direito das crianças foi organizado a partir dos estados nacionais na Europa e nas Américas, os quais, desde a segunda metade do século XIX, passaram a regulamentar o direito civil, penal e social relacionado às crianças e aos jovens, criando assim a Justiça de Menores (hoje, Infância e Juventude). Esta indicava a existência de um conjunto de leis nacionais que consideravam menores de idade aqueles que trabalhavam, os acusados de cometer infrações, e os órfãos ou aqueles que viviam em situação de pobreza e/ou "perigo moral" (ARENDA, 2019, p. 612).

É preciso destacar que, conforme Daniel Boeira (2018, p. 41), o discurso da infância está em constante processo de construção e se faz presente nas concepções pedagógicas, médicas e jurídicas. No contexto do Brasil do século XIX, essa visão persistia, considerando meninos e meninas a partir dos sete anos como "pequenos adultos". Com o advento da República (1889), sob o signo positivista de civilizar a sociedade e uniformizar normas, as expressões "menor" e "menoridade" ganharam destaque na atribuição de responsabilidade penal aos indivíduos, marcando um período de transição na percepção e tratamento da juventude.

Essa transformação refletiu não apenas uma mudança legal, mas também uma reorientação cultural e social, influenciando como a sociedade brasileira via e interagia com os jovens. A emergência desses termos jurídicos evidenciou uma nova abordagem para entender e controlar o comportamento juvenil, impactando significativamente as políticas públicas e as práticas educacionais da época.

As autoridades do Estado brasileiro adotaram ações de caráter pedagógico e disciplinador em relação à infância pobre no início da República. Leis, portarias e regulamentos foram instituídos desde o Código Penal de 1890. Essa legislação deu origem a um conjunto de instituições, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Ipai), em 1899, o Juizado de Menores, em 1924 (primeiro na capital federal e, depois, em outras cidades), e à promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927 (BOEIRA, 2018, p. 43-44).

No nascedouro do direito da infância no Brasil, a divisão entre classes sociais marcou profundamente sua trajetória. As crianças pobres tornaram-se alvo principal das legislações desde o final do século XIX até meados da década de 90 do século XX, quando foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁰, estabelecendo uma nova relação pública com o segmento infanto-juvenil, agora reconhecido como merecedor de proteção integral contra adversidades sociais e negligências. Esse marco representou não apenas um avanço legal, mas também um compromisso renovado com a garantia de direitos básicos e condições dignas para o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes brasileiros.

Assim, a norma jurídica brasileira busca diferenciar crianças de adolescentes, e estes dos jovens, sempre reconhecendo sua condição de sujeitos de direitos. Os direitos à proteção durante a infância (até 12 anos) e adolescência (dos 12 aos 18 anos) foram assegurados, enquanto os jovens, na faixa etária entre 18 e 21 anos, foram igualmente considerados como parte integrante de uma sociedade que busca garantir o desenvolvimento pleno e seguro de sua juventude, refletindo um compromisso contínuo com a justiça social e a equidade (ECA, 2021, p. 13).

À juventude, incumbiu-se o papel de categoria social evocada para revelar a transição entre as fases infantil e adulta na vida das pessoas. Não à toa, os jovens são frequentemente per-

20- O ECA, sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente, incorporando os avanços da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU no Artigo 227 da Constituição Federal, que trata dos direitos fundamentais desses grupos (ECA, 2021, p. 9).

cebidos de maneira dicotômica: às vezes como o "futuro da nação" e outras como irresponsáveis e egocêntricos sujeitos à repressão. Portanto, a opinião pública em nossa sociedade muitas vezes se inclina para a redução da idade penal, "com propostas de diminuição variando no Poder Legislativo Brasileiro, de 16 a 12 anos de idade" (ABRAMOVAY, ESTEVES, 2008, p. 6).

Em parte, esse fenômeno pode ser compreendido pelo adultocentrismo, tema central na história da infância e juventude. Conforme o sociólogo chileno Claudio Quapper (2012), o adultocentrismo focaliza suas preocupações predominantemente na figura dos adultos, conformando assim uma visão que muitas vezes desconsidera as experiências e perspectivas dos jovens. Essa perspectiva adultocêntrica perpetua-se nas políticas públicas e nas representações sociais, influenciando profundamente a maneira como a sociedade interpreta e reage ao comportamento juvenil, tanto no âmbito criminal quanto social.

Uma sociedade adultocêntrica, produzida como resultado de diversos processos econômicos e políticos que consolidaram materialmente este modo de organização social, assim como da construção de sua matriz sociocultural que —em um plano simbólico—, potencializa sua recriação e reprodução, construindo imaginários que afetam diretamente as relações e os processos identitários de diversos sujeitos sociais (QUAPPER, 2012, p.99).

Esses elementos são essenciais para desvendar o adultocentrismo como um processo tecido ao longo da história, enraizado num sistema de dominação que se consolidou, sobretudo, em sociedades capitalistas e patriarcais. O capitalismo, em constante reconfiguração de suas práticas econômicas e políticas, aprimora o incessante acúmulo de capital. O patriarcado, por sua vez, perpetua essa subordinação ao privilegiar os interesses centrados no paradigma do masculino-adulto. E o adultocentrismo, envolto numa teia sociocultural, concebe as faixas etárias e classes de idade como fatos naturais ou biológicos da existência humana, quando, na verdade, são primeiramente construções sociais e históricas (QUAPPER, 2012, p. 99-112).

Há de destacar que, nesse sentido, o adultocentrismo se revela uma chave interpretativa fundamental para as análises sociais, políticas e econômicas que moldaram a percepção das crianças, dos adolescentes e dos jovens a partir da ótica adulta dominante. Contudo, é preciso ressaltar que essa matriz cultural oferece uma explicação abrangente, porém limitada, da compreensão que nossas sociedades têm sobre o papel atribuído às populações infanto-juvenis (QUAPPER, 2012, p. 120).

A matriz adultocêntrica emerge como um conceito central na sociologia da infância, crucial para as análises profundas da historiografia infanto-juvenil. Conforme destacado pelo

historiador Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante (2021), crianças e adolescentes frequentemente têm seu presente obscurecido por um futuro imposto, que não escolheram para si e que possivelmente não desejam participar. Essa dinâmica complexa define o adultocentrismo como um fenômeno que molda não apenas as percepções sociais sobre a juventude, mas também suas experiências e oportunidades de autodeterminação.

Como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é (CAVALCANTE, 2021, p.201).

Assim, percebe-se que a matriz sociocultural adultocêntrica permeia de maneira profunda as análises históricas das populações infanto-juvenis. Em uma sociedade estruturada em torno do adulto como padrão normativo, a participação ativa das crianças e dos jovens nos processos sociais e históricos é frequentemente negligenciada e minimizada, refletindo-se em interpretações que obscurecem suas experiências e perspectivas próprias. O adultocentrismo, desse modo, não apenas molda a produção historiográfica ao marginalizar meninos e meninas, mas também perpetua uma visão de mundo que subordina a infância e a juventude aos valores e interesses predominantes dos adultos.

Diante dessa realidade, surge a questão crucial sobre como o adultocentrismo pode ser enfrentado nas análises historiográficas que se dedicam a compreender a história das infâncias e juventudes. Cavalcante (2021, p. 198) argumenta que é imprescindível adotar uma abordagem historiográfica que reconheça não apenas a capacidade de ação social e histórica das crianças e adolescentes, mas também a importância de incluir suas vozes e experiências na narrativa histórica. Isso não apenas enriquece o entendimento dos eventos passados, mas também empodera os estudantes ao permitir que aprendam sobre a participação ativa de seus pares nas transformações históricas, não apenas como espectadores ou futuros adultos.

Inclusive para a mexicana Susana Sosenski (2015, p. 132) a história escolar deve apenas reconhecer as crianças como sujeitos históricos, mas as colocar no centro da narrativa, libertando-as do papel de meros espectadores subordinados ao poder adulto. Ela argumenta que esse enfoque não só fomenta a empatia, mas também estimula nos alunos a consciência de seu papel ativo nos processos coletivos, impulsionando-os a engajarem-se na busca por uma transformação social significativa. Assim, os jovens se verão não apenas como observadores do presente, mas também como construtores ativos e conscientes do futuro social que desejam.

Nesse contexto, é crucial refletir profundamente sobre como o estudo da Ditadura Militar Brasileira, ainda abordado nas escolas de maneira adultocêntrica, pode se enriquecer com uma visão mais inclusiva e cidadã. Este tema não apenas evoca memórias dolorosas e complexas na sociedade contemporânea brasileira, mas também ressoa de maneiras profundas e distintas entre diferentes grupos sociais. As narrativas históricas apresentadas nas salas de aula muitas vezes reproduzem uma visão predominantemente adulta sobre o regime autoritário, negligenciando as experiências e perspectivas das crianças e jovens que viveram aquele período histórico tumultuado (CARVALHO, 2022, p. 87).

2.2- Visões da Ditadura Militar sobre a Infância Pobre no Brasil

O regime autoritário-conservador imposto pela ditadura militar no Brasil afetou profundamente a vida nacional, afetando drasticamente as relações entre Estado e sociedade. As políticas adotadas pelos governos dos generais-presidentes geraram efeitos adversos no dia a dia da classe trabalhadora, com o arrocho salarial e a limitação da ação sindical. Os grupos políticos de esquerda e nacionalistas, ligados ao governo João Goulart, foram severamente perseguidos pelo aparato repressivo estabelecido para esse fim.

Essas mudanças, em nome de um projeto de modernização excludente e capitalista, também reconfiguraram o pensamento político governamental em relação às populações infanto-juvenis. A partir do golpe de Estado de 1964, o governo brasileiro passou a abordar a questão da infância pobre no país como um desafio de ordem social.

Após esse golpe, o governo tratou de dimensionar “a questão do menor” como problema social de âmbito nacional, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) em substituição ao Serviço de Assistência a Menores (SAM). A Funabem tinha certa responsabilidade de formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), centralizando recursos federais destinados a essa área. Suas ações, segundo a lei que a criou, deveriam ser implantadas a partir de estudos e soluções voltados à orientação, à coordenação e à fiscalização das entidades que executariam a política social nesse campo. Ao colocar a coordenação e fiscalização para entidades, o Estado divide a responsabilidade com o setor privado (BOEIRA, 2018, p. 49).

A partir do golpe de 1964, o Estado emergente buscou implementar políticas sociais voltadas para os menores empobrecidos, visando não apenas assistência, mas também uma reorganização social sob novos paradigmas. O apoio de entidades privadas foi crucial para viabilizar essa iniciativa governamental, refletindo uma colaboração entre setores públicos e privados em busca de soluções para os desafios sociais emergentes. Nesse contexto, a FUNABEM, criada em 1º de dezembro de 1964, foi estabelecida para implementar a Política

Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), representando um marco na intervenção estatal voltada para a infância e juventude empobrecida no Brasil.

Boeira (2018, p. 50-51) destaca que a FUNABEM e as FEBEMS, segundo suas observações, afastaram-se significativamente dos ideais propostos pela PNBEM. Em vez de promover a integração das crianças e adolescentes pobres na comunidade ou em lares substitutos, essas instituições acabaram adotando práticas assistencialistas e repressivas. Este cenário foi intensificado pela influência da Doutrina de Segurança Nacional, que categorizava os indivíduos carentes ou delinquentes como potenciais ameaças à ordem vigente. Assim, a implementação da PNBEM acabou por estabelecer um sistema paradoxalmente punitivo e repressivo, deixando marcas profundas na memória social brasileira até os dias atuais.

Humberto Miranda (2020, p. 54) lança luz de maneira profunda sobre a PNBEM e seus vínculos com a Aliança para o Progresso, uma iniciativa internacional que influenciou a América Latina durante a Guerra Fria. De acordo com suas análises, a PNBEM estabeleceu a FUNABEM e suas unidades estaduais em um contexto político definido pela inserção do Brasil no cenário global, guiado pela ideia de um Estado-provedor que assumiu o controle sobre as vidas das crianças, adolescentes e suas famílias.

A Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), posteriormente materializada na Febem (Fundação do Bem-Estar do Menor) em nível estadual, foi estabelecida pela Lei 4.513, datada de 1º de dezembro de 1964, durante o governo de Castelo Branco. Esta iniciativa perdurou até a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Os idealizadores da Funabem buscavam legitimar a instituição como uma "alternativa ideal" para enfrentar os desafios sociais enfrentados por crianças e adolescentes desfavorecidos em nosso país (MIRANDA, 2020, p.144).

Percebemos que a PNBEM abordou a questão social do "menor" brasileiro em vulnerabilidade seguindo os passos de um Estado provedor. O sistema da PNBEM, articulado pela FUNABEM e FEBEMS, ecoa como parte da agitação da modernização autoritária-conservadora do regime militar brasileiro, tocando diversos segmentos sociais sem abrir mão do estatuto da repressão. A Ditadura Militar compreendeu que a modernização do Brasil deveria ser ampla para conter a suposta subversão dos inimigos da nação.

Na tese *“Uma fundação para o Brasil Jovem: Funabem, minoridade e políticas sociais para a infância e juventude no Brasil (1964-1979)”*, a historiadora Camila Serafim Daminelli (2023, p. 46-48) destaca que a Funabem se apropriou de diversos debates anteriores

que sugeriam o rompimento com o perfil institucional vigente desde a criação do SAM - Serviço de Assistência a Menores, em 1941. Observa-se, assim, que a medida terapêutica e jurídica de separar crianças e jovens pobres de suas famílias, em casos de abandono ou negligência educacional, já era discutida há bastante tempo no país, e a Funabem a implementou com o objetivo de contribuir para a prevenção e tratamento do menor.

O SAM tinha como objetivo declarado atender às crianças pobres envolvidas em infrações legais, rotuladas juridicamente como delinquentes. No entanto, por trás dessa nomenclatura fria e burocrática, encontravam-se jovens que, em meio ao caos e à pressão do mundo urbano, seus pais não conseguiam educar disciplinarmente. Eram crianças e adolescentes que, em sua vulnerabilidade, acabavam por desafiar as rígidas normas sociais.

Esses meninos e meninas, considerados abandonados ou infratores, eram então submetidos a “tratamentos” disciplinares nas FEBEMS. Essas instituições eram moldadas pela moral burguesa, que valorizava o trabalho e o bem-estar coletivo acima de tudo, muitas vezes à custa das liberdades individuais. Sob o pretexto de reabilitação, essas crianças deveriam ser disciplinadas dentro de um sistema que buscava conformá-las às expectativas sociais da época, marginalizando suas vozes e apagando suas individualidades.

Em um ambiente que priorizava a disciplina rígida e a moralidade do trabalho, essas instituições raramente se preocupavam com o verdadeiro bem-estar emocional e psicológico das crianças. Em vez disso, procuravam moldá-las para que se encaixassem em um ideal de sociedade que não levava em conta suas necessidades e desejos individuais. Assim, em nome da ordem e do progresso, muitas dessas crianças enfrentavam tratamentos desumanos que pouco ou nada tinham a ver com sua reabilitação, mas sim com a manutenção de um status quo social que lhes era desfavorável.

Nesse cenário, a infância e a juventude eram vistas menos como fases de desenvolvimento e mais como períodos a serem controlados e disciplinados. A liberdade, a espontaneidade e a criatividade, características inerentes à infância, eram suprimidas em favor de uma conformidade que buscava perpetuar os valores e interesses da classe dominante. Desta forma, o SAM, ao invés de ser um verdadeiro espaço de assistência e cuidado, muitas vezes se configurava como uma ferramenta de controle social, refletindo as profundas desigualdades e injustiças de sua época (BOEIRA, 2018, p. 47).

Convém destacar que, no Brasil, a instituição do Código de Menores, em 1927, foi um dos primeiros passos no sentido de atribuir aos infante-juvenis empobrecidos a condição de menoridade legal. Essa legislação pioneira buscava enquadrar as crianças e jovens em um sistema que os definia a partir de sua condição social e econômica. Com essa medida, essas crianças e jovens passaram a estar sujeitas à intervenção das modernas instituições de assistência e correção social, que se propunham a “sanear” a sociedade.

O padrão a ser seguido era o da ordem burguesa capitalista, que valorizava a disciplina, o trabalho e a conformidade com as normas sociais. Comportamentos que fugissem desse padrão eram prontamente classificados como delinquência, justificando assim a intervenção estatal. Essas instituições, então, não apenas ofereciam assistência, mas também buscavam corrigir e moldar esses jovens para que se adequassem às expectativas da sociedade dominante.

Ao submeter essas crianças a um regime de controle e disciplina, o Estado perpetuava uma visão que via a pobreza e a marginalidade como questões a serem corrigidas através da imposição de um modelo social específico. Assim, o Código de Menores de 1927²¹ não apenas representava uma tentativa de organizar a assistência aos jovens, mas também de reafirmar e consolidar os valores e a ordem da classe burguesa capitalista (DOMINELLI, 2023, p. 46).

Boeira (2018, p. 45-46) endossa que o Código de Menores representou uma síntese de leis e decretos que, desde 1902, procuraram criar mecanismos legais voltados para crianças e jovens. Naquele cenário, instituições civis e públicas enunciavam discursos propondo a substituição de pais e mães considerados irresponsáveis quanto à educação de suas crianças. Com efeito, importa ressaltar que essas práticas discursivas baseavam-se na lógica higienista da época.

Todavia, é possível afirmar que o controle do Estado sobre a infância das famílias pobres foi, de fato, efetivado através da Funabem. Esta buscava garantir a manutenção da PNBEM por meio de medidas rigorosas de disciplina e controle, centralizando em si a administração das ações dos estados e das instituições particulares na assistência social à crian-

21- Trata-se do Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, revisado pela Lei nº 6.697/1979, que o “modernizou” e o adequou à nova realidade do país, preservando a linha de repressão para as crianças e jovens infratores. Encontra-se disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 09/02/24 às 00:12.

ças e jovens abandonados ou infratores. Assim, durante a ditadura militar brasileira, a PNBEM conseguiu moldar profundamente a relação entre a sociedade e as políticas públicas para as populações infanto-juvenis. As iniciativas do SAM foram consolidadas pela Funabem, tecendo uma rede de controle e assistência que refletia os valores e objetivos do regime (MIRANDA, 2020, p. 147).

Com o passar dos anos, percebe-se que a FUNABEM e as FEBEMS se desvirtuaram de seu propósito de tratar a questão da infância dos pobres pela lógica da inclusão educacional. Dessa forma, a opção mais fácil da PNBEM resultou no incremento de medidas assistencialistas e repressivas que “legitimavam e agravavam a lógica da ação das instituições que as haviam precedido, ou seja, recrudescer o internamento de crianças e jovens considerados carentes e abandonados em instituições” (BOEIRA, 2018, p. 28).

No artigo “*Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976)*”, Boeira (2014, p. 5) esclarece que, durante a década de 1970, o segmento infanto-juvenil brasileiro cresceu demograficamente mais do que o conjunto da população economicamente ativa, o que repercutiu em uma maior participação desses jovens na força de trabalho nacional.

Diante desse cenário, parcelas burguesas da sociedade passaram a aceitar a ideia de que existe uma correlação significativa entre o aumento do número de filhos de famílias pobres e o aumento da violência nos centros urbanos do país. Como resposta a esse fenômeno social, propôs-se o uso de castigos, força, internações e até mesmo tortura como expedientes para manter a paz social (BOEIRA, 2018, p. 6-7).

Esse enfoque não apenas refletia uma visão simplista e punitiva dos problemas sociais, mas também exacerbava as desigualdades e a marginalização das camadas mais vulneráveis da população. A narrativa de que a violência era consequência direta do crescimento demográfico nas áreas urbanas serviu para legitimar práticas autoritárias e repressivas, reforçando um ciclo de exclusão e injustiça social.

Camila Daminelli (2023, p. 47) esclarece que a Funabem surgiu, prioritariamente, para assistir às famílias com filhos em situação de vulnerabilidade social. A família era considerada necessária como suporte para atacar as causas do abandono e da desagregação de seus membros. Ao oferecer assistência social à família, a PNBEM objetivava proteger as crianças e os jovens

propensos à marginalização e, conseqüentemente, à delinqüência. Porém, o que se evidencia é que a estratégia da internação social era utilizada apenas em último caso, desobrigando o Estado de implementar políticas sociais mais efetivas para o setor infante-juvenil.

É muito válido ressaltar que foi nesse cenário histórico que ocorreu a integração do serviço social à estrutura burocrática do Estado brasileiro. O profissional assistente social passou a ser reconhecido como aquele responsável por contribuir com programas e projetos de assistência voltados especificamente para as populações mais vulneráveis, como as crianças e adolescentes. Dessa forma, no âmbito da administração pública vinculada aos governos da ditadura militar, os assistentes sociais foram amplamente valorizados pelo seu papel no atendimento individual ou coletivo, seja em instituições ou em comunidades populares (MIRANDA, 2020, p. 147).

Entretanto, a fim de potencializar nossa discussão sobre a questão da infância sob a ditadura militar no Brasil, discorreremos sobre a Comissão Parlamentar de Inquérito do Menor (CPI do Menor, 1975-1976), que foi analisada exaustivamente pelo historiador Daniel Boeira (2018). Desta forma, assinalamos que o funcionamento desta CPI atesta a perspectiva de que a manutenção do Poder Legislativo durante o regime militar serviu como uma estratégia para legitimar a ordem autoritária brasileira, imersa numa cultura política de valorização da democracia (MELO, 2014, p. 177).

Diante da urgência de compreender profundamente a realidade da população infante-juvenil daquela época, a CPI do Menor promoveu o estudo "A Realidade Brasileira do Menor" (Brasil, 1976). O levantamento de dados foi realizado por meio de questionários aplicados nos então 3.953 municípios brasileiros, revelando, em suas linhas gerais, a ineficácia e burocratização no atendimento das necessidades básicas de 25 milhões de menores e suas famílias (BOEIRA, 2014, p. 5).

Nos anos 1970, as classes médias e altas se frustraram com a falta de interesse das autoridades da ditadura militar em efetivamente solucionar a questão do abandono e da delinqüência juvenil. Essa apatia política refletia uma desconsideração sistemática das condições precárias enfrentadas pelas crianças e adolescentes marginalizados, evidenciando um descaso que perpetuava as desigualdades sociais e negava direitos básicos a uma parcela significativa da população jovem brasileira.

Do regime ditatorial para com o “problema do menor” era amplificada pelos meios de comunicação, principalmente jornais e revistas de grande circulação, ora condenando este “silêncio” na esfera estatal, ora considerando o cidadão comum como injustiçado e “desprotegido” diante da “horda” infanto-juvenil. Questões como esta faziam a imprensa reapresentar continuamente a “questão do menor” à consciência pública, o que repercutia em debate na sociedade civil, atingindo esferas governamentais, tal como o Congresso Nacional brasileiro (BOEIRA, 2018, p. 28-29).

Conforme este fragmento textual, percebemos o quanto o dito "cidadão de bem" brasileiro estava preocupado com o crescimento da violência urbana perpetrada por crianças e adolescentes, dada a sua vulnerabilidade social. Nesse contexto, destacam-se os assaltos praticados por meninos e meninas abandonados nas ruas dos principais centros urbanos do país. Assim, observa-se que a "questão do menor" tornou-se um tema frequente e controverso na opinião pública nacional (como ainda é hoje).

Miranda (2020, p. 156) destaca que em nome do "progresso", as políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes foram estabelecidas com base no ideal de "bem-estar social", influenciado por experiências assistenciais dos Estados Unidos, do Brasil e de outros países da América Latina. Dessa forma, a trajetória da assistência social à infância no país foi marcada pela importação de ideias e práticas visando conceber um modelo ideal de sociedade e políticas públicas.

Em “*A Realidade Brasileira do Menor*” (Brasil, 1976, p. 24), a Câmara dos Deputados Federais apontou que no Brasil, o problema social do menor decorria de variáveis tanto típicas de países desenvolvidos quanto de países subdesenvolvidos, como urbanização, industrialização, crescimento demográfico acelerado, êxodo rural, analfabetismo, entre outros fatores. Essa configuração social inevitavelmente levava à desestruturação familiar, sendo um reflexo do ambiente em que está inserida.

Segundo Boeira (2018, p. 62-65), a CPI do Menor foi instaurada em 29 de abril de 1975, por iniciativa do deputado federal sul-rio-grandense Nelson Marchezan, um político vinculado à ARENA e ex-chefe da Secretaria do Trabalho e Ação Social do Rio Grande do Sul. Este parlamentar obteve o apoio de seus colegas do MDB para viabilizar a abertura da CPI, cuja presidência foi assumida pelo deputado federal Carlos da Silva Santos, filiado ao MDB do Rio Grande do Sul. O relator foi o deputado federal Manoel José de Almeida (ARENA-MG).

No entanto, a instalação da mencionada CPI se deu em meio a intensas pressões sociais, amplificadas pela reportagem do jornal Folha de São Paulo sobre a “Operação

Camanducaia”, ocorrida em 19 de outubro de 1974. A divulgação dessa ação militar chocou a opinião pública ao revelar a brutalidade com que policiais de São Paulo trataram mais de 90 jovens infratores. Forçados a entrar à força em um ônibus com destino a Camanducaia (MG), esses jovens foram obrigados a ficar despidos no trajeto e, posteriormente, atirados de um penhasco (MIRANDA, 2011, p. 4).

Esse incidente não apenas escandalizou a sociedade da época, mas também suscitou um intenso debate nacional sobre os métodos empregados no controle da delinquência juvenil, lançando luz sobre as violações de direitos humanos e a necessidade urgente de reformas nas políticas de assistência social e segurança pública. A história da Operação Camanducaia traduz a forma como a ditadura militar enxergava os meninos e meninas que vivam nas ruas da cidade: caso de polícia. O “menor infrator” era visto como espécime de lixo na paisagem da metrópole que deveria estar limpa (MIRANDA, 2011, p. 8).

É válido destacar que a CPI do Menor emerge em um contexto de revelação dos aspectos que o regime militar tanto tentava ocultar: violações dos direitos humanos. Contudo, as discussões foram conduzidas de modo a limitar os debates na Câmara Federal dentro dos parâmetros controlados pelos militares, de tal forma que a CPI do Menor prosseguiu sem dar voz às crianças, aos adolescentes ou mesmo à influente Igreja Católica Romana. Era esperado que os “menores” fossem ouvidos, dado que a CPI tratava diretamente de suas questões, enquanto a Igreja se destacava por suas obras de caridade em prol da infância no Brasil, através da Pastoral do Menor. No entanto, o que se testemunhou foi a presença de juízes de menores e presidentes de Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor de diferentes estados como principais depoentes, o que sublinhou o compromisso com o cenário delineado daquele período (BOEIRA, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, constatou-se que, segundo a CPI, o menor infrator era frequentemente o resultado de famílias afligidas pela marginalização socioeconômica. Ele podia ser alguém simplesmente abandonado nas ruas das cidades, seduzido pela promessa de ascensão social pelo caminho do crime, enfrentando o risco de morte ou de ser internado à força em uma unidade da Febem. A preocupação da CPI com esses jovens ocorria em meio ao aumento alarmante dos casos de roubo envolvendo crianças e adolescentes, refletindo não apenas uma crise de segurança pública, mas também a falência de políticas sociais que

poderiam oferecer alternativas efetivas de proteção e inclusão para essa parcela vulnerável da sociedade (BOEIRA, 2018, p. 133).

No entanto, a CPI do Menor revelou os desafios enfrentados pela FUNABEM e pelas FEBEMS diante das questões das crianças e dos jovens brasileiros na década de 1970. Assim, parlamentares da ARENA e do MDB sugeriram ao presidente da República a criação do Sistema do Menor, financiado pelo Fundo Nacional de Proteção ao Menor e coordenado por uma ação conjunta entre ministérios. A proposta central desse Sistema Nacional do Menor deveria incluir também a FUNABEM, evidenciando que as políticas públicas direcionadas à infância e à juventude, especialmente as consideradas pobres e infratoras, não haviam sido eficazes até então (BOEIRA, 2018, p. 188).

No entanto, as propostas da CPI do Menor não foram acolhidas. A infância e a juventude pobres permaneceram desprotegidas, sem uma prevenção eficaz para deter a marginalização social. A centralização administrativa da FUNABEM não resultou em melhorias na assistência social; ao contrário, a FEBEM tornou-se símbolo de violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes (MIRANDA, 2020, p. 147).

Importa mencionar o fracasso da rede FUNABEM em orientar políticas assistenciais para a infância e juventude no Brasil, inicialmente concebidas para evitar a internação de jovens como um processo prejudicial à formação psicossocial. Contudo, o que se viu foi um uso excessivo da privação de liberdade para os denominados "menores infratores", em instituições carentes de infraestrutura e profissionais capacitados, além do recorrente emprego de violência e tortura. Essa realidade refletia uma conexão entre a marginalização social e o ingresso na criminalidade por membros de famílias vulneráveis, diante de sua desestruturação (DAMINELLI, 2023, p. 58).

É importante registrar que na década de 1980, ainda sob a égide de um regime ditatorial em enfraquecimento, houve a rearticulação dos movimentos sociais tanto pela reabertura política quanto por causas específicas, como a moradia digna, a igualdade racial e os direitos das mulheres. Nesse sentido, destaca-se o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MMMR) que ocupou as principais avenidas das capitais estaduais. Essa onda de mobilização foi um dos fatores decisivos para o fim da Febem, em 1990, e para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (MIRANDA, 2020, p. 147).

Conforme Emanuel Cavalcante (2019, p. 6), a estruturação do MNMMR emergiu de seminários e eventos acadêmicos que tinham como objetivo mobilizar a opinião pública em prol de uma transformação social significativa em favor da infância pobre no Brasil. Assim, o MNMMR surgiu de uma mobilização intensa por direitos humanos entre 1970 e 1980, claramente contrapondo-se à estrutura da FUNABEM e da FEBEM. O movimento exemplifica como crianças e jovens começaram a ocupar espaço na historiografia nacional, destacando as ruas como principal ambiente de interação social e resistência.

2.3- Ditadura e Infância: Os Filhos dos Militantes de Esquerda no Brasil

Na dissertação “*Não sei e não quero dizer: Tortura e Infância na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)*”, Luísa Rita Cardoso (2015, p. 15) mergulha nas profundezas de um passado doloroso, explorando como crianças, filhas e filhos de militantes de esquerda foram involuntariamente envolvidos nas sombrias sessões de tortura perpetradas pelo regime autoritário. Este estudo meticuloso não só revela as cicatrizes físicas e emocionais dessas vítimas inocentes, mas também resgata suas vozes silenciadas, trazendo à tona a cruel realidade que marcou uma geração de brasileiros.

As memórias de parte dessas crianças, hoje adultos, foram mais divulgadas a partir dos trabalhos de efetivação da CNV e seus desdobramentos, revelando traumas antes silenciados. O regime ditatorial militar foi bastante ambíguo em relação à infância, pois, se de um lado procurou "cuidar" das crianças pobres através da rede FUNABEM e FEBEM, por outro lado, executou uma prática de violência desmedida – "na caça àqueles tidos como subversivos e em suas próprias instituições dedicadas à criança e ao adolescente" (CARDOSO, 2015, p.77). Essas contradições evidenciam a complexidade e a brutalidade do período.

A intenção dos agentes públicos do regime militar era atingir os pais e/ou as mães envolvidos em atividades consideradas subversivas à ordem vigente no Brasil, utilizando métodos cruéis como torturar os pais na frente dos filhos ou vice-versa, numa tentativa de infligir dor e medo de maneira ainda mais intensa. Esses atos visavam não apenas a obtenção de informações, mas também a destruição psicológica das famílias, criando um legado de traumas que perduram até hoje. De acordo com Caroline Rios Costa (2023, p. 78), as crianças se tornaram alvos do Estado autoritário, em uma sociedade adultocêntrica que não as reconhecia como sujeitos plenos, subestimando suas experiências e sofrimentos.

Dessa forma, pontua-se que crianças e adolescentes sofreram violências físicas e psicológicas nas dependências dos órgãos repressivos da ditadura, o que representa um acinte à cultura dos direitos humanos e uma mancha indelével na história do país. As memórias desses jovens, muitas vezes silenciadas, emergem como testemunhos contundentes da barbárie cometida. Essas práticas brutais revelam a extensão da desumanidade do regime, que não poupava nem os mais inocentes em sua busca por controle e repressão. Ao infligir sofrimento a crianças e adolescentes, o regime violava não apenas corpos e mentes, mas também o futuro de uma geração inteira, marcando suas vidas com cicatrizes profundas e indeláveis (CNV, 2014).

João Paulo Dias de Meneses (2016) assegura que

As violações de direitos humanos que os militares provocaram eram das mais diversas naturezas. Criaram-se mecanismos de violações e dominação dos corpos para anulação do sujeito contestador, do outro que se opunha ao regime ditatorial, a partir de perseguição, censura, banimento, tortura, desaparecimento e morte. Quanto às crianças e aos adolescentes, esses eram torturados pelo fato de serem considerados, também, subversivos e comunistas, ou seja, pelo que representavam para o Governo Militar, mas também eram usadas como motivo de tortura psicológica aos pais e parentes que ficavam ainda mais fragilizados com o sofrimento de seus meninos e suas meninas (MENESES, 2016, p.3).

Nesses termos, é preciso considerar que a agressão que as crianças sofreram foi tão grande que muitos têm dificuldade em expressar o que vivenciaram através de palavras, gestos ou sentimentos. São processos traumáticos que alguns conseguiram explorar através de terapias ou em depoimentos na CNV. As crianças, que foram vistas como inimigas pelo Estado, sentem a dor da repressão por si e por seus pais (COSTA, 2023, p. 78).

Meneses (2016, p.4) ressalta que o Brasil foi um dos primeiros Estados signatários da Carta Universal dos Direitos Humanos, articulada pela ONU em 1948, no pós-Segunda Guerra Mundial, para a construção de uma ordem global capaz de deixar no passado os horrores da Era Nazifascista. As práticas de tortura, banimento e prisões arbitrárias foram consideradas desprezíveis por ferirem a dignidade humana. Porém, como alguns outros países que assinaram a Carta da ONU, o Brasil foi capaz de destruir um regime democrático e implantar um Estado autoritário que fez com que crianças, adolescentes e jovens perdessem o direito de pertencer à nossa nacionalidade.

A respeito dessa historicidade dos direitos humanos, que teve o Brasil como um dos primeiros Estados signatários, destacamos que

Ainda devemos aperfeiçoar continuamente a versão dos direitos humanos do século XVIII, para se assegurar que os “Humanos” na Declaração Universal dos Direitos

Humanos elimine todas as ambiguidades do “homem” nos “direitos humanos”. A cascata de direitos continua, embora sempre com um grande conflito sobre como ele deve fluir: o direito de uma mulher escolher versus o direito de um feto a viver, o direito de morrer com dignidade versus o direito absoluto à vida, os direitos dos inválidos, os direitos dos homossexuais, os direitos das crianças, os direitos dos animais- os argumentos não terminaram, nem vão terminar (HUNN, 2012, p. 214-115).

Dessa maneira, pontuamos que a construção dos direitos humanos torna-se fundamentalmente importante para as sociedades ocidentais com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Buscou-se, e ainda hoje se procura, ampliar a noção eurocêntrica sobre o aspecto humano presente na declaração supracitada. Nesse contexto, menciona-se a ampliação dos direitos humanos para diversas populações, sobretudo para as crianças.

Para Lynn Hunt (2012, p. 212-216), a construção dos direitos humanos passa por três declarações entre América e Europa Ocidental: a Declaração da Independência das Treze Colônias Inglesas da América do Norte (1776), a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esses três documentos são fundamentais para o processo de compreensão dos direitos humanos, considerando a violação dos mesmos. Contudo, a Declaração Universal reafirmou os direitos individuais do século XVIII, como a igualdade jurídica; além disso, em tempos de Guerra Fria, ela expressou um conjunto de aspirações para a comunidade humana internacional.

Posto isso, nota-se que a violação dos direitos humanos no Brasil durante a ditadura militar foi um desgarrar dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como cicatrizes profundas na alma de uma nação. Longe de representar um paradoxo, essa situação ecoava como um grito de dor, revelando os limites da ONU em pressionar seus Estados signatários na defesa da dignidade humana, em um mundo onde a justiça se desfazia em sombras.

Desta feita, importa salientar que desde 1950, com a fundação em João Pessoa (PB) do primeiro escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), houve iniciativas significativas da ONU no Brasil voltadas para a proteção da população infanto-juvenil pobre. O referido escritório não apenas visava proteger a saúde das gestantes e das crianças pobres na região do Nordeste, mas também buscava promover condições dignas de vida. No entanto, a partir do golpe de Estado de 1964, as autoridades militares e civis que governavam o Brasil, embasadas na ideologia de segurança nacional, passaram a considerar os

carentes e/ou delinquentes como potenciais subversivos. Assim, a internação dos considerados menores infratores nas unidades da FEBEM e a transferência dos abandonados para orfanatos públicos ou privados configuraram uma severa violação dos direitos da infância sob a batuta do regime autoritário (BOEIRA, 2018, p.50).

Entretanto, nos relatos de memória da CNV, emerge a escalada da violência estatal contra as crianças cujos pais ou familiares estavam ligados à resistência política contra os governos da ditadura militar brasileira. Sob a doutrina de segurança nacional, essas crianças eram vistas como “futuros agitadores políticos”. É importante ressaltar que, ao contrário dos adultos, elas não escolheram participar de movimentos contrários ao regime ditatorial, e sua condição infantil não as protegeu da imputação de atos violentos pelo Estado (COSTA, 2023, p. 92).

No capítulo “*Violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes*” do Relatório final da CNV (2014, p. 427-432), são destacadas as diversas formas pelas quais essas crianças foram submetidas a violações de sua dignidade humana nas instalações dos órgãos da ditadura militar. Este capítulo compila relatos de memória de adultos que contribuíram com os trabalhos da CNV, investigando os crimes cometidos durante a ditadura de 1964 contra os direitos humanos. Segundo o relatório, “crianças e adolescentes também não eram poupados de prisões ilegais e arbitrárias, nem de agressões por parte dos agentes da repressão” (BRASIL, 2014, p. 307).

Este documento oficial evidencia que crianças e adolescentes foram presos, sequestrados, violentados e até torturados. Usados como “instrumentos” para atingir seus pais ou familiares, foram submetidos a agressões e violências pelo Estado autoritário. Essas experiências, dolorosas de serem reconhecidas, questionam profundamente o que essas jovens vidas enfrentaram, deixando marcas indelévels em suas subjetividades (COSTA, 2023, p. 79).

Estas pessoas, violentadas pelo Regime Militar, viveram separadas da condição de serem crianças. Sobre estes meninos e meninas foram jogados os fardos dos adultos, com torturas físicas e psicológicas, como também a incompreensão dolorosa dos desaparecimentos e mortes (MENESES, 2016, p. 17).

Outro importante documento que aborda as memórias infanto-juvenis durante a ditadura militar brasileira é o livro “*Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*”, publicado em 2014 como resultado da Comissão da Verdade do Estado de

São Paulo “Rubens Paiva”, que aspira ser uma nova fonte de consulta, reflexão, divulgação e conhecimento sobre o período autoritário (SÃO PAULO, 2014, p. 9).

Este livro, abrangendo cerca de 316 páginas, inclui depoimentos valiosos que contribuíram para o capítulo 10, Volume 1, da CNV. Além de revelar os relatos pessoais das crianças afetadas, ele oferece uma perspectiva única e comovente sobre o período ditatorial no Brasil: são vozes que iluminam os cantos escuros da história, dando voz aos que foram silenciados pela violência do Estado. Essas narrativas não apenas documentam as atrocidades vividas pelas crianças, mas também destacam sua resiliência e a persistência de suas memórias, que continuam a moldar nosso entendimento do passado e do presente (SÃO PAULO, 2014).

Dessa maneira, evidencia-se que muitas pessoas tiveram suas histórias de vida marcadas pela violação dos direitos humanos, o que significou a negação de experiências infantis mais saudáveis. Suas memórias ficaram submetidas à clandestinidade por anos a fio. O ambiente político da CNV e suas congêneres estaduais permitiu que boa parte dessas lembranças traumáticas emergisse para o conhecimento do grande público, como atestam os relatórios da CNV e da CVESP Rubens Paiva (sobre os quais voltaremos a falar em capítulo específico).

A respeito desse processo, é válido destacar que a violação dos direitos humanos pela ditadura militar brasileira não ficou restrita aos fragmentos sociais mais pobres. O aparato repressivo desse regime político foi montado exclusivamente para eliminar a oposição, de modo que crianças abastadas também ficaram expostas à ação violenta de um Estado autoritário, que dispunha de seus corpos para atingir seus pais ou familiares próximos. A violação dos direitos humanos transpunha barreiras de classes sociais (CARDOSO, 2015, p. 210).

Hermínia Tavares e Luís Weiss (1998, p. 338), em *“Carro-zero e pau-de-arara: O cotidiano da oposição de classe média ao regime militar”*, destacam como a posse de carros novos pela classe média nacional desviou o interesse pelo destino dos opositores do regime de segurança. Desde o golpe de 1964, a supressão da liberdade individual foi vista por diversos estratos da classe média como um preço necessário para eliminar a suposta ameaça comunista, moldando significativamente a opinião pública. Assim, compreende-se que os setores médios sociais ficaram embebedos pelo “milagre econômico” ditatorial.

Ampliando este ponto de vista, observamos que a narrativa predominante entre alguns setores da classe média durante a ditadura não apenas ignorava os abusos perpetrados contra dissidentes políticos, mas também refletia uma desconexão em relação às realidades das vítimas mais vulneráveis do regime. Enquanto muitos indivíduos desfrutavam de confortos materiais e uma aparente estabilidade social, as crianças e adolescentes de famílias perseguidas eram sujeitas a atrocidades como prisões arbitrárias, tortura e exílio forçado. A falta de empatia e solidariedade exacerbava ainda mais o sofrimento desses jovens, que enfrentavam não apenas a perda de seus direitos individuais, mas também a ruptura traumática de suas vidas cotidianas e o sentimento de desenraizamento nacional.

Dessa forma, percebemos que os infantes vistos como inimigos da pátria instituída pela ditadura militar brasileira eram os filhos e filhas de pais militantes políticos, sobretudo, vinculados ao ideário comunista. Os castigos que recaíam sobre eles, dentre muitos imensuráveis pela dor e luto vividos, eram: a prisão, a tortura, a clandestinidade e até o banimento do país juntamente com seus pais, o que significava ser uma criança sem uma pátria para chamar de sua, uma nacionalidade com a qual se identificar (CNV, 2014).

Sobre esses aspectos, é crucial abraçar a profundidade do trauma psicológico que essas crianças enfrentaram. Em "Tortura e Sintoma Social", a psicanalista e jornalista brasileira Maria Rita Kehl (2019, p. 125) revela que nosso sofrimento mental não é apenas pessoal, mas um reflexo fragmentado da realidade que nos cerca. Por isso, concordamos que

O esforço em descrever a experiência traumática de vítimas de graves violações de direitos humanos explicita o quão tênues são as fronteiras físicas e psicológicas. A permanência de sequelas nos corpos dos sobreviventes, que dificultam ou mesmo limitam suas vidas, por décadas, é indiscutível. Também é incontestável que as consequências dos traumas vividos não se encerram em sua forma física, com desdobramentos psicológicos importantes (BRASIL, 2014, p 426)

É evidente que o trauma, como uma cicatriz na alma, perturba não apenas o presente, mas também o futuro das pessoas. Compreende-se que os indivíduos traumatizados carregam consigo dores existenciais profundas. No caso dos afetados pela violação dos direitos humanos durante a ditadura militar, esse trauma se manifesta como um transtorno coletivo, silenciado e não totalmente compreendido publicamente (COSTA, 2023, p. 80).

Não obstante, é preciso pontuar que este é um dos aspectos menos conhecidos do horror exercido pela ditadura militar. Isso se evidencia nos relatos de crianças e adolescentes que, mesmo sem representar ameaça à doutrina de segurança nacional, foram monitorados,

perseguidos, testemunharam seus pais sendo baleados, cresceram em meio à prisão ou foram surpreendidos por ações violentas dentro de suas próprias casas (BRASIL, 2014, p. 426).

O relatório final da CNV (BRASIL, 2014, p. 426-431) conseguiu documentar os seguintes nomes de infantes em seus depoimentos, vistos como inimigos pela pátria durante os governos dos presidentes generais: 1- José Wladimir Benevenuto; 2- Ernesto Carlos Dias do Nascimento; 3- Fernando Skazufka; 4- Kátia Skazufka; 5- Roberta Fernandes Parreira; 6- Priscila Arantes; 7- Marcos Zamikhowsky; 8- Eduardo Guimarães Machado Freire; 9- Ângela Telma Lucena; e 10- Adilson Lucena.

Posto isso, convém destacar alguns nomes dessa lista de inimigos da pátria, conforme apresentados no livro *“Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil”* (SÃO PAULO, 2014, p. 10-15). Estes incluem Lia Cecília, Carlos Alexandre Azevedo (Cacá), os irmãos Vladimir, Valdenir e Vladir Danielli, Gino Ghilardini, os também irmãos Janaína e Edson Teles, Vanúzia Rodrigues, além das irmãs Isabel e Iara Figueiredo, entre outros cujas histórias lançam luz sobre as dolorosas marcas deixadas pela repressão do regime militar brasileiro.

Nesse processo histórico que envolve memórias infanto-juvenis, Miranda (2020) argumenta que

Mas, afinal, para que serve a história? Para discutir os problemas do tempo presente à luz do passado. Tais estudos contribuem para “outro” entendimento das práticas sociais e da cultura política de um passado que insiste em não passar – tal passado se encontra nas relações internacionais e no cotidiano das pessoas comuns. Estudar as políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes no decorrer dos governos militares se mostra indispensável para entender as práticas assistencialistas e provincianas que ainda persistem. Trata-se de investigar o “menorismo” nosso de cada dia (MIRANDA, 2020, p. 156).

Assim, emergem reflexões cruciais sobre a necessidade vital de estabelecer políticas de memória para compreender o passado traumático da ditadura militar brasileira, permeada por uma "cultura do medo" essencial ao Estado autoritário, como ressalta Bauer (2014, p. 35). A história das crianças e adolescentes, profundamente afetada por práticas brutais e políticas discriminatórias voltadas aos “menores”, não apenas clama por reconhecimento, mas também abre espaço para uma análise crítica dos direitos humanos infanto-juvenis em nossa trajetória nacional. Este processo deve ocupar um lugar de destaque no ensino de história, essencial para formar a consciência histórica sobre nosso passado coletivo.

Na prática cotidiana da sala de aula, todavia, persiste um viés adultocêntrico marcante no ensino de história. O sujeito infanto-juvenil é relegado ao invisível nas narrativas escolares que abordam a memória e a história do regime militar no Brasil, apesar de terem sido afetados pelas políticas autoritárias, econômicas e sociais da ditadura de segurança nacional. Surge, assim, a necessidade premente de investigar como o ensino de história trata esse tema na educação básica, uma questão a ser explorada no próximo capítulo desta dissertação.

3- TEIAS DA MEMÓRIA- EDUCAÇÃO HISTÓRICA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA E O CURRÍCULO MÍNIMO DA BNCC

A disciplina escolar de História é campo de grande interesse, uma vez que expõe as demandas sociais e dá visibilidade a diferentes posições e interpretações sobre o passado (Viktor Ridel, 2021, p. 79).

Este capítulo traça um mapa do ensino de história sobre a Ditadura Militar Brasileira na educação básica. Em 2024, completam-se sessenta anos do golpe de Estado de 1964; é um momento em que academia e sociedade serão envoltas por eventos e produções cinematográficas, jornalísticas, científicas e literárias que trarão à tona discussões sobre a memória nacional moldada por esse episódio dramático de nossa história republicana. A natureza do regime autoritário que emergiu dessa ruptura institucional também será explorada, promovendo uma reflexão profunda sobre nossa consciência histórica e o compromisso com o Estado democrático de direito.

Verena Alberti (2021, p. 2) aponta a complexidade de abordar a ditadura militar brasileira nas aulas de História. Muitas ideias equivocadas circulam entre alunos e familiares, especialmente através de plataformas digitais que moldam uma história pública distorcida. Os professores enfrentam o desafio de ensinar esse período sem deixar de lado as questões éticas fundamentais.

Para Marina de Freitas Giovanette (2023, p. 218; 233), o ensino atual sobre a Ditadura Militar no Brasil é marcado por um contexto de negacionismo e "guerras de memória", presentes na internet, em livrarias e nos discursos políticos que ameaçam nossa democracia, perpetuando opressões e injustiças. Ela defende uma intensificação das reflexões que permeiam o ensino de história, buscando construir uma consciência histórica libertadora desde a escola.

Giovanette (2023, p. 218) ainda destaca que historiadores e professores enfrentam desafios com indivíduos ou instituições que buscam deslegitimar o conhecimento histórico e a produção historiográfica, tornando o ensino sobre a Ditadura Militar Brasileira um campo crucial nessa batalha de narrativas. Dessa maneira, torna-se importante ressaltar os discursos da Brasil Paralelo nesse circuito,

Entre mitos e verdade, os discursos que Brasil Paralelo vêm produzindo sobre a ditadura militar devem, portanto, ser problematizados a partir de uma “economia política” própria, pois condicionados aos seus mais diversos regimes de verdade e modalidade de crenças (BONSANTO, 2022, p. 91).

Elton Rigoto Genari (2017, p. 1-4) destaca que a formulação de propostas educacionais sobre a ditadura militar brasileira requer a compreensão das dinâmicas de disputa de verdades que permeiam a sociedade civil e os espaços escolares. Segundo o autor, é crucial que historiografia e ensino de história se unam no dever de memória, promovendo a justiça de transição e confrontando o esquecimento intencional de histórias difíceis do passado, uma vez que esse um ponto crucial para entendermos a valorização dos testemunhos das vítimas no pós-regimes autoritários.

Assim, discutir a ditadura e como ela é representada é discutir a cultura autoritária e antidemocrática que a produziu e que ela ajudou a perpetuar. Esse é um passo necessário para a defesa dos direitos humanos no presente. Decorre da percepção de que as Ditaduras não são exceção e de que nenhum direito está nem plenamente conquistado, nem garantido. A escolha de trabalhar com a temática da infância também dialoga com essa premissa, pois repensar a educação passa por pensar a infância e em como as crianças são tratadas na sociedade. A negação da cidadania às crianças e adolescentes, e o modo ora permissivo, ora autoritário com que lidamos com elas são empecilhos sérios para a consolidação da democracia. A construção de uma sociedade mais cidadã e igualitária passa inescapavelmente por uma educação que respeite a condição humana das crianças (GENARI, 2017, p. 4).

Dessa forma, destacamos a relevância do ensino de história ao abordar a temática da ditadura militar brasileira, especialmente ao incluir a perspectiva infanto-juvenil nessa complexa teia de narrativas disputadas. O autoritarismo desse período não apenas cerceou os direitos civis dos jovens, mas também os privou de uma cidadania plena.

No entanto, as disputas sobre a verdade histórica da ditadura militar ainda fluem vivas em nossa sociedade, com a internet tecendo suas tramas no tecido social. Sônia Meneses (2019, p. 70) destaca que narrativas paralelas à história oficial buscam perpetuar o status quo de certos grupos de poder. Assim, uma apropriação conservadora do passado tenta desqualificar os processos reflexivos da prática histórica, fundamentais para a compreensão de temas sensíveis como o mencionado. Historiadores, memorialistas, jornalistas, políticos e grupos empresariais se engajam nesse movimento de ideias e práticas, moldando o debate contemporâneo.

Acreditamos que esse processo seja fomentado pelos recursos linguísticos e filosóficos da era da pós-verdade ou das “notícias falsas”. Segundo esses princípios, a narrativa histórica é ajustada ao bel-prazer dos produtores de conteúdo, onde opiniões e sentimentos pessoais suplantam os fundamentos da ciência histórica. Atualmente, observa-se um papel crescente de influenciadores digitais, youtubers e outros agentes que promovem essas versões alternativas da história, utilizando plataformas digitais como veículos privilegiados para disseminar suas interpretações particulares dos eventos históricos. Nesse sentido, cabe destaque a Brasil

Paralelo pelo volume de seguidores na sua lógica mercadológica de revelar supostas verdades ocultas ou a “verdadeira história do regime militar no Brasil”.

Desta forma, podemos afirmar que um público conservador aceita e promove a disseminação dessas representações sociais, principalmente através dos meios de comunicação, visando alcançar grandes audiências. Isso resulta em uma história pública moldada para o consumo desses grupos sociais, que busca legitimar suas visões e valores por meio de narrativas que muitas vezes distorcem ou ignoram aspectos históricos fundamentais,

Um tipo de consumo que aqui irei qualificar de apropriação conservadora sobre o passado, por conseguinte, produção conservadora de história. Nesse caso, não uma apropriação que subverte uma dada ordem, mas, ao contrário, aquela que se serve de cânones tradicionais, de maneira simplificada, para criar outras formas de controle e perpetuação de poderes. Consumo reacionário que, no caso da história, pode também ser qualificado de abuso (MENESES, 2019, 70).

Com base nesse trecho, percebe-se que uma das principais dificuldades para o ensino de história escolar está no contexto de um conflito complexo entre autoridade e competência acadêmica, onde a legitimidade do conhecimento histórico enfrenta desafios frente a uma multiplicidade de opiniões e interpretações, muitas vezes influenciadas por interesses políticos e sociais.

Dessa maneira, observamos que a narrativa histórica pode assumir uma postura profundamente conservadora e, simultaneamente, se tornar midiática ao se autodenominar 'politicamente incorreta'. Isso implica vincular-se a uma produção historiográfica que pretende promover o pensamento histórico, mas através de formas de negacionismo, tanto histórico quanto científico. No contexto do regime militar, sua memória e história são obscurecidas por uma névoa de negação do passado autoritário, como aponta Meneses (2019, p. 71).

Estamos assim diante de uma guerra de memórias que não poupa a sala de aula, permeando profundamente o tecido social e educacional. Nesse processo contínuo, a subjetividade se intensifica em meio a uma história constantemente redefinida e reinterpretada, onde essas batalhas “também moldam o dia a dia escolar e deixam sua marca na prática dos professores, especialmente no ensino da história da Ditadura Militar brasileira” (Giovanette, 2023, p. 223).

Sobre este tema nas aulas de história, Alberti (2021, p. 3) ressalta que, no Brasil, “muitos jovens talvez guardem na memória mais lembranças das violações cometidas pelo nazismo do que as perpetradas pelo Estado durante nossa ditadura militar (1964-1985)”. Isso

reflete as dificuldades decorrentes da oposição sistemática ao ressurgimento das memórias subterrâneas desse período, visando evitar que o público em geral tome conhecimento do que de fato ocorreu durante aquele regime autoritário.

Segundo Pollak (1989, p. 4), as memórias subterrâneas pertencem a grupos sociais marginalizados pela memória coletiva predominante, agindo quase imperceptivelmente no silêncio, emergindo em momentos de crise. Essas memórias são como rios subterrâneos que fluem sob a superfície da narrativa oficial, carregando consigo as experiências e as vozes daqueles que foram silenciados pela história oficial. Para Gilvanette (2023, p. 220), no contexto brasileiro do regime militar, diversos indivíduos — sejam historiadores profissionais, jornalistas, políticos ou cidadãos comuns — imbuídos de discursos negacionistas sobre o passado ditatorial, repletos de distorções históricas, se opõem veementemente a essas memórias, buscando obscurecer a verdade histórica em prol de uma narrativa que sustente seus interesses e visões ideológicas.

Genari (2017, p. 3) observa que no contexto brasileiro, a disputa de narrativas em torno da memória da ditadura moldou, até o início do século, um quadro de reconhecimento limitado e contraditório do regime militar e da prática da tortura. Com o aumento da visibilidade das violações aos direitos humanos nos porões e salas da ditadura, graças às iniciativas da sociedade civil organizada, surgiram discursos midiáticos que buscavam enquadrar essas memórias através de diferentes interpretações sobre o golpe civil-militar de 1964. De um lado, a esquerda tradicional romantizava a luta armada, enquanto, do outro, entre os militares, difundia-se a tese de que o regime havia se desviado de seu projeto inicial de resolver crises institucionais ao enfrentar uma suposta ameaça de revolução comunista no país. Nesse cenário de disputas, familiares de desaparecidos e vítimas políticas travaram uma intensa batalha social para que o Estado reconhecesse os crimes contra os direitos humanos cometidos pelos agentes da ditadura, o que levou à criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), acusada pelas Forças Armadas de promover um processo de revanchismo.

A estrutura do ensino de história em nossas escolas básicas desempenha um papel crucial nesse processo. O tempo de aula muitas vezes não é suficiente para explorar plenamente essa temática complexa. Professores enfrentam o desafio de cobrir uma lista extensa de conteúdos programáticos em um período limitado, que varia de uma a três horas-aula, dependendo da rede e do nível de ensino. Esse cenário pode comprometer a profundidade e a qualidade das discussões em sala de aula, especialmente quando se trata de temas sensíveis que

exigem uma abordagem cuidadosa e aprofundada para uma melhor compreensão pelos estudantes.

Em relação a esses temas, Nilton Pereira e Elison Paim (2018, p.1244) defendem que abordar questões sensíveis como o holocausto, tortura, escravidão e a ditadura militar brasileira na sala de aula não se trata apenas de transmitir conhecimento histórico, mas sim de instigar uma reflexão profunda sobre ética, política e dramas humanos que ecoam até os dias atuais.

Esses eventos históricos não devem ser simplesmente sequências lineares de fatos, mas sim pontos de partida para uma análise crítica e contextualizada do passado, dialogando com as complexidades do presente. Portanto, a proposta de um currículo mínimo na História pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve não apenas proporcionar um arcabouço de conteúdos, mas também incentivar uma abordagem reflexiva e multidimensional dos acontecimentos que moldaram nossa sociedade (PEREIRA, PAIM, 2018).

Sobre a concepção de “currículo mínimo” proposta pela BNCC, Maria Valnice da Silva e Jean Mac Cole Tavares dos Santos (2018) pontuam que

Consideramos que a BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica à medida que tenta regular o conhecimento por meio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações. Há uma exigência de organismos internacionais - UNESCO, Banco Mundial e OCDE – para o Brasil melhorar os resultados nas avaliações externas. A criação de uma BNCC responderia a essa exigência, uma vez que seria vista como um parâmetro normativo que estabelece padrões, objetivos quantificáveis para as escolas e os sistemas regionais (SILVA, SANTOS, 2018, p. 10).

A BNCC, conforme destacam Maria Valnice da Silva e Jean Mac Cole Tavares dos Santos (2018), delinea, desde 2018, os direitos de aprendizagem e as competências a serem cultivadas pelos estudantes em cada etapa da educação básica. Contudo, já há décadas, a Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) previam a necessidade de uma base comum para as escolas.

Viktor Ridel Juswiak (2021, p. 65-70) rememora que a BNCC emergiu em meio a um contexto de acirradas disputas políticas, tornando o currículo escolar um palco de divergências, tensões e conflitos. Não se trata de um terreno neutro; sua construção reflete, antes, a visão de grupos sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Essas disputas epistemológicas sobre o componente curricular de História da BNCC foram intensas, transcendendo os muros

acadêmicos para se entrelaçar com a política, envolvendo os interesses culturais, sociais e econômicos de diversos grupos e suas visões de educação

O componente curricular de História da BNCC esteve no epicentro dos debates públicos. As intensas polarizações políticas, os retrocessos em conquistas sociais e a ascensão de movimentos como Escola Sem Partido e Escola Livre, que buscam restringir a liberdade acadêmica, foram marcantes nessas disputas sobre os significados políticos da BNCC. Segundo Juswiak (2021, p. 89), este debate é crucial para mobilizar o passado e decidir o que é adequado ensinar aos estudantes, desde os mais jovens até os adolescentes. Assim, cabe-nos agora delinear de forma clara o ensino da história da ditadura militar no Brasil.

3.1- Histórias Entrelaçadas: O Ensino da Ditadura Militar Brasileira na Educação Básica

Além das controvérsias suscitadas pela narrativa histórica reacionária, fortalecida pela infame ideologia de neutralidade política nas escolas, o ensino da história que aborda o regime ditatorial iniciado em 1964 enfrentou uma série de desafios durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Ato público do governo federal e das Forças Armadas persistiram em retratar o golpe de Estado de 1964 como um ato revolucionário em defesa da democracia brasileira. Sob essa administração, o trabalho dos professores de História no Brasil se transformou em “um constante exercício de resistência e paciência, pois ações governamentais como essas tendem a legitimar visões antidemocráticas e favoráveis à ditadura militar” (ALBERTI, 2021, p. 6).

Com base nos dados de um projeto pedagógico residente²² Matheus Cruz e Luiz Fernando Cerri (2021) apontam que

O maior interesse dos jovens é justamente a história recente do Brasil. O que é um pouco controverso é que mesmo havendo maior interesse por esse período da História os jovens apresentam pouco conhecimento acerca dele, principalmente das tensões envolvidas nas ditaduras civis-militares do Cone Sul (CERRI, 2021, p 152).

É importante comentar que Cerri (2021) se destaca como um dos principais críticos brasileiros quanto à total ausência das vozes dos jovens na seleção dos conteúdos curriculares que estudam na sala de aula. De certo modo, ele ironiza o adultocentrismo presente em todas as esferas da educação, desde as diretrizes do Ministério da Educação até as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

22- Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina, de 2019.

Doravante, mesmo que os estudantes desejem expandir suas visões de mundo, especialmente sobre a ditadura militar brasileira, essa expansão acaba não acontecendo. Os currículos de história estão sobrecarregados e tratados superficialmente devido à falta de tempo. “Esse período, de 1945 até os dias atuais, é tradicionalmente estudado no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, e no 3º ano do Ensino Médio, geralmente como um dos últimos tópicos do ano” (Cerri, 2021, p. 52).

O final do ano letivo, especialmente em escolas públicas, torna-se um período repleto de desafios que afetam profundamente a dinâmica pedagógica. Durante essa época, os alunos que já alcançaram os pontos necessários para a aprovação anual frequentemente perdem o interesse pelos novos conteúdos. Este desinteresse é agravado pelo cansaço mental e físico acumulado ao longo do ano letivo. Além disso, o estresse associado às pressões acadêmicas e à expectativa de férias iminentes contribui para um ambiente em que a absorção de novos conhecimentos se torna cada vez mais difícil. Cerri (2021) observa que essa situação cria um ciclo onde o aprendizado é comprometido, afetando não apenas a motivação dos alunos, mas também a eficácia das práticas pedagógicas.

Os professores enfrentam a difícil tarefa de manter o engajamento dos alunos enquanto tentam concluir os conteúdos programáticos estabelecidos. Esse período é marcado por uma série de eventos e atividades extracurriculares que, embora enriquecedores, podem desviar a atenção dos alunos dos estudos acadêmicos. Além disso, a necessidade de revisar e preparar os alunos para exames finais contribui para a sobrecarga tanto dos estudantes quanto dos educadores. Fora isso, as redes de ensino público pressionam as escolas com inúmeras avaliações externas de matemática e língua portuguesa. Essas avaliações sacrificam o tempo dedicado às aulas dos demais componentes curriculares, que acabam com um tempo de aula cada vez mais reduzido. No entanto, é importante reconhecer que processos avaliativos são essenciais para o sistema educacional diagnosticar novas necessidades de aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino público.

É válido mencionar que, para Circe Bittencourt (2011, p. 14), na sociedade contemporânea, tanto ocidental quanto brasileira, existe um gigantesco desafio de educar crianças e jovens através de um desenvolvimento humano, cultural e científico. Nesse contexto, o desafio é garantir os direitos de aprendizagem de forma abrangente e eficaz, para que os sujeitos da educação adquiram as condições necessárias para enfrentar as exigências das constantes transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos que configuram a

sociedade virtual. Além disso, é crucial promover uma educação que fomente o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de adaptação, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos conscientes e preparados para contribuir de maneira significativa com a sociedade em constante evolução.

Nesse sentido, é fundamental reconhecermos o papel do ensino de história e do conhecimento gerado dentro da cultura escolar. É preciso conceber que a História escolar não consiste em uma mera “transposição didática” de saberes acadêmicos para o ambiente escolar, pois ela é uma entidade específica que produz conhecimentos históricos com a perspectiva de que os estudantes superem uma simples “vulgarização” adaptativa de saberes produzidos em “outro lugar” (BITTENCOURT, 2011, p. 37-39).

Portanto, é imperativo refletir sobre o ensino de história vinculado à temática da ditadura militar brasileira, transcendendo as clivagens ideológicas que permeiam a sociedade brasileira na atualidade. É necessário compreender as deficiências que afetam o ensino escolar da história, considerando as dificuldades inerentes à própria cultura escolar, que apresenta complexidades logísticas e epistemológicas, demandando mais suporte técnico para o aprofundamento dos saberes científicos e pedagógicos.

Thais Fonseca (2011, p. 52) destaca que, durante o regime militar, algumas características reprodutivistas e enciclopedistas foram aprofundadas no ensino de história, prevalecendo desde sua constituição como disciplina escolar no Brasil, no século XIX. Sob o lema "obedecer e não questionar" da doutrina de segurança nacional, o campo do ensino de história para a educação básica foi fragmentado entre as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), visando à formação do cidadão ideal para atender aos interesses do Estado autoritário: mão de obra pacata, barata e qualificada. Como é sabido, a tendência tecnicista de ensino sobrepujou a concepção pedagógica do período.

Assim, ao abordar o ensino de história, especialmente sobre a ditadura militar brasileira, é crucial superar essas heranças do passado e promover uma educação que fomente o pensamento crítico, a análise histórica rigorosa e a capacidade de questionar, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do presente com uma compreensão profunda e reflexiva do passado. Esse processo exige a construção de um currículo que valorize a pluralidade de

perspectivas, incorpore narrativas marginalizadas e incentive o debate aberto e informado (GENARI, 2017, p. 12).

Para alcançar esse objetivo, é necessário que os professores sejam apoiados com formação continuada e recursos adequados, possibilitando uma abordagem pedagógica que vá além da memorização de fatos e datas. O ensino de história deve ser uma ferramenta para entender as complexidades da sociedade, os processos históricos que moldaram o presente e as implicações éticas das ações humanas ao longo do tempo (ALBERTI, 2021).

Além disso, é fundamental envolver a comunidade escolar, incluindo famílias e outros membros da sociedade, no processo educativo, criando um ambiente onde o diálogo intergeracional possa florescer. Isso ajudará a construir uma memória coletiva mais inclusiva e consciente das diversas experiências e interpretações históricas.

Finalmente, a incorporação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras pode transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de aprendizagem, onde os estudantes não apenas recebam conhecimento, mas participem ativamente da construção do saber histórico. A história, ensinada dessa forma, não apenas ilumina o passado, mas também empoderar os jovens a moldar um futuro mais justo e democrático.

3.2-Reformas Curriculares: Redefinindo o Ensino da Ditadura Militar Brasileira

Em artigo intitulado de “*O ensino de história durante a ditadura militar*”, Rosimary Plaza e Ângelo Priori (2010, p. 1) desvendaram, por meio da análise de livros escolares, resquícios marcantes da prática educacional adotada nos anos do regime militar. Nesse tempo, incumbia ao Governo Federal, através do MEC, a tarefa exclusiva de determinar quais conhecimentos os estudantes deveriam absorver e os professores transmitir. Assim, era imperativo seguir fielmente os "Guias Curriculares" ou os próprios livros didáticos, por vezes confundidos com o próprio currículo. Nos dias de hoje, sob o manto do regime democrático, esse procedimento ainda permeia os meandros da política educacional brasileira.

Outra herança do período do regime autoritário que persiste até hoje é o fato de que a seleção dos conteúdos de ensino - os objetos culturais - é exclusivamente atribuída aos professores universitários. Aos educadores do ensino básico coube reproduzir o que esses mestres determinam como currículo. É importante lembrar que a universidade também foi reestruturada para servir aos interesses dos governos da doutrina de segurança nacional. Assim,

a História passou a funcionar como uma justificativa para o sistema governamental vigente, com sua estrutura educacional totalmente voltada para atender às bases ideológicas dos militares (PLAZA, PRIORI, 2008, p. 10-11).

Desta feita, percebemos que o sistema educacional foi desenhado para espelhar uma sociedade hierárquica. No ensino básico, as autoridades foram mantidas à distância, criando um afastamento entre o cidadão comum e a autoridade a ser venerada. Além disso, a formação acadêmica dos professores foi esvaziada, com a introdução de cursos de licenciatura breve em Estudos Sociais, destinados a suprir as necessidades das escolas básicas e, ao mesmo tempo, como um mecanismo de controle político desses cursos (PLAZA, PRIORI, 2008, p. 12-13).

A ideologia da ditadura militar brasileira exerceu uma influência profunda sobre o ensino de história e Estudos Sociais para crianças e jovens, moldando não apenas o conteúdo dos livros didáticos da época, mas também a maneira como a história nacional era apresentada. Sob o regime autoritário, esses materiais educativos não apenas glorificaram os eventos e personalidades considerados importantes, mas também estabeleceram uma narrativa que buscava legitimar e perpetuar as ideias e valores do governo militar. Com o passar do tempo, esses livros continuaram a desempenhar um papel central como veículos ideológicos, reforçando narrativas históricas que fundamentam a identidade nacional brasileira e mantendo uma visão alinhada às concepções positivistas da historiografia (FONSECA, 2011, p. 75-77).

De acordo com a historiadora Juliana Filgueiras (2015),

Durante a ditadura militar brasileira o Ministério da Educação estabeleceu duas políticas para os livros didáticos distintas e organizadas concomitantemente. Com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - Colted -, em 1966, o governo deveria estimular e controlar o mercado dos livros didáticos. Já a Fundação Nacional do Material Escolar - Fename -, criada por meio da lei n. 5.327, em 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino, estava responsável pela produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes (FILGUEIRAS, 2015, p. 87).

O livro didático emerge como um artefato da cultura escolar, concebido como política pública para prover material impresso aos jovens e crianças de famílias menos favorecidas, o público-alvo das escolas públicas. Estes guias educativos ocupam um papel central na educação, padronizando o currículo e delineando os caminhos do aprendizado. Para sua produção, acordos entre o Ministério da Educação e a USAID foram estabelecidos, numa época marcada pela luta contra o comunismo durante a Guerra Fria. A trajetória histórica da Colted e da Fename ainda carece de uma análise mais aprofundada (FILGUEIRAS, 2015, p. 87-88).

Aristeu Castilhos da Rocha (2008, p. 351-352) destaca que o ensino de história durante a ditadura militar brasileira valorizava a "decoreba" em detrimento da reflexão crítica. Associado à Educação Moral e Cívica, esse ensino adquiriu um caráter ufanista, doutrinário e alienante, moldando os estudantes conforme os ideais do regime. Os livros didáticos desempenharam um papel central, incentivando a memorização mecânica e a repetição de conteúdos que reforçavam a versão oficial da história. Assim, a educação ficou subordinada às diretrizes impostas pelos governos dos generais-presidentes, limitando o pensamento autônomo e a análise crítica dos alunos.

Na prática, aprender era sinônimo de reproduzir. As poucas inovações metodológicas apresentadas pelos livros didáticos são os estudos dirigidos, cruzadinhas, palavras-cruzadas e jogos rápidos, que pouco exigiam do aluno. Um exemplo clássico dessa fase é o Trabalho Dirigido de História de Lucci (1979), que teve uma enorme aceitação no meio educacional. Da mesma época, mas com uma proposta um pouco diferente, são os livros de Santos e Ferreira, ambos de 1979. Estes dois autores apresentam o conteúdo em forma de textos, quadros, resumos e sugestões de atividades (ROCHA, 2008, p.132).

Do excerto, percebe-se que a escolarização tornou-se progressivamente dependente da proposta dos livros didáticos, os quais moldaram o currículo das unidades de ensino com a anuência dos governos dos generais-presidentes. O objetivo educacional era transformar a escola em um espaço de reprodução, memorização e apatia social. Importa notar que o programa público do livro didático teve origem na Era Vargas e, ao longo das décadas subsequentes, gradualmente passou a fornecer esses recursos pedagógicos aos estudantes de todos os níveis da educação básica brasileira.

Segundo informações do curso Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da plataforma Formação pela Escola do Ministério da Educação (2020, p. 29-30), desde a década de 1920, há uma crescente preocupação governamental com o desenvolvimento e a implementação de material didático no Brasil. Durante o Estado Novo, essa preocupação intensificou-se, resultando em um controle rigoroso pelo governo federal sobre a produção e distribuição dos livros didáticos. Sob o regime militar, esses guias pedagógicos foram disseminados amplamente, atingindo mais de 51 milhões de estudantes brasileiros, o que evidencia o uso educacional como um instrumento de disseminação ideológica.

Com a transição para a democracia a partir de 1985, houve um significativo aumento na disponibilidade desses recursos educacionais para os níveis fundamental e médio da educação básica. Esse período pós-ditadura marcou uma fase de expansão do acesso ao

conhecimento através dos livros didáticos, refletindo os esforços de abrir caminhos para uma educação mais inclusiva e diversificada no Brasil (BRASIL, 2020).

Aristeu Castilhos Rocha (2008) aponta que

Na década de 1980, quando tem origem o processo de abertura política, ocorre o início da renovação dos livros didáticos. Esse processo de qualificação é tanto na sua forma de apresentação (tamanho, capa, número de folhas, encadernação, cores), como no sentido pedagógico (conteúdo, atividades, textos complementares, atividades, imagens). Nesse novo momento, ganham espaços as obras publicadas por Alencar (1979), Nadai/Neves (1980), Piletti (1982). Na prática, o processo de elaboração dos livros didáticos passa a ser beneficiado pela maior liberdade conquistada pela “Abertura”, pelas inovações teóricas resultantes de pesquisas e divulgadas em Congressos, artigos e livros, bem como pelas inovações técnicas implementadas, gradativamente, pelas editoras, como a Ática e a Saraiva (ROCHA, 2008, p. 133).

De acordo com esse trecho, movimentos sociais pressionaram por uma melhoria na qualidade do ensino de história e pela distribuição gratuita de livros didáticos. Com a reabertura política nacional, Estados e municípios revisaram suas políticas educacionais, impactando diretamente os conteúdos dos livros didáticos e traçando novos caminhos para os currículos. No entanto, essas mudanças por vezes confrontam as “tradições” enraizadas na cultura escolar, que sustentam narrativas fundacionais da história nacional brasileira (FONSECA, 2011, p.98).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) foi crucial para esse processo educacional, exigindo reformulações curriculares que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Estes documentos educacionais prescritivos, estruturados por áreas de conhecimento, promovem a interdisciplinaridade e um ensino de história temático. Inspirados em modelos de países como Espanha e Argentina, os PCNS visam utilizar o conhecimento como ferramenta essencial no mundo globalizado e neoliberal, mobilizando o saber escolar para o desenvolvimento de competências e habilidades. (BITTENCOURT, 2011, p. 99-101).

De acordo ainda com Bittencourt (2011)

Os temas de História propostos pelos PCN são, por outro lado, articulados aos temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Essa proposta de temas interdisciplinares gera novos desafios para o ensino de História (Bittencourt (2011, p. 128).

Essas reconfigurações curriculares inevitavelmente demandam ajustes nas disciplinas escolares, impactando diretamente a produção dos livros didáticos. A elaboração dessa literatura educacional tem sido alvo de atenção especial por parte das autoridades governamentais, que a avaliam continuamente, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Isso se deve à sua importância crucial como ferramenta para o efetivo desenvolvimento educativo, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileira (BITTENCOURT, 2011, p.299-301).

Entretanto, em 2017, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu currículos mínimos como direitos de aprendizagem para os estudantes. Esse evento teve um impacto significativo na educação básica e, conseqüentemente, no ensino de história no Brasil, promovendo uma nova reformulação curricular. Segundo o historiador Alan Marciolino do Nascimento (2023),

Ao término de 2017, o ministro da educação do Brasil, homologou a base nacional comum curricular – BNCC – documento este que passou a servir como referência para elaboração dos currículos escolares dos estados, distrito federal e municípios a partir de então. A BNCC estrutura-se com o objetivo de levar os estudantes a desenvolverem competências durante os anos escolares, competências estas definidas como mobilização de conhecimentos e habilidades para lidar com as demandas da vida contemporânea [...]traz possibilidades para que uma Educação em Direitos Humanos seja praticada nas escolas nacionais, em específico nas aulas de História. (NASCIMENTO, 2023, p. 1).

Segundo os historiadores Magdale Catelan, Leonardo Henn e Fernanda Marquezan (2021, p. 1), a BNCC se destaca como normativa, estabelecendo conteúdos mínimos como direitos de aprendizagem para os estudantes da escola brasileira, tanto pública quanto privada. Para o ensino de história, a BNCC enfatiza a utilização de fontes, permitindo que o estudante construa seu conhecimento histórico. Contudo, o ensino de história mantém sua natureza epistêmica histórica, com uma organização curricular que respeita a compreensão cronológico-linear e teleológica da dimensão do tempo - o objeto central dos estudos históricos.

Doravante, podemos afirmar que as reformulações curriculares afetam profundamente o ensino de história e a produção de livros didáticos. É crucial notar que essas mudanças impactam significativamente a abordagem dos professores em relação aos conteúdos programáticos, definidos pelo governo central sob a orientação de um grupo específico de professores universitários, alinhados ao pensamento econômico e político predominante (neoliberal) do momento (CASTELAN, HENN, MARQUEZAN, 2021, p. 17).

No entanto, o ensino de história pós-BNCC enfrenta desafios na organização do conteúdo histórico para incluir discussões variadas e abordagens diversificadas, especialmente diante da redução da carga horária da disciplina. O livro didático, utilizado como meio de comunicação entre professores e alunos, continua limitado e reflete uma visão mercadológica de conteúdo, muitas vezes negligenciando os objetivos de aprendizagem. A BNCC propõe um

afastamento da ideia de que a História seja uma ciência que estuda o presente, mantendo o foco no entendimento do passado pelo passado. Além disso, a concepção da BNCC não considerou a opinião dos estudantes quanto aos tipos de conteúdo que gostariam de estudar, especialmente temas da história contemporânea (CERRI, 2021, p. 154-156).

Assim, um exame do material didático revela-se uma jornada valiosa para entender a relação entre história e a ditadura militar nas salas de aula. Os livros do PNLD/2018, presentes nas escolas brasileiras, foram forjados sob as diretrizes da pedagogia das competências, guiando estudantes e mestres na construção de novos horizontes. Além dos muros escolares, esses livros são portas abertas aos lares, onde muitas vezes são os únicos volumes a iluminar o caminho de crianças e jovens, mesmo nos cantos mais humildes do Brasil.

Entre os volumes analisados, destaca-se "História: Sociedade & Cidadania", de Alfredo Boulos Júnior, quarta edição, publicado pela FTD em 2018, usado no nono ano do ensino fundamental. No capítulo 13, emerge a história do regime militar, entrelaçada às narrativas do Chile e Argentina, como um fio que tece a trama da memória nacional. Este livro é um convite à reflexão, revelando os governos militares através de suas ações, confrontos armados e o mito do "milagre econômico", até a abertura política como um presente das Forças Armadas.

Outro estudo recaiu sobre "Teláris História", dos autores José Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino, primeira edição pela Ática em 2018, também usado no nono ano do ensino fundamental. Com seus 14 capítulos, este livro mergulha no período militar, desvendando os feitos dos presidentes militares e tecendo as nuances culturais, junto à resistência negra e indígena.

Desse modo pontuamos que os dois livros propõem conjuntamente que os estudantes desenvolvam, no nono ano, habilidades específicas no ensino de história sobre a ditadura militar brasileira: EF09HI19 (Identificar e compreender o processo que levou à ditadura civil-militar no Brasil e discutir as questões emergentes de memória e justiça sobre violações aos direitos humanos); EF09HI20 (Discutir os processos de resistência e propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar); EF09HI21 (Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como formas de contestação ao modelo de desenvolvimento da ditadura).

Estas habilidades conectam-se, por sua vez, às competências gerais da BNCC, como a promoção do respeito à diversidade cultural e étnico-racial, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o fomento à participação cidadã, que são pilares essenciais para a formação integral dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018).

Ambas as narrativas dos livros didáticos de História analisados apontam para a perpetuação de uma memória cristalizada do regime militar, ou seja, uma memória oficial seletiva em relação aos movimentos de esquerda. Essas obras não apenas documentam os feitos e políticas dos governos militares, mas também moldam a percepção histórica dos estudantes, enraizando-se no tecido da educação como testemunhas do tempo, selecionando o que é lembrado e o que é esquecido, num pano de fundo de narrativas que ecoam além das páginas para o imaginário coletivo. Segundo, Deborah Queiroz (2016)

Mais uma vez, chamamos atenção para a representação cristalizada dos militantes enquanto aqueles que pegavam em armas, assaltavam bancos, sequestravam, que foram chamados de terroristas e por isso foram mortos, desapareceram ou tiveram que sair do país (QUEIROZ, 2016, p. 57).

Desvela-se, assim, a cristalização de uma memória coletiva que nos transporta ao passado da ditadura militar brasileira, onde essas representações ressoam profundamente na maneira como os materiais didáticos e midiáticos continuam a ser moldados no país. Este fenômeno não apenas revela o que é lembrado, mas também o que é silenciado, especialmente nos discursos memorialísticos dos que resistiram ao regime, cujas vozes ecoam desde os anos 1980, marcando uma persistência na narrativa histórica do Brasil (QUEIROZ, 2016, p. 5).

A BNCC (Brasil, 2017) teve um impacto significativo na produção de livros didáticos, orientando o desenvolvimento de competências (saber fazer) e habilidades (fazer bem) voltadas para atender às expectativas da sociedade contemporânea. As redes de ensino ajustaram seus currículos para alinhar seus objetivos com as diretrizes da BNCC. Nesse contexto, o Estado do Piauí, seguindo essas orientações normativas, reformulou seu currículo. O novo currículo do Piauí (2020, p. 272) propõe que o ensino de História inclua uma contextualização e valorização da cultura e sociedade local, sem desconsiderar outras culturas, uma vez que há muitos eventos históricos relevantes no Piauí que foram subestimados nos currículos anteriores.

Ainda que esses aspectos tenham procurado dialogar com as contribuições críticas da historiografia, acabam por estabelecer uma narrativa de história única, como salienta

Chimamanda (2019), que perpetua estereótipos e se torna perigosamente "a única história", moldada pelos grupos detentores das estruturas de poder. Nesse sentido, muitos autores acabam por omitir aspectos cruciais dos processos que compõem a disputa pela memória da ditadura militar nos dias atuais, especialmente aqueles relacionados aos indivíduos que continuam invisíveis na narrativa oficial sobre os eventos do regime: as crianças e jovens afetados pelas práticas repressivas devido à militância de seus pais, e os debates em torno da Comissão Nacional da Verdade e seus relatórios finais.

No contexto do ensino médio, os livros didáticos incorporaram o trabalho interdisciplinar na área de ciências humanas, encerrando a era dos guias didáticos individualizados por disciplina curricular. Este nível de ensino básico foi significativamente modificado pela BNCC e pelo projeto Novo Ensino Médio (NEM), representando uma reestruturação profunda do currículo do ensino médio no Brasil, alinhado com novas demandas educacionais e perspectivas interdisciplinares.

Em 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) foi introduzido gradualmente nas três séries, prometendo flexibilização curricular como uma resposta às demandas educacionais contemporâneas. Contudo, a implementação do programa tem sido alvo de críticas quanto à sua eficácia e impacto na qualidade do ensino. Em 2023, o Ministério da Educação decidiu revisar novamente o NEM, indicando uma dificuldade em consolidar um modelo educacional que atenda de maneira equitativa às diferentes realidades escolares do país. Bittencourt (2011, p. 99) observa que as remodelações curriculares, embora visem inserir o Brasil na sociedade global e tecnológica do século XXI, enfrentam desafios significativos, como a necessidade de garantir a formação integral dos estudantes sem perder de vista a diversidade cultural e as desigualdades regionais.

Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva e Aldimara Catarina Boutin (2018) comentam que

Conforme foi possível compreender, a reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral (RUPPEL, BOUTIN, 2018, p. 530).

O delineamento do perfil do NEM é crucial para compreender o "novo" papel do livro didático, que embora ainda mantenha sua importância, não pode mais ser visto como a única fonte de conhecimento válida na sala de aula. No contexto do ensino médio, o impacto do novo

arranjo curricular é significativo, especialmente no ensino de história. A coleção *Multiversos Ciências Humanas*, da editora FTD, PNLD 2021, escrita por Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Júnior, reflete essa transição ao buscar uma abordagem interdisciplinar, porém, ainda enfrenta desafios em conciliar a flexibilização curricular com uma educação que não perca de vista a profundidade histórica e crítica necessária para formar cidadãos conscientes e reflexivos sobre seu contexto social e político.

Esta obra é utilizada nas escolas do NEM, no município de Campo Maior-PI, que pertence à jurisdição da 5ª Gerência Regional de Ensino (5ª GRE) que, por sua vez, vincula-se à Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI). Na apresentação, esta obra explica que

A coleção *Multiversos Ciências Humanas* convida os estudantes a interpretar, compreender e agir no mundo. Todas as competências e habilidades da BNCC para a área no Ensino Médio são atendidas nesta proposta, que integra saberes sem diluir os acúmulos próprios da História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Não há uma ordem definida para a utilização dos volumes. Eles são independentes e podem ser trabalhados da maneira mais adequada para a sua escola (BOULOS JÚNIOR, ADÃO, FURQUIM JÚNIOR, 2021, p. 5).

A coleção mencionada se apresenta ao público através de seu perfil no webinar da FTD Educação. Composta por seis volumes, ela se destaca por não exigir uso sequencial, concentrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades na área de ciências humanas, integradas aos princípios gerais estabelecidos pela BNCC. Essa abordagem busca não apenas acompanhar as mudanças curriculares, mas também promover uma educação que prepare os estudantes para os desafios contemporâneos, fomentando uma visão crítica e interdisciplinar do conhecimento histórico e social.

Cada um dos seis volumes da coleção é estruturado em duas unidades temáticas, compreendendo um total de seis capítulos. Essas unidades exploram diversos eixos temáticos fundamentais, como globalização, trabalho, tecnologia, sustentabilidade, geopolítica, ética, direitos humanos e cidadania, promovendo um enfoque integrado às competências gerais da BNCC. Além disso, a coleção enfatiza o protagonismo estudantil e o respeito aos direitos das crianças e jovens ao longo de seu desenvolvimento.

No entanto, é apenas no terceiro capítulo do sexto volume que o tema da ditadura militar brasileira é abordado. Essa abordagem reflete características comuns aos livros didáticos do ensino fundamental, incluindo narrativas nacionalistas predominantes, uma memória que tende a cristalizar os militantes de esquerda e os aspectos do “milagre econômico brasileiro”,

além de envolver em névoas do esquecimento proposital as histórias de crianças e jovens que padeceram sobre as agruras do regime ditatorial de 1964.

Acredita-se que, no entanto,

Para a dinamização desse processo torna-se importante o papel do ensino e do livro didático de história. Esses dois espaços tornam-se abrigos ou “lugares” para a construção de uma memória sobre o Regime Militar, que precisa ser perpetuada no imaginário e na mente dos brasileiros, para que não se repita (ROCHA, 2008, p.364).

Assim, é plausível reconhecer a utilidade dos livros didáticos no ensino, principalmente nas escolas públicas, onde, através do olhar atento dos professores e estudantes, podem ser ampliados e enriquecidos. Contudo, em tempos de crescente autoritarismo político, é essencial reconhecer os limites do ensino de História, especialmente quando confrontados com uma história pública conservadora que tende a legitimar memórias já cristalizadas.

Portanto, conclui-se que os processos educacionais no ensino da história do regime militar no Brasil muitas vezes refletem um viés adultocêntrico. Esses processos remetem a uma memória social que privilegia as narrativas dos adultos, negligenciando o direito dos estudantes à memória e à história do período da ditadura militar.

3.3- Entrelaçando Memórias: Abordagens Autorais da Ditadura Militar Brasileira na Educação Básica

Diante do desafio de transformar o ensino de história em um espaço de reinterpretação das memórias coletivas, bem como de promover justiça de transição (como dever de memória e reparação histórica) emergem propostas teóricas que buscam efetivar mudanças significativas na abordagem das aulas de história escolar.

Professores de história têm instigado profundas reflexões sobre o período da ditadura militar brasileira, expandindo as fronteiras curriculares moldadas pelas recentes reformas educacionais do MEC. Essas reflexões são fundamentais para enriquecer o debate e proporcionar uma visão mais ampla e crítica do passado. É importante reconhecer, inicialmente, o impacto da disseminação de notícias falsas ou fake news nas sociedades contemporâneas, que obscurecem o ensino de história com um véu de negacionismo histórico, a exemplo do filme documentário 1964: O Brasil entre armas e livros (Brasil Paralelo, 2019).

Para Sônia Meneses (2023), o regime militar no Brasil é frequentemente “revisitado” por grupos sociais que distorcem ou ocultam partes de um passado doloroso, buscando legitimar uma memória social que impõe suas próprias “verdades”. Esse fenômeno não só compromete a veracidade histórica, mas também perpetua a ignorância e a desinformação entre os estudantes.

Além disso, é necessário considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino, especialmente em tempos de crescente autoritarismo político. O ensino de história, quando tratado como uma ferramenta para a construção de uma memória coletiva justa e inclusiva, enfrenta desafios significativos. A resistência de certos setores conservadores em aceitar uma narrativa mais completa e crítica do passado impede a realização plena desse objetivo.

Logo, é imprescindível que as propostas curriculares para o ensino de história incluam estratégias para combater o negacionismo e promover uma educação crítica e reflexiva. Isso envolve não apenas a atualização dos conteúdos e metodologias, mas também o fortalecimento do papel do professor como mediador e crítico do conhecimento. Somente assim será possível construir uma sociedade mais consciente e justa, capaz de reconhecer e aprender com os erros do passado.

No texto *Fake News: do passado ao presente*, citado na obra *Novos Combates pela história*; o professor Bruno Leal expõe que

O ato de educar deve reconhecer o direito à verdade. Um professor de História, ao falar sobre ditadura militar em sala de aula, pode discutir o papel que tem a mentira (entre elas as fake news) nos regimes autoritários e totalitários. Por exemplo, durante muito tempo a família do jornalista Vladimir Herzog tentou provar que Herzog morrera vítima de tortura. Em 2013, o Tribunal de Justiça de São Paulo determinou a produção de uma certidão de óbito para Herzog. E o documento foi feito[...] Por mais que a nova certidão de óbito não repare o crime da ditadura, ela foi capaz de levar alguma paz à família do jornalista, além do sentimento de justiça e do restabelecimento da verdade (LEAL, 2021, p. 169).

Para promover o reconhecimento da verdade sobre o passado do regime militar, Leal (2021, p. 170) sugere que os professores de História realizem oficinas sobre a produção de fake news. Essas atividades visam capacitar os estudantes a identificar diferentes tipos de desinformação, incluindo aquelas que distorcem a memória social do regime autoritário iniciado com o golpe de Estado de 1964.

Uma alternativa adicional consiste em problematizar a memória cristalizada em torno das militantes de esquerda que participaram de guerrilhas, tanto rurais quanto urbanas. Como exemplo, destaca-se a dissertação de mestrado (ProfHistória) "Memória da resistência à ditadura militar brasileira: Guia para utilização de filmes em sala de aula", de Deborah Queiroz (2016, p. 3), que propõe uma intervenção cinematográfica para o ensino médio. Esta inclui 14 curtas e médias-metragens sobre a ditadura militar no Brasil, além de dois longas-metragens. Entre os curtas-metragens mencionados estão "A ordem" (1996) e "Você também pode dar um presunto legal" (2006). Quanto aos longas-metragens, a autora cita "Repare bem" (2012) e "Setenta" (2013).

O empenho de Queiroz (2016) reside em analisar e relativizar questões cruciais do período histórico da ditadura militar: revolução, contrarrevolução, luta armada, democracia, antes e após o golpe, a busca pelo socialismo e a representação dos militantes como vítimas. Nesse contexto, a autora defende

Uma atividade que podemos realizar com nossos alunos refere-se à pesquisa e relativização do herói. Primeiramente, vamos indagar, em sala de aula, o que os nossos alunos entendem por herói. Eles farão um pequeno texto discorrendo sobre os diversos tipos de heróis. Num segundo momento, irão pesquisar em casa as diferentes caracterizações de herói que existem, no cinema, na literatura, nas histórias em quadrinhos, e por que não na história em geral. Avaliaremos o salto qualitativo do discurso inicial para o entendimento final do aluno. (QUEIROZ, 2016, p. 109).

Entrementes, embora seja muito válida a proposta de um guia fílmico para auxiliar professores e alunos a ampliarem suas visões sobre a ditadura militar brasileira, é crucial considerar que essa iniciativa pode não se adequar completamente aos anos finais do ensino fundamental, dada a complexidade dos temas abordados e as diferentes maturidades dos estudantes nessa fase educacional. Além disso, a inserção de filmes como recurso pedagógico precisa ser cuidadosamente planejada para garantir que esteja alinhada com as necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora.

Dessa maneira, é essencial que qualquer trabalho com esse guia fílmico seja adaptado às diretrizes curriculares atuais, especialmente no contexto do "currículo mínimo". Isso permite não apenas uma abordagem mais eficaz dos conteúdos históricos, mas também um estímulo à reflexão crítica sobre as representações históricas cristalizadas da ditadura militar brasileira. Os estudantes devem ser incentivados a explorar como essas memórias são construídas e como influenciam nossa compreensão do passado e do presente.

Ademais, é relevante destacar que a história contemporânea, incluindo períodos autoritários como a ditadura militar, não deve ser apenas um estudo do passado distante, mas sim um elemento vivo e pulsante no currículo de história. Isso não apenas enriquece o aprendizado histórico dos alunos, mas também fortalece sua consciência cidadã e ética, integrando-se ao propósito mais amplo da Educação em Direitos Humanos, que busca promover uma sociedade mais justa e democrática.

É válido mencionar que o documento *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, de maio de 2012, acentua

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012, p.2-3).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente o valor das propostas autorais no contexto do ensino sobre o regime autoritário liderado pelas forças armadas em colaboração com civis. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Verena Alberti (2021), que oferece insights significativos para a abordagem da ditadura militar brasileira, explorando não apenas os eventos históricos, mas também as repercussões sociais, culturais e políticas desse período. Suas reflexões incentivam uma análise crítica que transcende o enfoque tradicional, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e resistência durante aquele período conturbado da história brasileira.

E o que mais gostaríamos que nossos alunos e nossas alunas aprendessem a respeito da ditadura militar no Brasil? Muitas respostas são possíveis. Para além do processo político que resultou no golpe e dos diferentes acontecimentos e conjunturas econômicas, sociais e políticos dos 21 anos de ditadura, penso que precisamos discutir com nossas turmas a Lei de Anistia (de 28 de agosto de 1979) – sancionada ainda durante a ditadura –, a manutenção de sua interpretação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) (de 29 de abril de 2010) e a instituição das comissões da verdade, especialmente da CNV (ALBERTI, 2021, p. 10-11).

Para Alberti (2021), o ensino de história que aborda a ditadura militar brasileira não deve se limitar ao livro didático, mas se expande para permitir que os estudantes desenvolvam competências críticas na leitura de documentos históricos sobre o regime autoritário. No entanto, é crucial reconhecer que a História Pública, enquanto metodologia, enfrenta desafios significativos. Ela busca ampliar o debate histórico para além dos círculos acadêmicos,

tornando-se acessível e relevante para o público em geral. Contudo, essa abordagem pode ser suscetível a simplificações ou distorções quando não aplicada com rigor metodológico e crítico.

É necessário que a aula de história não se limite a simplificar ou superficializar o passado, mas sim aprofunde-se em sua complexidade multifacetada. A incorporação de fontes documentais não apenas enriquece o entendimento histórico dos alunos, mas também os capacita a explorar conceitos essenciais como causalidade histórica, noção de tempo, processos de mudança e continuidade ao longo dos períodos. No entanto, como alerta Giovanette (2023), a História Pública deve ser abordada com cautela, especialmente em um contexto marcado pelo crescimento do negacionismo histórico através das redes sociais.

Desta feita, professores e historiadores precisam adotar metodologias mais assertivas para confrontar interpretações simplistas ou distorcidas do passado, frequentemente difundidas por influenciadores digitais e outros indivíduos que buscam validar suas agendas políticas e sociais pessoais. Assim, ao empregar estratégias críticas e reflexivas, podemos garantir que o ensino de história não apenas informe, mas também promova uma compreensão mais profunda e precisa dos eventos passados e suas implicações contemporâneas.

Assim, enquanto a História Pública pode ser uma ferramenta poderosa para democratizar o conhecimento histórico, ela também carrega o ônus de ser usada de maneira inadequada ou tendenciosa. Portanto, é imperativo que os educadores sejam críticos e reflexivos ao integrar essa abordagem ao ensino, garantindo que ela contribua para uma compreensão mais profunda e precisa da ditadura militar brasileira e seus impactos na sociedade contemporânea.

É relevante destacar que as propostas autorais discutidas anteriormente oferecem direções claras para o ensino de história no contexto da Ditadura Militar Brasileira, especialmente à luz das diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 579), que enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Essas competências não apenas ajudam os estudantes a entenderem o paternalismo e o autoritarismo na cultura política do Brasil e da América Latina, mas também incentivam uma análise crítica e contextualizada desses períodos históricos.

Nessa perspectiva, as aulas de história revelam-se uma oportunidade singular para “mergulhos” na memória de crianças e jovens profundamente marcados pelo autoritarismo da Ditadura Militar. Ao desenterrar essas narrativas, os professores não apenas enriquecem a

tapeçaria histórica do Brasil com fios mais inclusivos e diversificados, mas também permitem que os estudantes se reconheçam em personagens historicamente negligenciados pelos currículos tradicionais. Essa abordagem promove uma reflexão mais profunda sobre as consequências sociais, políticas e psicológicas desses períodos obscuros, preparando os jovens para se tornarem cidadãos críticos e engajados em sociedades democráticas.

Ao integrar a memória dos jovens e crianças afetados, as aulas de história não só ampliam a compreensão coletiva sobre os impactos duradouros do autoritarismo, mas também incentivam os estudantes a refletirem sobre como essas experiências históricas moldaram e continuam a moldar a sociedade brasileira contemporânea. As histórias de crianças que perderam seus pais, jovens que tiveram seus sonhos interrompidos e famílias que foram dilaceradas pelo regime militar ganham vida nas salas de aula, transformando-se em poderosas ferramentas de aprendizado e empatia.

Essa imersão no passado não se limita a relatar fatos históricos, mas envolve uma análise crítica e sensível das cicatrizes deixadas pelo autoritarismo. Os professores, ao trazer à tona essas narrativas, ajudam a construir um entendimento mais profundo das complexidades da história brasileira, mostrando que os eventos do passado não são meros registros estáticos, mas forças vivas que continuam a influenciar o presente.

Portanto, ao explorar essas dimensões, as aulas de história se transformam em muito mais do que uma simples transmissão de conhecimento; tornam-se um espaço vital para cultivar uma consciência crítica e empática em relação ao passado e ao presente do país. Ao confrontar os estudantes com as duras e muitas vezes dolorosas realidades da ditadura, cria-se um ambiente de aprendizado onde a memória e a história se entrelaçam²³, moldando cidadãos preparados para lutar por uma sociedade mais justa e democrática. Em última análise, as aulas de história transcendem o ato de ensinar, convertendo-se em um movimento contínuo de valorização da memória coletiva, essencial para a construção de um futuro mais consciente e humano, como demonstram as fontes históricas apresentadas no próximo capítulo.

23- Na dimensão propositiva deste trabalho, tecemos sugestões pedagógicas que ousam transgredir o ensino tradicional da história da ditadura militar, apresentando uma sequência de atividades didáticas que convidam a uma História mais plural e comprometida com o dever de memória. Assim, consideramos variadas fontes históricas que apresentam a perspectiva infanto-juvenil em relação ao regime militar.

4 – POTENCIALIDADES DE FONTES INTANTO-JUVENIS DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA LEVANTADAS NESTE ESTUDO

Este capítulo se propõe explorar as potencialidades de fontes históricas como bases fundamentais para uma intervenção pedagógica abrangente no ensino de história, particularmente no contexto da ditadura militar brasileira. Busca-se não apenas romper com o viés adultocêntrico predominante, mas também integrar profundamente a perspectiva infanto-juvenil na compreensão e reflexão sobre esse período histórico.

É necessário considerar como o passado autoritário afetou de maneira desigual crianças pobres e os filhos dos militantes de esquerda perseguidos pelo regime. Muitas crianças de famílias de baixa renda enfrentaram condições adversas de vida e educação, com impactos profundos em seu desenvolvimento e trajetória futura. Por outro lado, os filhos dos militantes de esquerda frequentemente experimentaram a violência do regime de forma direta, com prisões arbitrárias, tortura e a perda de entes queridos, deixando marcas indelévels em suas vidas e nas suas percepções sobre justiça e democracia.

A análise cuidadosa das fontes históricas é primordial não apenas para compreender essas realidades complexas, mas também para confrontar e desmascarar narrativas distorcidas que tentam reescrever ou minimizar os impactos reais desse período histórico. Isso inclui iniciativas como as da Brasil Paralelo, que muitas vezes distorcem os eventos em favor de uma narrativa ideologicamente tendenciosa, desconsiderando o sofrimento humano e os legados de resistência deixados pelas vítimas da ditadura militar brasileira.

4.1-Sobre as fontes mobilizadas neste trabalho

Na apresentação da magistral obra *Fontes Históricas*, Carla Pinsky (2005, p.7) enfatiza com veemência que o trabalho do historiador depende das fontes históricas, que, através de métodos específicos, técnicas distintas e abordagens diversas, permitem interpretar a relação entre passado e presente. Essas fontes são os alicerces da pesquisa histórica, e sua diversidade é fascinante: desde documentos oficiais que narram os acontecimentos com formalidade, até os achados arqueológicos que nos revelam segredos enterrados pelo tempo. Incluem-se também os impressos, que eternizam pensamentos e visões de época; os relatos orais, que carregam a vivacidade das memórias; as biografias, que nos trazem à vida figuras emblemáticas; e os materiais audiovisuais, que capturam momentos em movimento e som.

Hoje em dia, não podemos esquecer os dados armazenados em nuvens digitais, uma nova fronteira para os historiadores, repleta de informações que esperam para ser descobertas e interpretadas. Todas essas fontes, juntas, tecem uma tapeçaria rica e complexa, permitindo aos historiadores desvendar as tramas do passado e entender suas influências no presente.

José D'Assunção Barros (2019) estabelece que

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história (BARROS, 2019, p.1).

Dessa maneira, reconhecemos a importância das fontes históricas tanto para a ciência histórica quanto para o conhecimento que dela emana. Os historiadores, com seus métodos rigorosos, utilizam essas fontes para desvendar experiências vividas e compreender o grau de intervenção humana no espaço geográfico. No entanto, é fundamental enxergá-las como discursos sujeitos à análise ou redes de representação abertas à interpretação (BARROS, 2019, p. 7). Cada fonte é um fragmento do passado, uma peça do quebra-cabeça histórico que, quando analisada cuidadosamente, revela camadas complexas de significado e contexto.

Ao propor uma sequência didática para a educação básica que utilize fontes históricas, devemos lembrar que o objetivo não é transformar os estudantes em pequenas versões de historiadores. Tal pretensão contraria os objetivos da História escolar, cuja missão principal é contribuir para que os alunos desenvolvam autonomia intelectual, capacitando-os a analisar criticamente a sociedade humana a partir de uma perspectiva temporal (BITTENCOURT, 2011, p. 327-328). O uso de fontes históricas na sala de aula deve, portanto, ser orientado para despertar a curiosidade, estimular o pensamento crítico e fomentar uma compreensão profunda das complexidades históricas. Isso envolve não apenas a interpretação dos fatos, mas também a apreciação das múltiplas vozes e perspectivas que constituem a narrativa histórica. Assim, as aulas de história se tornam um espaço de descoberta e reflexão, preparando os jovens para se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

As fontes históricas, sejam documentos, artefatos, relatos orais ou materiais audiovisuais, oferecem aos alunos uma conexão tangível com o passado, permitindo-lhes visualizar e sentir a história de maneira mais vívida. Ao interagir com essas fontes, os alunos desenvolvem habilidades analíticas e interpretativas, aprendendo a discernir entre diferentes pontos de vista e a reconhecer as nuances e complexidades dos eventos históricos.

Além disso, essa abordagem educativa promove a empatia e a compreensão ao expor os alunos às experiências e desafios enfrentados por diferentes grupos e indivíduos ao longo da história. Eles começam a entender como o passado molda o presente e a importância de aprender com os erros e triunfos de gerações anteriores. As aulas de história, então, transcendem a mera transmissão de fatos e datas, transformando-se em uma jornada contínua de valorização da memória coletiva. Esse processo é essencial para a construção de um futuro mais consciente e humano, onde os estudantes, agora cidadãos críticos e informados, estão preparados para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

É preciso ter em mente que o alcance social do saber histórico vai além dessa premissa, tendo em vista que

A contribuição da história na escola não é só a própria compreensão da realidade e da formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade- tanto para ensinar a convivência na sociedade que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (CERRI, 2011, p.126)

Dessa maneira, a capacidade de criticar historicamente a realidade vivida fica dependente do confronto imediato com outros pontos de vista. Assim, a utilização de fontes ou documentos históricos em sala de aula assume o papel específico de ser um instrumento pedagógico que possibilita o contato "direto" dos estudantes com partes desses pontos de vista ou mesmo com um passado abstrato.

Convém mencionar que mesmo as propostas curriculares (neoliberais), denominadas de PCN's e BNCC, que se limitam a fazer da educação sistematizada uma "fábrica" produtora de mão de obra para o mundo do trabalho, reconhecem a importância do uso dessas fontes no fazer histórico escolar, pois "o uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico" (BITTENCOURT, 2011, p. 333).

Uma impactante contribuição desse uso é facilitar que os alunos compreendam que o processo de produção do conhecimento histórico ocorre através dos documentos históricos e que estes fazem parte da memória social, devendo, portanto, ser preservados como patrimônio cultural. Além disso, uma análise das fontes como material didático amplia a capacidade leitora dos estudantes, uma vez que os documentos históricos são produzidos sob as regras de alguma linguagem específica e sem a intenção de servir para fins didáticos (BITTENCOURT, 2011, p. 333).

Segundo Barros (2011, p. 10-11), as fontes históricas²⁴ são categorizadas de acordo com seus suportes e linguagens: materiais, ligadas à cultura material; de conteúdo, incluindo textos, relatos orais, imagens e sons; imateriais, relacionadas à cultura não material; e virtuais, pertencentes ao universo digital. Essas classificações refletem não apenas a diversidade de formas como os eventos históricos são registrados, mas também como os seres humanos interagem e deixam sua marca no tempo. As fontes materiais, por exemplo, como artefatos e construções, revelam aspectos tangíveis da vida e sociedade de épocas passadas.

Já as fontes de conteúdo, como textos e relatos orais, oferecem narrativas e testemunhos que ajudam a reconstruir histórias e memórias. As fontes imateriais, como tradições e costumes transmitidos oralmente, permitem explorar aspectos mais intangíveis da cultura e da identidade. Por fim, as fontes virtuais, como documentos digitais e registros online, representam uma nova fronteira na preservação e interpretação do passado, destacando a evolução tecnológica na prática historiográfica (BARROS, 2011).

Deve-se ressaltar ainda que

Considerar o suporte, em algum nível, é importante, sim, para a análise historiográfica. O autor de um grafite clandestino, por exemplo, precisou materializar a sua mensagem escrita de maneira muito rápida, de modo a não ter corrido o risco de ser capturado pela polícia. O papiro apresenta formas de degradação e preservação distintas do papel moderno, utilizado no livro, e este atende também aos ditames editoriais, que trabalham para transformar o objeto livro em algo atraente para o seu provável consumidor. O suporte, enfim, é importante (BARROS, 2011, p. 12-13).

O suporte das fontes desempenha um papel fundamental na construção da compreensão histórica que se almeja alcançar através de seu uso. É inegável que a base material de uma fonte exige uma interpretação minuciosa da linguagem utilizada, seja ela falada ou escrita. Mesmo as fontes que inicialmente são consideradas imateriais podem ser registradas em meios midiáticos, adquirindo, assim, uma certa materialidade palpável (BARROS, 2011, p. 13).

Diante dessas considerações, surge a necessidade de refletir sobre quais métodos podem ser empregados para trabalhar com fontes históricas no ambiente da sala de aula, especialmente considerando que os documentos devem desempenhar uma função didática. Nesse contexto, é essencial adotar uma abordagem que não apenas articule os procedimentos

24-Convém destacar que admitimos que existem outras possibilidades de classificação para as fontes históricas, inclusive, elencadas no livro *Fontes Históricas* (2005). Além do mais, admitimos que as fontes se entrecruzam em algum momento da narrativa historiográfica.

metodológicos com os objetivos educacionais, competências e habilidades de aprendizagem, mas também que seja sensível à forma como a linguagem é empregada e interpretada pelos estudantes.

É necessário que os alunos não apenas absorvam informações históricas, mas que também desenvolvam habilidades críticas de análise e interpretação. Ao explorar documentos históricos, eles são incentivados a questionar, contextualizar e reconstruir eventos do passado, além de reconhecerem as múltiplas perspectivas envolvidas. Isso não só enriquece sua compreensão da história, mas também os prepara para serem cidadãos informados e participativos em uma sociedade cada vez mais complexa e diversa. Assim, propomos explorar uma análise de documento histórico inspirada na metodologia de Circe Bittencourt (2011), integrando não apenas o conteúdo factual, mas também incentivando os alunos a mergulharem na complexidade das narrativas históricas.

Fazer análise e comentário de documento corresponde a:

- Descrever o documento, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém;
- PARA:
- Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios;
- Explicar o documento, isto é, associar essas informações aos saberes anteriores;
- Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor;
- Identificar a natureza desse documento e também explorar esta característica;
- PARA CHEGAR A:
- Identificar os LIMITES e o interesse do documento, isto é, criticá-lo.

(BITTECOURT, 2011, p.334)

Esta proposta metodológica é considerada válida para a nossa sequência didática, que tem como objetivo explorar documentos relacionados à memória infanto-juvenil da ditadura militar brasileira (1964-1985) e estabelecer uma narrativa menos adultocêntrica sobre este período histórico marcante. Nossa intenção é trazer à luz um passado que ainda ecoa em nossa sociedade.

Carlos Bacellar (2011, p. 63) destaca que "nenhum documento é neutro, sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu". Esta observação é crucial para nossa abordagem, que utilizará os seguintes documentos e fontes históricas: os filmes “O

dia em que meus pais saíram de férias” e “Meu Tio José”, além dos relatórios do poder legislativo (nacional e estadual), como "A realidade brasileira do menor", o "Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade" e da "Comissão da Verdade do Estado de São Paulo".

Ao explorar essas fontes variadas, buscamos não apenas educar sobre os eventos históricos, mas também promover uma reflexão crítica e empática entre os estudantes. É uma oportunidade de não apenas compreender, mas também de conectar-se emocional e intelectualmente com as complexidades desse período da nossa história, preparando assim os alunos para um engajamento informado e consciente em questões sociais e políticas contemporâneas.

4.1.1- Filme “*O ano em que meus pais saíram de férias*”

Um filme, enfim, pode apresentar-se como um projeto para agir sobre a sociedade, para formar opinião, para iludir ou denunciar. Portanto, um projeto para interferir na História, por trás do qual podem esconder-se ou explicitar-se desde os interesses políticos de diversas procedências até os interesses mercadológicos encaminhados pela indústria cultural. E, certamente, através de um filme podem também agir os indivíduos que representam posições específicas (BARROS, 2007, p. 19).

O primeiro filme que será incorporado à nossa sequência didática é “O ano em que meus pais saíram de férias” (2006), uma emocionante produção da Globo Filmes dirigida por Cao Hamburger. Este drama não apenas oferece uma narrativa envolvente, mas também carrega elementos de semiautobiografia, baseados na experiência pessoal do diretor. Os pais de Cao, ambos professores universitários, foram injustamente detidos em 1970 pela ditadura militar, acusados de envolvimento em atividades subversivas contra o regime de Médici. Com uma duração de 1 hora e 45 minutos, o filme apresenta uma visão profunda e íntima dos desafios enfrentados por famílias durante um período de repressão política intensa no Brasil.

A história se desenrola em torno de Mauro, um garoto de 12 anos de idade, cuja vida é virada de cabeça para baixo quando seus pais, Daniel e Beatriz, precisam fugir da perseguição política, deixando-o aos cuidados de um avô em São Paulo. No entanto, no momento em que Mauro chega à casa do avô paterno, este falece inesperadamente, deixando-o sob os cuidados de um vizinho idoso e solitário.

Enquanto Mauro enfrenta o desafio de compreender o que está acontecendo, ele também encontra conforto na sua paixão por jogo de botão. Ele aprende a ser resiliente diante do luto e da incerteza, tudo isso enquanto acompanha com entusiasmo as vitórias da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970. Esse período, seis anos após o golpe de 1964 e o início da ditadura militar, é um pano de fundo poderoso para explorar como os eventos históricos afetam a vida pessoal e familiar de Mauro, proporcionando uma janela para os desafios enfrentados pelos brasileiros naquela época conturbada.



(DISPONÍVEL EM <https://resumodopera.blogspot.com/2015/09/>)

Dessa forma, percebemos que este filme não apenas nos proporciona um olhar sensível e humano sobre a ditadura militar brasileira, mas também nos convida a uma reflexão profunda sobre como as narrativas históricas são construídas e interpretadas. Cao Hamburger, ao incorporar a perspectiva infanto-juvenil através das vivências das férias dos pais de Mauro, não só ilustra os impactos pessoais e familiares desse período sombrio, mas também atua como um agente que molda e redefine a memória coletiva.

Ao explorar as experiências de Mauro e sua família, o filme não apenas retrata os desafios individuais enfrentados sob a repressão política, mas também nos convida a considerar como essas histórias pessoais se entrelaçam com os eventos históricos mais amplos. Isso nos

leva a uma compreensão mais profunda de como as escolhas individuais e as narrativas pessoais podem influenciar a percepção coletiva do passado. Assim, além de ser um filme de drama cativante, ele se torna um testemunho vívido da complexidade histórica e da resiliência humana diante de tempos de adversidade política e social, inspirando-nos a questionar e a aprender com os legados do passado para construir um futuro mais justo e consciente.

Nesse sentido, convém pontuar que

Além dos usos políticos voluntários e involuntários, conscientes e inconscientes, os filmes também se apresentam como registro das representações e visões de mundo presentes nas sociedades que os produziram. Tal como se disse, através de uma obra fílmica expressam-se de maneira complexa várias vozes sociais e diversificadas perspectivas culturais (BARROS, 2007, p. 20).

Observa-se, assim, que em uma análise historiográfica sobre história e cinema, o filme transcende seu papel como mero produto cultural voltado para nichos específicos do mercado consumidor. O cinema não apenas entretece narrativas, mas também desvenda caminhos interpretativos que revelam a complexidade da experiência humana e sua interação com a realidade histórica. Ele se torna um espelho em que a vida se reflete, capturando momentos que moldam nossa compreensão do passado e do presente, e nos convidando a explorar a profundidade das emoções e dos eventos que definem nossa trajetória coletiva.

Ao explorar a interseção entre história e cinema, somos levados a considerar como as imagens em movimento não só documentam eventos, mas também reinterpreta e reimaginam a forma como entendemos o passado. O filme, portanto, não é apenas uma representação visual, mas uma forma de arte que incita reflexão e debate, desafiando-nos a examinar criticamente não apenas o que vemos na tela, mas também o que permanece oculto nas entrelinhas da história oficial.

4.1. 2- *O filme animado Meu Tio José*

Um outro importante roteiro cinematográfico que se destaca ao explorar a perspectiva infanto-juvenil sobre a ditadura militar brasileira é a animação "Meu Tio José" (2021). Este filme não apenas narra a história de resistência através dos olhos de Adonias, um adolescente que gradualmente descobre a saga de seu tio José, mas também se revela uma poderosa ferramenta educativa. Ao abordar o envolvimento de José Sebastião de Moura na guerrilha Dissidência do Guanabara e seu papel no sequestro do embaixador norte-americano Charles

Burke Elbrick, em 1969, o filme não apenas ilustra os eventos históricos, mas também nos desafia a refletir sobre as complexidades éticas e políticas da época.

A narrativa vai além de simplesmente documentar fatos; ela proporciona uma imersão emocional e educativa, destacando as repercussões pessoais e familiares dos envolvidos na luta contra a ditadura. José Sebastião, assassinado de forma misteriosa em Salvador em 1983, após retornar de um exílio na França, personifica a coragem e os sacrifícios daqueles que resistiram ao regime autoritário. O filme não apenas resgata a memória de um período doloroso da história brasileira, mas também cumpre o dever de memória ao relembrar os ideais de justiça e liberdade pelos quais tantos lutaram.

Com 1 hora e 30 minutos de duração, dirigido por Ducca Rios, sobrinho de José Sebastião, "Meu Tio José" é um convite à reflexão crítica sobre a importância da memória histórica na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Ao destacar a trajetória de um herói anônimo que enfrentou o sistema opressor, o filme inspira não apenas a compreensão do passado, mas também o compromisso com valores fundamentais para o presente e o futuro do Brasil.



(DISPONÍVEL EM: < <https://www.primevideo.com/-/pt/detail/Meu-Tio-Jos%C3%A9/0RDRMY8AQLQCD2FJFQALIZ18Q> >)

Todavia, ao explorarmos animações como *Meu Tio José*; é válido considerar que para Andréa Colin Vasconcelos (2015, p. 112) apesar de os filmes de animação ainda serem poucos utilizados pelos historiadores como fonte histórica,

Este tipo de exercício ajuda na formação do saber histórico dos alunos, pois, ao perceberem que todas as produções humanas podem ser fontes históricas, os alunos conseguem se perceber como agentes históricos e rompem com o olhar ingênuo para as produções da humanidade. Ao utilizar esses tipos de produtos como fontes, será possível aguçar o olhar dos educandos, ensiná-los a desmembrar as fontes e a contextualizá-las. Por fim, será possível combater o anacronismo histórico e perceber que tudo que há a ação humana é uma fonte. Basta aprender a olhar (VASCONCELOS, 2015, p. 124).

Conforme o excerto, a animação fílmica tem o potencial de ser tratada como uma valiosa fonte histórica, considerando não apenas seus aspectos produtivos e seu enredo, mas também sua capacidade de retratar de forma visual e narrativa os eventos históricos. Nesse sentido, os alunos devem ser orientados não apenas a avaliar a qualidade técnica da animação, mas também a explorar suas referências históricas de maneira crítica e reflexiva. Isso não só enriquecerá a compreensão do período abordado, mas também transformará a aula de História em um ambiente dinâmico e diversificado, onde diferentes formas de conhecimento se entrelaçam para oferecer uma visão mais completa e integrada do passado.

4.1.3-*Obra/Relatório A Realidade Brasileira do Menor*

A Câmara dos Deputados oferece, neste volume, ao exame dos estudiosos e de quantos se interessam pelos problemas brasileiros, o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito Destinada a Investigar o Problema do Menor em nosso País[...] O propósito da Câmara dos Deputados, ao determinar a divulgação de tão importante e extenso documento, é o de oferecer subsídios às autoridades públicas e, principalmente, ao Poder Executivo, para a adoção de medidas eficazes que visem a solucionar as urgentíssimas questões em exame. Espera também contribuir para que se crie no País a consciência da importância do problema, que é de responsabilidade governamental, sem dúvida, mas, igualmente, das instituições sociais e de todos os que integram a comunhão nacional (BRASÍLIA, 1976, p. 15).

Para a construção da nossa sequência didática, iremos extrair trechos significativos do relatório "A Realidade Brasileira do Menor", fruto da Comissão Parlamentar de Inquérito que investigou o Problema da Criança e do Menor Carentes no Brasil em 1976. Este documento, elaborado pela Câmara Federal dos Deputados com a colaboração de representantes do MDB e ARENA, assessorado por advogados, economistas e um professor, representa um marco no poder legislativo brasileiro, sendo considerado um documento oficial.

É imperativo tratá-lo com uma abordagem histórica rigorosa, pois seus excertos oferecem uma rica fonte para estudos históricos em contextos educacionais. Assim, "A

Realidade Brasileira do Menor" transcende seu tempo, proporcionando insights cruciais sobre a condição social das crianças e adolescentes durante os anos de regime militar no Brasil.



(Disponível em <<https://www.estantevirtual.com.br/livros>>)

Na análise de documentos oficiais, é imprescindível mergulhar profundamente na história por trás de cada documento que temos em mãos. Sob quais circunstâncias ele foi redigido? Qual era o propósito original? Quais foram os agentes envolvidos em sua produção?

Como nos recorda Bacelar (2005, p. 63), essa contextualização não apenas enriquece nossa compreensão, mas também revela camadas ocultas de significado e intenção que permeiam os registros escritos. É através dessa investigação cuidadosa que conseguimos

desvendar o verdadeiro contexto e a mensagem subjacente aos documentos históricos, tornando-os mais do que meros artefatos, mas janelas para o passado que nos permitem compreender o presente.

O uso de documentos escritos no ensino de História desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e histórico dos estudantes. Estas fontes não só oferecem uma visão profunda do processo de construção do conhecimento histórico, mas também convidam à análise meticulosa da linguagem e do contexto em que foram produzidos.

É importante destacar que os documentos históricos não são apenas recursos didáticos; eles são portadores de múltiplas vozes e perspectivas que enriquecem tanto o aprendizado em sala de aula quanto a pesquisa acadêmica. Ao explorar essas fontes, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado, mas também desenvolvem habilidades essenciais para compreender e interpretar criticamente o mundo ao seu redor (BITTENCOURT, 2011, p. 330-333).

Essas afirmações são cruciais para situar a obra “A Realidade Brasileira do Menor” dentro do contexto histórico e institucional durante o regime ditatorial. Ao considerar a necessidade imperiosa de compreender o texto dentro de sua época, é essencial explorar como as políticas governamentais influenciaram a produção e a divulgação desse documento. Além disso, é relevante investigar como as palavras e expressões utilizadas refletem não apenas o discurso oficial, mas também as realidades sociais e as condições enfrentadas pelas crianças e adolescentes naquele período. Ampliar essa análise permite não só enriquecer o entendimento histórico, mas também promover uma reflexão crítica sobre os impactos dessas políticas no desenvolvimento social e humano do país.

A respeito da CPI do Menor que gestou o relatório em tela, cita-se que

Alguns dos deputados federais presentes à sessão, sensíveis à causa, por “simpatia” pelos mais necessitados, alguns talvez por questão de formação religiosa, outros por suas funções e/ou por atuações no campo do social, caso do deputado Nelson Marchezan, fizeram parte de um evento particularmente especial na história da infância e da juventude brasileira (BOEIRA, 2018, p. 41).

Entrementes, é importante ressaltar que os deputados que participaram da CPI do Menor ocupavam seus assentos na tribuna parlamentar, exercendo seu papel fundamental na análise e investigação dos direitos dos jovens durante a “Operação Camanducaia” em outubro de 1974, que foi noticiada por reportagem da Folha de São Paulo num processo que comoveu a comunidade nacional e internacional no tocante à violação de direitos humanos no Brasil.

A “Operação Camanducaia” consistiu no abandono, após espancamento policial-político, de cerca de quase 100 adolescentes, no interior de Minas Gerais. Eles foram retirados das ruas da cidade de São Paulo onde praticavam assaltos e encaminhados num ônibus para um destino que não conheciam. Esse episódio lamentável é indicativo da ausência de políticas públicas com inclusão social para esse segmento etário. O conhecimento desse fato alarmou a opinião pública da época (BOEIRAS, 2018, p. 55).

Além disso, essa comissão parlamentar de inquérito surgiu como resposta a sérias denúncias de violação dos direitos humanos, especialmente de adolescentes e jovens considerados delinquentes. O trabalho resultante dessa investigação, refletido na obra “Realidade Brasileira do Menor” representou uma radiografia contundente da situação que, nos primeiros anos da década de 1970, assumia proporções alarmantes no Brasil: a realidade dos menores.

Os documentos oficiais produzidos por essa comissão não apenas documentaram os desafios enfrentados pelos jovens marginalizados, mas também lançaram luz sobre as causas estruturais da marginalização social. Esses são essenciais como fontes históricas, oferecendo uma visão detalhada das condições sociais e econômicas das famílias brasileiras de baixa renda na época, em meio à desestruturação da base familiar tradicional e ao aumento da pobreza (BOEIRAS, 2018, p. 70-71)

4.1.4- *Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade*

Outra fonte de profunda relevância neste trabalho são os trechos do Volume 1 do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Segundo Alessandra Carvalho (2022, p. 92), a CNV desencadeou um impacto profundo no debate sobre o ensino da história da ditadura militar, revelando a amplitude da violência estatal e das violações dos direitos humanos, desvelando uma realidade histórica antes silenciada no país.

No contexto da redemocratização do Brasil, a implementação da Comissão Nacional da Verdade permitiu a integração das demandas por memória, verdade e justiça por parte de diversos segmentos da sociedade brasileira. Grupos mobilizados em comitês regionais e comissões estaduais da verdade engajaram-se na busca pela verdade sobre o período do regime militar, exigindo a responsabilização daqueles que cometeram violações dos direitos humanos na época. A participação ativa da sociedade civil nesse processo é crucial para que os indivíduos se reconheçam como agentes da sua própria história, contribuindo para desafiar a concepção de

"sujeito vítima". A superação dessa dicotomia é essencial para uma nova interpretação do passado (BAUER, 2014, p. 166).

A CNV surgiu como uma iniciativa crucial para garantir o direito à verdade e à memória no Brasil pós-ditadura militar. Dentro do contexto da justiça de transição, a comissão teve o objetivo de enfrentar a política de desmemória que predominava durante a transição do regime autoritário para a democracia (BAUER, 2014, p. 157).

Os desdobramentos das políticas de memória impactaram o ensino de história ao proporem debates ético-políticos sobre o passado autoritário no Brasil. Dessa forma, tanto a escola quanto a sala de aula de História tornaram-se espaços privilegiados para a efetivação da justiça de transição, permitindo a análise e o trabalho com documentos provenientes dos relatórios das comissões da verdade (CARVALHO, 2022, p. 93).

Nessa perspectiva, é fundamental repensar os critérios de avaliação dos livros didáticos estabelecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para ampliar o debate sobre o golpe de 1964, a ditadura militar e seu legado. Não podemos mais ignorar as graves violações de direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro e o profundo impacto dessas violações sobre indivíduos e grupos sociais diversos.

Os relatórios finais das comissões afirmam a proposição de que mudanças curriculares e a inclusão de conteúdos específicos podem gerar determinados resultados normativos e influem na construção de identidades[...] ancoradas na ideia de que o conhecimento da violência praticada por um regime ditatorial é crucial para forjar uma adesão à democracia e, assim, evitar a repetição da violência no futuro - diretriz sintetizada na consigna do "Nunca Mais" [...] Ao longo de sua existência, as comissões da verdade reuniram e produziram extensos materiais sobre diferentes dimensões da violência estatal e das violações dos direitos humanos durante o regime ditatorial - tais como lógicas repressivas locais e regionais, de gênero, de classe e étnico raciais (CARVALHO, 2022, p. 99).

Este excerto torna claro o esforço para que o tema da CNV e suas comissões estaduais sejam integrados de forma efetiva nos currículos escolares, garantindo sua presença nos planos de aula. No cenário educacional atual, é fundamental que os relatórios da CNV sejam cuidadosamente integrados ao conteúdo existente sobre a ditadura militar nos materiais didáticos, promovendo uma aprendizagem histórica mais profunda e abrangente desse período conturbado da história brasileira.

Para compreender plenamente o impacto histórico dos relatórios da CNV, é essencial integrar essas reflexões como fontes documentais cruciais no ensino de História. Esse processo cognitivo começa ao mobilizar as informações desses documentos para questionar a tese

negacionista de que a intensificação da repressão política durante a ditadura foi uma resposta à luta armada da esquerda (CARVALHO, 2022, p. 99).

O volume 1 do relatório da CNV é estruturado em cinco partes, cada uma delas composta por diversos capítulos. Para este estudo, destaca-se a Parte III e especificamente o Capítulo 10, intitulado “*Violência sexual, violência de gênero e violência contra crianças e adolescentes*”, que revela os métodos e práticas nas graves violações de direitos humanos e suas vítimas. Este capítulo aborda de maneira significativa a história da infância e juventude, explorando o legado traumático e sua transmissão ao longo das gerações.

Dos depoimentos transcritos no relatório da CNV referentes aos adultos à época dos trabalhos da comissão, mas no passado crianças inimigas da pátria de doutrina de segurança nacional, os seguintes nomes: -José Wladimir Benevenuto; 2-Ernesto Carlos Dias do Nascimento;3-Fernando Skazufka;4-Kátia Skazufka;5-Roberta Fernandes Parreira;6-Priscila Arantes;7-Marcos Zamikhowsky;8-Eduardo Guimarães Machado Freire;9- Ângela Telma Lucena e 10- Adilson Lucena.

Posto isso, é imprescindível ressaltar que os relatos e depoimentos não devem ser tratados como verdades absolutas e imutáveis, mas sim como narrativas que refletem vivências individuais inseridas em um contexto coletivo mais amplo. Essas memórias são construídas ao longo do tempo, moldadas por experiências pessoais e influenciadas por interpretações compartilhadas pela sociedade. Ao integrar essas histórias no ensino de história para estudantes da educação básica, buscamos não apenas ampliar sua compreensão do período da ditadura militar brasileira, mas também promover um aprendizado enriquecido por diferentes perspectivas e reflexões críticas.

Contudo, ao analisar documentos oficiais, é crucial adotar uma abordagem metodológica rigorosa. Esses registros são produzidos dentro de contextos específicos e com propósitos determinados, refletindo muitas vezes interesses institucionais ou políticos. É fundamental questionar quem os produziu, quais foram os métodos utilizados e quais visões de mundo estão representadas neles. Essa análise crítica não apenas evita interpretações simplistas, mas também permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos.

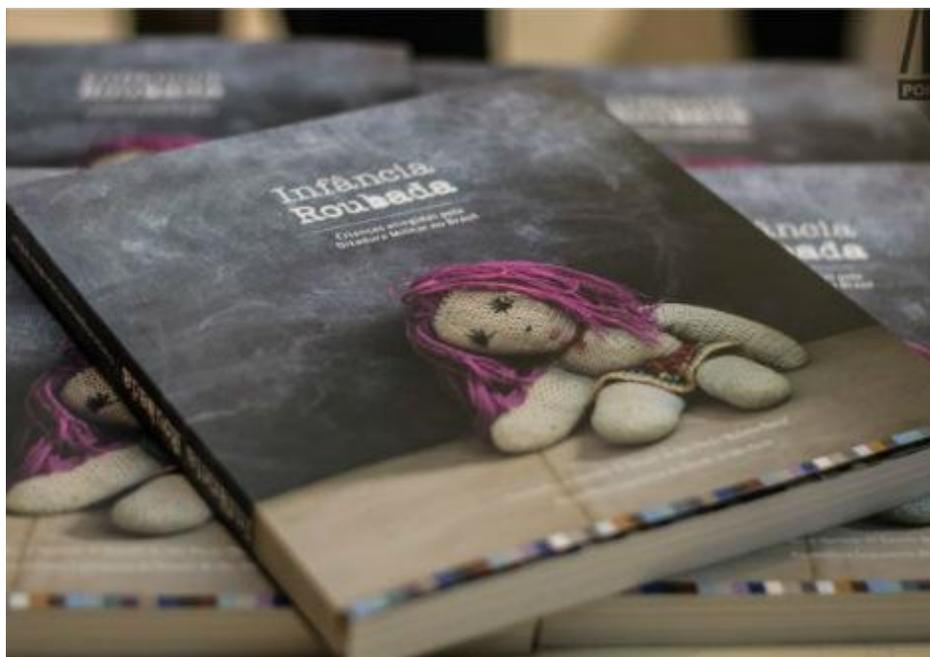
Assim, ao incorporar tanto relatos pessoais quanto documentos oficiais em nossas práticas pedagógicas, proporcionamos aos estudantes uma educação que valoriza a diversidade

de vozes e perspectivas. Isso não apenas fortalece seu entendimento histórico, mas também os capacita a desenvolver habilidades de análise crítica e reflexão sobre o passado, preparando-os para um engajamento consciente e informado com os desafios contemporâneos.

4.1.5 – Livro *Infância Roubada- Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* (Comissão da Verdade Rubens Paiva do Estado de São Paulo)

Este livro representa o cumprimento de um compromisso com a Democracia Brasileira com uma geração pouco conhecida, formada por crianças e adolescentes filhos de perseguidos políticos e desaparecidos durante o período autoritário, de 1964 a 1985. Seus pais sumiram de uma hora para outra. A espera durou uma noite, duas; um mês, um ano ou mais. Ninguém sabia quando, e se, voltariam. Mesmo com tantas dúvidas não deveriam comentar nada com ninguém (SÃO PAULO 2014, p. 7).

O livro intitulado "Infância Roubada: Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil", uma publicação da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, destaca-se por oferecer uma perspectiva fundamental das experiências das crianças afetadas pelo regime autoritário instaurado após o golpe de 1964. Esta obra não apenas documenta os impactos diretos nas vidas dessas crianças, mas também lança luz sobre as consequências duradouras desse período sombrio da história brasileira, proporcionando uma narrativa essencial para a compreensão mais ampla das injustiças e violações ocorridas durante aqueles anos.



(Disponível em: < <https://www.bibliotecasdobrasil.com/> >)

De acordo com a obra citada, crianças e adolescentes foram vistos como inimigos do Brasil da ditadura militar sendo visadas e vigiadas por órgãos de repressão. Algumas delas chegaram a possuir fichas-criminais no DEOPS. No livro *Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil* (SÃO PAULO, 2014, p 10-15) ficam dispostas os nomes de algumas dela: Lia Cecília, Carlos Alexandre Azevedo (Cacá); os irmãos Vladimir, Valdenir e Vladir Danielli; Gino Ghilardini; os também irmãos Janaína e Edson Teles; Vanússia Rodrigues e as irmãs Isabel e Iara Figueiredo.

É relevante destacar que os depoimentos prestados à Comissão Deputado Rubens Paiva, que teve papel crucial no governo de João Goulart e foi vítima de desaparecimento político por anos, narram experiências vividas na infância sob a égide da doutrina de segurança nacional. A divulgação desses traumas é essencial para que estudantes, especialmente crianças e adolescentes, tenham acesso a diferentes formas de relatar o passado.

O trabalho com esses relatos em sala de aula visa diversificar as narrativas sobre a ditadura militar que os estudantes encontram na escola. É fundamental destacar que os materiais escolares, como os do PNLD em alinhamento com a BNCC, frequentemente focam na violência ditatorial através da repressão a dois grupos específicos: os militantes das organizações de luta armada e os artistas, que foram alvos de censura e exílio.

Longe de minimizar as violências e seus impactos sobre essas vítimas e seus familiares, é possível pluralizar as discussões com os estudantes da educação básica sobre as distintas experiências de violência vividas por indígenas, negros, gays, camponeses, moradores das favelas, mulheres e crianças. Elas compõem um cenário bem mais diversificado das violações dos direitos humanos pelo regime ditatorial e possibilitam novos canais de debate com os alunos, a partir de suas vivências e contextos particulares (CARVALHO, 2022, p. 106).

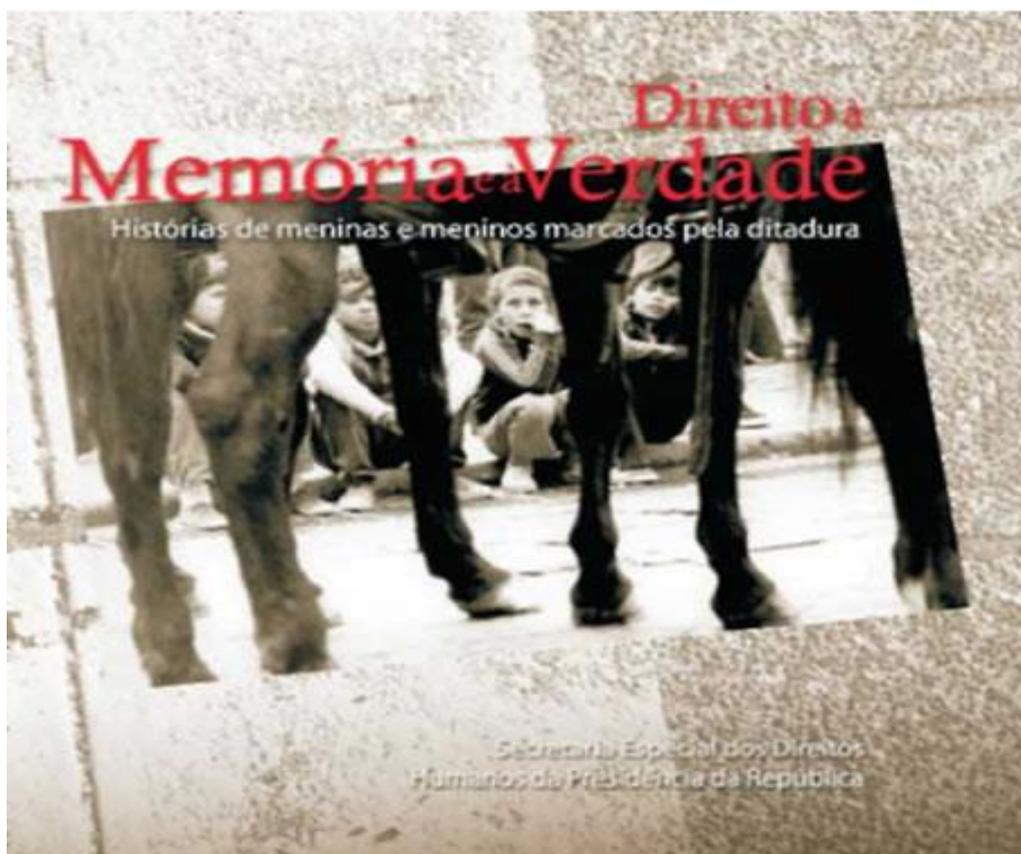
Essa perspectiva se torna necessária, do ponto de vista didático, para pensarmos historicamente sobre o impacto do autoritarismo estatal na vida cotidiana dos diversos atores sociais. O projeto de modernização autoritária-conservadora adotado no Brasil a partir de 1964 orientou a dinâmica política nacional, afetando a todos, embora com variações na intensidade da violência conforme o caso.

Sem dúvida, elaborar atividades didático-pedagógicas voltadas para a discussão das violações dos direitos humanos durante os anos ditatoriais a partir desses documentos aproxima o ensino de história na educação básica da justiça de transição como um espaço para ações de concretização do direito à verdade e à memória, a pluralização das memórias sociais e, no limite, o engajamento na defesa de valores democráticos e de respeito aos direitos humanos (CARVALHO, 2022, p. 107).

O enfoque proposto neste trabalho sobre a história da infância e juventude afetada pelos governos dos presidentes-generais, ao incorporar passagens do livro *“Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil”*, buscará transcender as narrativas convencionais do ensino de história. O objetivo desse processo de aprendizagem histórica é refletir sobre questões relacionadas ao direito à memória e à verdade em nosso país, como parte de nossa responsabilidade diária na defesa do Estado democrático de direito, especialmente em tempos de crise do modelo democrático liberal.

4.1.6 – Livro *Direito à verdade e à memória: Histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura*

Gostaríamos de destacar ainda uma obra pioneira sobre a questão da infância e adolescência durante a ditadura militar no Brasil foi o livro *“Direito à verdade e à memória: Histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura”*, publicado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República em 2009. Este trabalho, contudo, se dedica a explorar como o regime militar afetou profundamente a vida das crianças e adolescentes no Brasil daquela época turbulenta.



(DISPONÍVEL EM: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/meninas.htm>)

Esta obra seminal, *“Direito à verdade e à memória: Histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura”*, não apenas lança luz sobre a vivência da infância e adolescência durante a ditadura militar no Brasil, mas também desvela as histórias de uma juventude marcada por um período de repressão e violência estatal sendo condicionada à perda de sonhos, à falta de acesso a uma educação cidadã, à subnutrição, à violência policial nas FEBEMS. Ao explorar os impactos profundos e multifacetados do regime autoritário, essa obra não só educa, mas também promove a reflexão crítica sobre a importância do direito à memória e à verdade na construção de uma democracia resiliente e justa.

O propósito principal deste livro é mergulhar nas histórias de adolescentes que se engajaram como ativistas políticos durante a ditadura militar, explorando também como a infância e adolescência desses jovens foram drasticamente alteradas pela decisão de seus pais ou mães de resistir ao regime. É fundamental ressaltar que este não é um relato de lamentos ou ressentimentos, mas sim uma exploração profunda que revela como o autoritarismo moldou não apenas as vidas individuais, mas também teceu influências profundas na estrutura política e social da sociedade da época.

Finalmente, é imprescindível destacar que o conjunto dessas fontes históricas meticulosamente exploradas e analisadas não apenas enriqueceu, mas foi fundamental na construção da sequência didática *“História e Memória de Crianças e Adolescentes Alcançados pela Violência da Ditadura Militar Brasileira”*. Esta iniciativa não se limita apenas ao resgate de eventos passados, mas visa profundamente desafiar e superar o viés adultocêntrico que ainda permeia muitas das narrativas escolares de história.

Ao trazer à tona essas memórias subterrâneas e frequentemente negligenciadas, nosso objetivo é promover um diálogo crítico e reflexivo que não só amplie o entendimento do contexto histórico da ditadura, mas também contribua para uma educação mais inclusiva e humanizada, capaz de reconhecer e valorizar as vozes daqueles que foram impactados por esses períodos sombrios de nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explorou as potencialidades didáticas emergentes da memória e história infanto-juvenil no contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985). Ao entrelaçar uma proposta pedagógica que valorize a perspectiva das crianças e jovens sobre esse período sombrio, rompemos com o adultocentrismo, uma característica central do ensino de história ministrado sobretudo na educação básica.

Buscou-se ainda contribuir de forma assertiva com um ensino de história que enfrenta o tema do negacionismo histórico em sua tentativa de reinterpretar o regime militar brasileiro como algo diferente de uma ditadura política. Grupos econômicos e midiáticos, alinhados à chamada “nova direita brasileira”, operam por meio de plataformas digitais, como a produtora Brasil Paralelo, que utiliza o YouTube para disseminar narrativas alternativas sobre a história e memória da ditadura militar no Brasil.

Desta feita, acreditamos que uma alternativa a essa problemática para o ensino de história passa pela desinvisibilização de crianças e adolescentes como atores sociais dentro do conteúdo Ditadura Militar no Brasil. É necessário que a educação histórica construa uma lógica de refutação ao negacionismo e à barbárie da violência ditatorial promovendo atividades de aprendizagens que demonstrem de que maneira uma experiência autoritária de poder afeta o conjunto da população de uma dada sociedade. Narrativas históricas centradas exclusivamente no mundo adulto não contribuem muito para a formação de uma consciência histórica em que as crianças sejam protagonistas.

O regime militar no Brasil deixou marcas indeléveis na história e memória infanto-juvenil, assim como no tecido social do país. No âmago dessa experiência autoritária, surgiu a FUNABEM, responsável por coordenar as FEBEMS, instituições que perpetuaram um legado de tristeza e graves violações dos direitos humanos de crianças e adolescentes pobres. A política de internação compulsória de crianças e adolescentes infratores, a perseguição aos filhos de militantes de esquerda e a “Operação Camanducaia” são exemplos das experiências traumáticas naquele Brasil autoritário.

A memória da ditadura militar permanece viva para diversos segmentos sociais e políticos da Nova República. Familiares de desaparecidos políticos e defensores dos direitos humanos continuam a mobilizar-se, exigindo que agentes do Estado, civis e militares, sejam

responsabilizados penalmente pelas violações contra a vida e liberdade ocorridas nos vinte anos seguintes ao golpe de 1964.

Entretanto, o ensino da história sobre a ditadura militar e sua memória social ainda se dá através de narrativas didáticas centradas nas realizações político-governamentais dos presidentes-generais e no binômio luta armada versus repressão político-policial, com a Guerrilha do Araguaia como principal exemplo. Mesmo quando os livros didáticos citam relatórios ou reportagens sobre a Comissão de Mortos e Desaparecidos e a Comissão Nacional da Verdade, essas referências aparecem de forma descontextualizada, como meros encaixes na diagramação.

Essa abordagem superficial impede uma reflexão crítica e profunda, essencial para que os estudantes compreendam melhor a complexidade e as nuances desse período histórico e se tornem cidadãos conscientes e empáticos. As narrativas didático-escolares invisibilizam os sujeitos infanto-juvenis dos processos ligados à ditadura militar no Brasil. A partir de aportes da história da infâncias e juventude, concluímos que isso é uma consequência da associação entre historiografia ocidental e o fenômeno do adultocentrismo que tratam a pessoa adulta como o centro da história e sociedade.

Para potencializar uma abordagem didático-narrativa da história e memória da infância e juventude afetadas pelas políticas do regime militar, e integrá-las de maneira eficaz nas salas de aula, é fundamental implementar estratégias que ampliem e incluam de forma abrangente este período crucial da história republicana brasileira. A solução para esta problemática foi buscada através dos objetivos delineados nos capítulos desta dissertação.

Sendo assim, no capítulo 1, exploramos considerações essenciais para analisar a relação entre história e memória da ditadura militar brasileira, à luz dos estudos da história do tempo presente. Destacamos como a memória social desse período autoritário se tornou alvo de disputas políticas, desde os debates sobre a reconciliação nacional proposta pela lei de anistia, até os revisionismos historiográficos que tentam minimizar o regime militar como ditadura.

No capítulo 2, nosso objetivo foi discutir a questão das infâncias durante a ditadura militar brasileira. Utilizamos o conceito de adultocentrismo para explicar por que a historiografia muitas vezes negligencia os sujeitos infantes, suas histórias e memórias. Exploramos duas vertentes fundamentais: primeiro, a experiência das crianças pobres sob o

regime militar, mapeando a atuação da FUNABEM e das FEBEMS nesse contexto; segundo, o tratamento dado às crianças consideradas inimigas do Estado pela segurança nacional, especialmente os filhos e filhas de militantes de esquerda, que foram alvo de violências físicas e psicológicas, e em alguns casos, até banimento do país.

No capítulo 3, questionamos as características do ensino de história à luz da proposta do currículo mínimo da BNCC, criticando sua abordagem que tende a perpetuar uma visão linear e evolutiva do tempo histórico, favorecendo narrativas didático-escolares que não contemplam adequadamente a pluralidade de experiências históricas. Examinamos também propostas alternativas de ensino que buscam integrar a história e memória da ditadura militar, embora muitas delas ainda não deem voz suficiente aos sujeitos infanto-juvenis.

Finalmente, o capítulo 4 foi crucial ao explorar as potencialidades de diferentes fontes históricas na construção de uma sequência didática que aborde a perspectiva infanto-juvenil sobre a ditadura militar no Brasil, especialmente suas diversas formas de violência indiscriminada. O material produzido pode ser uma ferramenta poderosa para os professores de história confrontarem o negacionismo histórico em relação ao regime militar.

Essa abordagem visa não apenas enriquecer o entendimento histórico dos alunos, mas também promover uma reflexão crítica sobre as narrativas dominantes e ampliar a inclusão das experiências infanto-juvenis na construção do conhecimento histórico.

Desta feita, nosso produto pedagógico é a sequência didática intitulada “*História e Memória de Crianças e Adolescentes Alcançados pela Violência da Ditadura Militar Brasileira*”, composta por um percurso de atividades para o ensino de história, a saber:

Na primeira aula, pretendemos iniciar um debate com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, cujo conteúdo programático inclui o estudo da ditadura militar no Brasil. A pergunta provocativa será: Como um governo autoritário pode impactar a vida de crianças e adolescentes? É fundamental que a turma participe ativamente, enquanto o professor observa atentamente para verificar se os estudantes compreendem as diferenças entre viver em um regime autoritário e em uma democracia.

Na segunda aula, o professor de História abordará as possíveis violências infligidas às crianças durante a ditadura militar brasileira (1964-1985): tortura física e psicológica, o exílio, e o luto. Em seguida, serão exibidos trechos dos filmes "O Ano em que Meus Pais Saíram de

Férias" (2006) e "Meu Tio José" (2021), para que os alunos realizem uma leitura cinematográfica sob a perspectiva infanto-juvenil das formas de violência do regime militar brasileiro. Caso necessário, os trechos dos filmes poderão ser projetados em aulas subsequentes.

Na terceira aula, ampliaremos a compreensão dos alunos sobre a questão infanto-juvenil durante os anos da ditadura militar brasileira. O foco estará na análise da situação das crianças consideradas “menores em situação irregular”, que eram tratadas como incapazes e privadas de seus direitos. O professor utilizará slides com trechos da CPI do Menor e do ECA para enriquecer a discussão.

Em seguida, a turma será dividida em três grupos. Cada grupo montará uma exposição sobre “Violências contra Crianças e Adolescentes durante a Ditadura”, utilizando imagens do livro “Infância Roubada: Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil”, trechos de reportagens sobre a Operação Camanducaia, da CPI do Menor, e textos autorais dos alunos, que podem ser críticos, contos ou poemas.

Este trabalho está alinhado à linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar (PROFHISTÓRIA)”, focando na formação tanto dos estudantes quanto dos professores e no ensino de História como um espaço para a produção e apropriação de conhecimentos socialmente relevantes.

Portanto, esta pesquisa mergulha na importância da memória da ditadura militar para o ensino contemporâneo de história, propondo uma intervenção que rompe um pouco com as tramas historiográficas centradas nos adultos. Almejamos que essa abordagem floresça nos anos finais do ensino fundamental, permitindo uma avaliação profunda de seu papel na construção de uma educação histórica mais significativa. Ao despertar nos alunos a sensibilidade para as vivências de crianças e jovens naquele período sombrio, promovemos uma compreensão crítica e inclusiva do passado, fortalecendo a consciência cidadã e democrática. Essa iniciativa confronta o negacionismo histórico e exalta os direitos humanos, nutrindo a esperança de um futuro mais justo e consciente.

REFERENCIAS

ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, maio/ago. 2021.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; WEISS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea, 1998.

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e Oposição no Brasil(1964-1984). 2ed. São Paulo, EDUSC, 2005.

AREND, Silvia Maria Fávero. Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). Tempo, v. 26, p. 605-623, 2020.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família.2ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

BACELLAR, Carlos. Usos e maus usos dos arquivos. IN: PISNY, Carla (org.). Fontes históricas. 2.ed., I a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos. ANPUH RJ,2019.

BAUER, Caroline Silveira. Brasil e Argentina: Ditaduras, Desaparecimentos e Políticas de Memória. 2ªed. Porto Alegre, Medianiz, 2014.

_____. Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Jundiaí/SP: Paco, 2017.

BESKOW, Gabriela Carames. Reflexões sobre o trabalhismo. Dia-Logos: Revista Discente da Pós-Graduação em História, 2004.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4edSão Paulo: Cortez editora, 2011.

BOEIRA, Daniel Alves. Menoridade em pauta em tempos de ditadura: A CPI do Menor (Brasil, 1975-1976). Revista Angelus Novus, n. 8, p. 179-198, 2014.

_____. CPI do Menor: infância, ditadura e políticas públicas (Brasil, 1975-1976). 2018. Tese de Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina.

BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121. (Entrevista a Anne-Marie Métailié, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Associação de Ages, 1978.)

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. *A esquerda em armas*. Goiânia. UFG, 1995.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. *Fronteiras*, v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021.

Cardoso, Luisa Rita. "" Não sei e não quero dizer": tortura e infância na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)." (2015).

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Velho Estado Novo*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 9, nº 103, p.22-25, abril, 2014.

CARVALHO, Alessandra. Comissões da Verdade, história escolar e o direito à memória e à verdade. IN: SARDINHA, Antonio Carlos. SILVA, David Júnior de Sousa. DINIZ, Raimundo Erundino Santos (org.). *Ensino de História e Educação em Direitos Humanos*. 1ed. Macapá, Fundação Universidade Federal do Amapá, 2022.

CATELAN, Magdale Machado, et al. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os PCN's e a BNCC. IN: *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, e71932432, 2020.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. *Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico*. O que resta da ditadura: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, p. 15-40, 2010.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. *Revista TransVersos*, n. 23, p. 145-167, 2021.

DAMINELLI, Camila Serafim. *Uma Fundação para o Brasil Jovem: Funabem, minoridade e políticas sociais para infância e juventude no Brasil (1964-1979)*. 2019. Tese de Doutorado (UFSC).

DA SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel; BOUTIN, Aldimara Catarina. *Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma*. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

DA SILVA, Maria Valnice; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica*. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina.

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39 - 79, jan./mar. 2018. Título Original: L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres?

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. *Tempo*, v. 14, p. 123-143, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tem/a/cHVC9tPDyBD3DwK86Ykb49L/> > Acesso: 02 de janeiro de 2024.

DE MELO, Demian Bezerra (Ed.). *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Consequência, 2014.

Del Priore, Mary. *História dos jovens no Brasil*. Editora Unesp, 2022.

DIAS, André Bonsanto. O presente da memória: Usos do passado e as (re) construções de identidade da Folha de S. Paulo, entre o golpe de 1964 e a ditabranda. Paco Editorial, 2014.

DREIFUSS, René Armand. *A conquista do Estado: Ação Política, poder e golpe de classe*. 5ed. Petrópolis, 1987.

ESTEVES, Luis Carlos Gil. ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *Mundos Sociais: saberes e práticas*, 2008, ISBN978-972-95945-4-0, pág.32

FERREIRA, Jorge. 1946-1964: a experiência democrática no Brasil. *Revista Tempo*, v. 14, n. 28, p. 11-18, 2010. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=jorge+ferreira+1946+1964&oq > Acesso: 14 de janeiro de 2024.

FICO, Carlos. *História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*. 1ed. São Paulo, Editora Contexto, 2021.

_____. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

_____. *Reinventando o otimismo: Ditadura, propaganda e imaginário social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *História da Educação*, v. 19, p. 85-102, 2015.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. O que resta da ditadura: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, p. 177-186, 2010.

GEOVANETTE, Marina de Freitas. O ensino de história da ditadura militar brasileira em disputa: Do negacionismo as saídas possíveis. IN: Revista Hydra volume 6, número 12. Maio de 2023

GENNARI, Adílson Marques. A economia brasileira pós-1964: desenvolvimento capitalista e tragédia social. IN: VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). Ecos da ditadura na sociedade brasileira. Marília (SP), Cultura Acadêmica, 2014.

GENARI, Élton Rigotto. Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar: por uma prática politizante. 2018. Tese de Doutorado.

HUNN, Lynn. A invenção dos direitos humanos: Uma história. 1ª ed. Curitiba, A Página, 2012.

JUZWIAK, Victor Ridel et al. Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História. 2021.

KEHL, Maria Rita. Tortura e sintoma social. Boitempo Editorial, 2019.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. Novos combates pela História–desafios, ensino. São Paulo: Contexto, p. 147-174, 2021.

Le Goff, Jacques. História e memória. 7ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

LIMA, Rosenilde Alves de. Histórias públicas e ditadura militar: A verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) –Universidade Regional do Cariri (URCA), Ceará, p.206, 2021.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La Juventud es Más que una Palabra. In: MARGULIS, M. (Ed.). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MEDEIRO, Euclides Antunes. Guerrilha do Araguaia: memória à margem da história. IN: Outros Tempos, vol. 10, n.16, 2013, p. 256- 284.

MENESES, João Paulo Dias. 6-MEMÓRIAS DE CRIANÇAS NA DITADURA MILITAR. IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB, p. 275.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019.

MIRANDA, Humberto. Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a aliança para o progresso. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, v. 10, n. 25, p. 143-158, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. 2ed. Niterói: Eduff: 2020.

_____. O lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. IN: *O Brasil Republicano- O tempo da Nova República: Da transição democrática à crise política de 2016/Quinta República (1985-2016)*. FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucia Neves de Almeida. V. 5, 1ªed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do regime militar brasileiro. 1ed. São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Dinalva Melo. *Metodologia do Trabalho Científico: Teoria e Prática*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

PLAZZA, Rosimar. PRIORI, Ângelo. "O ensino de História durante a ditadura militar." *Congresso UEM*. 2008.

PEREIRA, Nelson Mullett. SEFFNER, Fernando. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. IN: *Revista História Hoje*, v.7, nº 13, p.14-33, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullett; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, 32(66), p. 1229–1253, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: UNICAMP, 20120.

RODEGHERO, Carla Simone. "A anistia entre a memória e o esquecimento." *História UNISINOS: revista do Programa de Pós Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. São Leopoldo, RS. Vol. 13, n. 2 (maio/ago. 2009), p. 131-139 (2009).

ROCHA, Aristeu Castilhos da. "O regime militar no livro didático de história do ensino médio: a construção de uma memória." (2008).

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SOSENSKI, Susana. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? . Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 132 - 154, 2015. DOI: 10.5965/2175180307142015132. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307142015132>. Acesso em: 10 jul. 2022.

QUAPPER, Claudio. Sociedades Adultocêntricas. IN: Última Década. No36, CIDPA VALPARAÍSO, 2012, pp. 99-125.

QUEIROZ, Deborah Silva de. Memória da resistência à ditadura militar brasileira: Guia para utilização de filmes em sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.219, 2016.

REIS, Daniel Aarão. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. RIDETTI, Marcelo. A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. São Paulo, Zahar, 2014.

RÜSEN, Jorn. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

TORELLY, Marcelo. Ditabranda? Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 9, nº 103, p.26-29, abril, 2014.

DOCUMENTOS OFICIAIS

RASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2013.

_____. A realidade brasileira do menor. Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito do Menor. Brasília. CPI do Menor, 1976.

_____. Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014 a. V.I.

SÃO PAULO. Relatório / Comissão da Verdade do Rio. São Paulo: CEV- DEPUTADO RUBENS PAIVA, 2014.

APÊNDICE

ANTONIO ELDO SILVA

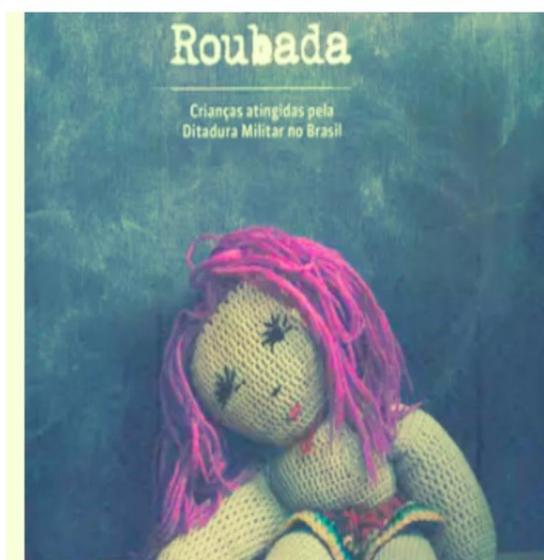
**HISTORIA E MEMÓIRA DE CRIANÇAS E JOVENS ALCANÇADOS PELA
VIOLÊNCIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

(SEQUÊNCIA DIDÁTICA)



**“HISTÓRIA E MEMÓRIA DE
CRIANÇAS E JOVENS ALCANÇADOS
PELA VIOLÊNCIA DA DITADURA
MILITAR BRASILEIRA”**

Antônio Eldo Silva



Marcello Casal Junior / EBC

A Funabem e Febems receberam muitas críticas de diferentes setores da sociedade pelas fugas constantes, violência interna e ineficácia na ressocialização dos jovens.

SUMÁRIO

Apresentação -----	132
Introdução -----	134
Objetivo geral -----	136
Aula 1 -----	137
Aula 2 -----	144
Aula 3 -----	149
Conclusões -----	157
Para saber mais -----	158

APRESENTAÇÃO

Prezados professores e professoras,

É com imensa alegria que apresento este material, resultado de uma pesquisa dedicada à produção de uma sequência pedagógica para o ensino de história sobre a ditadura militar brasileira, com um olhar especial sobre a história e memória da infância e juventude. Concebido no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual do Piauí/ Parnaíba, este trabalho foi cuidadosamente desenvolvido para as turmas do 9º ano do ensino fundamental, mas o seu uso pode e deve ser ampliado para turmas do “novo” ensino médio.

As políticas de memória no ensino de história são essenciais, proporcionando uma reflexão crítica sobre o passado recente e promovendo uma conexão vital entre teoria e prática. Este material se destaca ao incluir as histórias e memórias de crianças e adolescentes afetados pela violência institucional da ditadura militar no Brasil. Nosso objetivo é confrontar o adultocentrismo que frequentemente permeia as narrativas históricas escolares, dando voz à perspectiva infanto-juvenil, muitas vezes negligenciada.

Atualmente, o ensino de história enfrenta desafios significativos em relação à memória do regime militar no Brasil. Professores são frequentemente acusados de doutrinação ideológica ou de manipulação de informações. Movimentos de extrema-direita, como o da produtora Brasil Paralelo, distorcem o tema com negacionismo histórico e fake news, alimentando um revisionismo que não condiz com uma abordagem historiográfica adequada. Nesse contexto desafiador, é crucial que busquemos constante aprimoramento profissional, comprometidos com a formação de uma consciência histórica democrática.

Devemos enfrentar o adultocentrismo que permeia nossa prática diária, permitindo que crianças e adolescentes se vejam refletidos nas narrativas históricas desde os primeiros anos escolares. Essa abordagem não apenas enriquece nossa compreensão da história como disciplina acadêmica e escolar, mas também reafirma a importância de pluralizar as fontes e os sujeitos nas narrativas sobre os períodos sombrios de nossa história nacional, pois, o autoritarismo se espalha pelo tecido social. É preciso ir além do ensino convencional, integrando métodos que incentivem o pensamento crítico e a reflexão sobre o alcance das práticas autoritárias na vida cotidiana e na formação da identidade nacional.

Mãos à obra! Espero que este material não apenas auxilie, mas também inspire vocês na nobre missão de ensinar e formar cidadãos críticos e conscientes.

O autor

INTRODUÇÃO

A violência contra crianças e adolescentes é uma mancha persistente na sociedade brasileira, apesar das garantias constitucionais estabelecidas pelo artigo 227 da Constituição de 1988 e da proteção assegurada pela Lei Federal Nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este marco legal impõe ao Estado e à sociedade brasileira responsabilidades claras para com as crianças e adolescentes, visando assegurar-lhes todas as condições para um desenvolvimento integral, em um ambiente de liberdade e dignidade.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022, p. 220-238), elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os números de violência contra jovens são alarmantes. Em 2021, foram registrados no Brasil 45.076 casos de estupro, 7.908 casos de abandono de incapaz, 19.136 casos de maus-tratos e 18.461 casos de lesões corporais em contextos de violência doméstica, além de outras violações de direitos. Os crimes letais também deixaram uma marca dolorosa, com 2.555 vítimas fatais entre crianças e adolescentes.

Outro estudo do mesmo anuário, intitulado "Maus-tratos entre crianças e adolescentes: perfil inédito das vítimas e circunstâncias desse crime no Brasil" (2022, p. 238-246), revelou que, entre os 83 mil casos de violência contra jovens em 2021, quase 20 mil foram de maus-tratos. Alarmantemente, cerca de 81% desses crimes ocorreram no ambiente familiar, independentemente da faixa etária das vítimas. Apenas 8% dos registros incluíram informações sobre a relação entre agressor e vítima, ressaltando a necessidade urgente de uma maior transparência e investigação detalhada desses casos.

Paralelamente, durante o período da ditadura militar no Brasil, as crianças e adolescentes enfrentaram formas brutais de violência. Naquela época, eles não eram reconhecidos como sujeitos de direitos. A lógica da Doutrina da Situação Irregular os considerava como menores, muitas vezes sujeitos a tutela de adultos ou do próprio Estado quando envolvidos em situações infracionais. Muitos jovens foram até mesmo rotulados como inimigos da pátria, em um contexto de repressão e controle.

Refletir sobre esse passado doloroso é essencial para construir um presente mais justo e compassivo. Devemos buscar constantemente formas de proteger e empoderar nossas crianças e adolescentes, garantindo-lhes não apenas segurança física, mas também desenvolvimento pleno em um ambiente de respeito e dignidade. Esta reflexão nos convoca a fortalecer políticas

públicas, promover a conscientização e combater todas as formas de violência que ainda afetam nossa juventude, assegurando um futuro onde cada criança possa crescer livre, protegida e valorizada em toda a sua potencialidade.

No artigo "A criança e o direito à memória", Cleber Santos Vieira (2016) argumenta que é crucial que as crianças conheçam as histórias de ditadura e de lutas de resistência. Isso se deve ao compromisso social de uma educação em direitos humanos, onde o direito à memória se torna um instrumento da justiça de transição.

“O advento dos trabalhos e do relatório final da Comissão Nacional da Verdade, bem como das diversas comissões da verdade instaladas em vários estados, municípios e instituições universitárias brasileiras proporcionaram a produção de inúmeros depoimentos de vítimas da ditadura. Estes testemunhos correspondem a um novo patamar para o exercício da educação em direitos humanos direcionada ao público infanto-juvenil, pois permitem problematizar a história e memória da ditadura militar para além dos mecanismos que a recobrem apenas na qualidade de conteúdos específicos de disciplinas escolares. Apresentar ao pequeno leitor histórias de infâncias marcadas pelo trauma do terror político e violência praticada pela ditadura abre caminho para uma proposição mais profunda e formativa, pois extraem da memória, do testemunho e dos relatos de experiências vividas os mais importantes elementos para a constituição da memória coletiva (VIEIRA, 2016, p. 12).

Uma educação em direitos humanos ganha profundidade através das políticas de memória. Diante disso, surge a indagação: O que as políticas de memória, como a Comissão Nacional da Verdade e suas congêneres estaduais, podem revelar sobre a vivência da infância e adolescência durante o período sombrio da ditadura militar no Brasil? Como era o cotidiano dos jovens sob o peso da repressão? Quais foram os impactos psicológicos profundos que os infantes enfrentaram em meio às políticas autoritárias? De que maneira a doutrina de segurança nacional afetou as crianças cujos pais estavam envolvidos com movimentos de esquerda, em um contexto marcado pela intensa perseguição política?

Essas questões serão exploradas de forma a dar significado à habilidade específica de História (EF09HI19) da BNCC: "Identificar e compreender o processo que levou à instauração da ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de temas relacionados à memória e à justiça diante das violações dos direitos humanos" (BRASIL, 2018, p.431).

É importante destacar que o número de aulas sugerido serve como uma diretriz flexível. A sequência didática pode ser ajustada conforme a necessidade e o ritmo de aprendizagem da turma. Destinada originalmente ao 9º ano do ensino fundamental, quando o tema da ditadura militar é formalmente introduzido no currículo escolar, esta proposta pode ser adaptada para o ensino médio, abordando tanto o regime autoritário estabelecido pelo golpe de

1964 quanto as graves violações dos direitos humanos, especialmente aquelas que afetaram profundamente a infância e a juventude brasileiras.

OBJETIVO GERAL

. Estimular novas visões sobre a história e memória da ditadura militar brasileira através da perspectiva infanto-juvenil, buscando romper com narrativas centradas exclusivamente nos adultos.

AULA 1- QUAIS FORAM AS VIOLÊNCIAS ENFRENTADAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA?

OBJETIVOS

- Compreender melhor as formas de violação dos direitos humanos, inclusive, entre crianças e adolescentes impetradas pela ditadura militar no Brasil.
- Analisar trechos de depoimentos prestados à CNV e à sua congênere paulistana que reportam à memória de crianças e adolescentes que foram atingidos pela repressão do regime militar de 1964 a 1985.

METODOLOGIA

Exploração textual e histórica de trechos do Relatório Final da CNV, volume 1, que tratam da violência da ditadura militar contra crianças e adolescentes, filhas de pais militantes da esquerda que resistiam contra o governo autoritário.

AVALIAÇÃO

Demonstração de interesse através da participação proativa com perguntas e respostas e resolução das atividades propostas.

DESENVOLVIMENTO

Dando continuidade ao estudo da ditadura militar brasileira, o professor de História apresentará esta proposta de sequência didática às suas turmas do 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de aprofundar a análise das violências enfrentadas pelas crianças durante esse período histórico conturbado. Para enriquecer ainda mais a compreensão dos alunos, ele utilizará os dados detalhados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), que não apenas evidenciam as violências contemporâneas contra crianças e adolescentes, mas também servem como ponto de partida para uma reflexão comparativa sobre as condições vividas durante a ditadura militar.

Os estudantes serão estimulados não apenas a refletir historicamente sobre esses dados, mas também a explorar de forma crítica como essas formas de violência podem ter se manifestado de maneiras específicas durante o regime militar. Em um ambiente de diálogo aberto e seguro, o professor guiará os alunos para discutir oralmente como as crianças e adolescentes

foram afetados por questões como censura, falta de liberdade de expressão, restrições à educação e impactos psicológicos decorrentes da repressão política.

Posto isso, o professor escreverá no quadro o problema central desta aula ampliada: "Quais foram as violências específicas enfrentadas por crianças e adolescentes durante a ditadura militar brasileira?" Esta abordagem não apenas fortalece a compreensão histórica dos alunos, mas também os capacita a pensar criticamente sobre o alcance do autoritarismo como forma política nas relações sociais.

Após esse breve debate reflexivo, o professor guiará os alunos em uma imersão nos trechos selecionados do filme *“O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias”* (2006). Antes disso, ele contextualizará o filme, detalhando o período histórico em que se passa, os principais personagens envolvidos e o impacto do contexto político da ditadura militar brasileira, que iniciou em 1964. Os trechos destacarão a jornada de Mauro, um garoto fascinado por jogo de botão, cuja vida é marcada pela ausência dos pais, militantes de esquerda desaparecidos, contrastando com os raros momentos de alegria nas vitórias da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970.

Para enriquecer ainda mais a experiência educativa, o professor apresentará também trechos da animação *“Meu Tio José”*, lançada recentemente em 2021. Este filme aborda a perspectiva de Adonias, sobrinho de José Sebastião Rios de Moura, membro do grupo de esquerda "Dissidência da Guanabara" e ex-guerrilheiro. José participou do sequestro do embaixador americano Charles Elbrick em 1969, sendo posteriormente exilado por uma década antes de seu retorno ao Brasil, onde foi assassinado em circunstâncias politicamente motivadas e até hoje não completamente esclarecidas. O cerne da trama se desenrola a partir de uma redação escolar solicitada a Adonias no dia em que seu tio sofre um grave atentado em Salvador, em 1983. A partir desse momento, Adonias precisa lidar não apenas com a preocupação pela saúde do tio, mas também com os conflitos familiares e a pressão de cumprir a tarefa escolar sob a orientação da professora Adriana.

Assim, *“Meu Tio José”* oferece uma visão profunda da resistência à ditadura militar sob a perspectiva de um adolescente. A maneira como Adonias descobre gradativamente a história de seu tio confere ao filme um caráter didático, questionando de forma clara e emocional os abusos e as injustiças cometidas durante aquele período histórico. O filme também lança luz sobre a reprodução do autoritarismo militar no ambiente escolar, através de figuras

como a diretora e o inspetor que impõem sua visão repressiva, e um colega de classe cujo discurso anticomunista ecoa o posicionamento de seu pai militar. A postura progressista da professora Adriana, que encoraja seus alunos a refletirem criticamente sobre a realidade política do país, contrasta com esse ambiente opressivo.

Após a exibição dos trechos dos filmes, o professor incentivará os estudantes a estabelecerem conexões entre as narrativas de *“O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias”* e *“Meu Tio José”*, estimulando uma reflexão profunda sobre as vivências e as perspectivas de crianças e adolescentes em tempos de regimes autoritários e violações dos direitos humanos. Então, o professor entregará à turma uma tarefa escrita para análise de depoimentos concedidos à CNV por depoentes adultos, mas quando crianças foram alvo da repressão da ditadura militar.

Será extremamente oportuno para o professor conduzir uma discussão com a turma sobre a memória cristalizada que prevalece na sociedade brasileira em relação à ditadura militar. Nesse contexto, é crucial evocar a Lei de Anistia como um ponto central desta aula, visando esclarecer como a memória social se tornou um objeto de disputa, especialmente com o surgimento de políticas de memória.

A Lei de Anistia, promulgada em 1979, teve um papel significativo na forma como o Brasil lidou com seu passado recente de autoritarismo. Ela foi concebida como um instrumento de reconciliação nacional, permitindo a anistia tanto para presos políticos quanto para agentes do Estado acusados de violações dos direitos humanos durante o regime militar. No entanto, ao mesmo tempo em que buscou promover a pacificação, a Lei de Anistia também perpetuou um cenário de impunidade, onde muitos crimes cometidos durante aquele período não foram devidamente investigados ou julgados.

Ao discutir a Lei de Anistia, o professor pode incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre como a memória coletiva sobre a ditadura militar foi moldada e influenciada por essa legislação. É importante destacar que, ao longo das décadas, diferentes atores políticos e sociais têm disputado essa memória, buscando reavaliar o papel da anistia na construção de uma narrativa nacional mais justa e precisa sobre aquele período histórico.

Além disso, o surgimento de políticas de memória, como a criação da Comissão Nacional da Verdade em 2011, representou um marco importante na tentativa de esclarecer violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura. Essas iniciativas visam não apenas

documentar os abusos cometidos, mas também promover um debate público mais amplo sobre os impactos duradouros daquele período na sociedade brasileira contemporânea.

Portanto, ao abordar esses temas em sala de aula, o professor não apenas enriquecerá o entendimento dos alunos sobre a ditadura militar, mas também os incentivará a considerar como a história oficial é construída, contestada e reinterpretada ao longo do tempo, refletindo as dinâmicas sociais e políticas do Brasil pós-ditatorial

ATIVIDADE

Aos estudantes serão entregues cópias de trechos do volume 1, relatório final da CNV (BRASIL, 2014) para que possam acessar memórias de crianças e adolescentes que foram afetadas diretamente pela ação político-policia dos agentes da ditadura militar brasileira.

01 – Avalie as narrativas dos dois apresentados: “Meu Tio José” e “O ano em que meus pais saíram de férias”, refletindo sobre a perspectiva infanto-juvenil a respeito da ditadura militar no Brasil.

02 – O filme “O ano em que meus pais saíram de férias” nos remete ao contexto da Copa de Futebol de 1970. Pesquise sobre o uso político da vitória da seleção brasileira pela propaganda do regime militar brasileiro.

03- No filme “O ano e que meus pais saíram de férias” é a presentada a paixão de Mauro por jogo de botão. Você curte jogos reais ou virtuais? Conte-nos sobre sua experiência histórica nesse campo da vida.

04-Os depoimentos a seguir foram extraídos do relatório final da CNV (BRASIL, 2014). Leia –os com atenção:

TEXTO I- depoimento de José Wladimir Benevenuto, lido por sua irmã Marília Benevenuto Chidichimo durante testemunho prestado por ela à CNV.

“Numa manhã, bem cedo, a empregada da casa me acorda e diz que eu tenho de me levantar e ir para perto de minha mãe. Quando eu saio do quarto e começo a descer a escada, noto que há pessoas subindo em fila, estão todos vestidos de verde, de capacete e de armas na mão. O soldado que vai subindo na frente da fila me enxerga e para. Tem uma metralhadora na mão, apontando em minha direção. Eu, sem entender o que está acontecendo, vou descendo a escada. Com a mão, tiro a metralhadora da minha frente e sigo. Todos os militares me dão espaço para passar, porque a escada é muito estreita. Quando chega a sala do andar térreo, noto que ali se encontram mais soldados. Todos estão de pé e parados. Dois estão armados com metralhadoras (FONTE: RELATORIO DA CNV (BRASIL, 2014, p.227-228)

TEXTO II- Depoimento de Adílson Lucena que aos 8 anos de idade testemunha a morte do pai

“Disseram pro meu pai vestir a camisa, porque ele tinha que prestar um depoimento na delegacia. E chegou um momento que se gerou um impasse. Porque eu acho que meu pai percebeu que eles queriam prendê-lo. E foi aí, quando ele entrou e se apossou de uma arma, e saiu na porta da casa. [...] Começou um tiroteio, durou vários minutos, esse tiroteio, e nós nos jogamos para debaixo da cama. Eu fui um dos primeiros que saiu da casa. Vi meu pai sentado em frente aos tanques. Tinha tomado muito tiro, estava sem camisa. Eu entrei desesperado, chorando. Depois saiu a minha mãe, com a Telma no braço. Depois, eu senti aquele tiro que deram nele...e ficou aquele terror dentro de casa. Eles sentaram a gente na cama e tinha uns que diziam que deviam nos matar ali mesmo, e ficou aquilo: mata não mata (FONTE: RELATORIO DA CNV, BRASIL, 2014, p.431).

QUESTÕES

A – O que esses textos relevam sobre a violência da ditadura militar no Brasil?

B- Como e por que a violência ditadura militar brasileira alcançou crianças?

05- Considere o seguinte depoimento **de Rita de Cássia Resende, concedido à Comissão da Verdade do Estado de São Paulo.**

“Em 1968, aos 5 anos de idade, fui morar com meus pais Gilberto e Rosemary em um povoado camponês chamado Pariconha, no interior de Alagoas. Ali, eles eram chamados de “Juarez” e “Rosa”. Minha mãe me explicou que eles deveriam ser chamados por esses nomes para a nossa segurança e que isso seria nosso segredo. Pelo que me lembro, apesar da pobreza do lugar, as pessoas eram boas e eu brincava com a meninada como uma criança normal. Fui feliz ali até o dia que aconteceu algo que uma criança não pode entender, nem suportar sem sentir pavor e insegurança. Foi uma noite de pesadelo. Acordei com batidas fortes na porta, gritos, depois porta caindo, a casa sendo invadida por soldados fortemente armados. Hoje eu diria que foi um filme de terror. Depois, a prisão. E a falta de tudo: acabou o sol, as brincadeiras, comida pouca e ruim. Eu gostava de correr, mas tinha que ficar parada. Tínhamos quinze minutos para almoçar em um refeitório que saía para um pequeno pátio. Corríamos para lá, a Priscila, o André e eu, crianças presas políticas, querendo brincar [...] Durante anos me fechei e não suportava política e polícia. Depois, entendi que a causa de meus pais era nobre. Lutaram por um ideal de justiça e igualdade social. Quando criança e mesmo adolescente sentia que me tiravam o direito à vida. A advogada que nos defendeu falou aos militares no julgamento que nós, crianças presas, éramos uma ameaça à segurança nacional”. (FONTE: Livro *Infância Roubada- Crianças atingidas pela ditadura militar* (SÃO PAULO, 2014, p. 37).

No depoimento, a ditadura militar brasileira é compreendida como

A - um movimento revolucionário que evitou a transformação do Brasil em um país comunista.

B- uma experiência democrática que conduziu crianças como Maria Rita de Castro a campos de concentração.

C - uma experiência governamental autoritária que afetou significativamente a vida crianças e adolescentes.

D - um governo nazifascista que submeteu crianças a experiências terríveis como anonimato, luto, saudade, mudança de nomes.

AULA DOIS “A DITADURA NOS TIROU A INFÂNCIA, NOS TIROU METADE DA JUVENTUDE, NOS DEIXOU COM SEQUELAS. NOS TIROU NOSSOS PAIS GUERREIROS, MILITANTES, TIOS”²⁶

OBJETIVO:

-Promover uma compreensão mais profunda sobre a situação das crianças e adolescentes afetados pelas operações político-policiais durante a ditadura militar brasileira.

METODOLOGIA

- Realizar uma exposição dialogada seguida de uma análise detalhada de fotografias retiradas do livro "Infância Roubada: Crianças Atingidas pela Ditadura Militar Brasileira".

AVALIAÇÃO

- Será contínua e observará participação, interesse e engajamento nos debates propostos a respeito do tema da aula.

DESENVOLVIMENTO

Esta aula começará com o professor discutindo como as fotografias podem servir ao conhecimento histórico. Ele destacará a importância das imagens como documentos que capturam momentos, emoções e contextos sociais, muitas vezes não transmitidos por textos escritos. Nesse sentido, é essencial considerar as observações de Circe Bittencourt (2011) sobre o uso da fotografia no ensino de História, ressaltando que as fotos não são apenas ilustrações, mas testemunhos vivos que dialogam com o passado. Através dessa lente, os alunos serão convidados a refletir sobre o poder das imagens e como elas podem revelar as nuances da vida durante a ditadura militar, trazendo à tona as histórias silenciadas de crianças e adolescentes que viveram sob a repressão.

A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado [...]É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender por que e para que algumas fotografias foram feitas [...] toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre despertam a oralidade (BITTENCOURT, 2011, p.366-367)

26-Frase retirada do depoimento de Célia Silva Coqueiro, nascida 5 de Julho de 1965 em São Bernardo do Campo (SP). Filha de Aderval Coqueiro e Isaura Silva Coqueiro, começou a estudar ballet clássico em Cuba e continuou no Brasil. Trata-se de um relato da memória exposto durante a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo.

A problematização de uma imagem fotográfica deve ir além da superfície, buscando elucidar as intenções do fotógrafo ou do contratante do serviço. Nesse contexto, a oralidade desempenha um papel crucial, reforçando a importância de considerarmos a fonte iconográfica como um repositório de inúmeras possibilidades de leitura e interpretação. Ao analisar uma fotografia, devemos nos perguntar não apenas o que ela mostra, mas também por que foi capturada daquela maneira e para qual propósito. Isso nos permite compreender a fotografia como um testemunho vivo de um momento específico, carregado de significados que vão além do visível.

Ao incorporar essa abordagem em sala de aula, incentivamos os estudantes a desenvolverem um olhar crítico e sensível, capaz de captar as múltiplas camadas de significado presentes em uma imagem. Cada fotografia se torna, assim, um portal para explorar narrativas ocultas, intenções subjacentes e contextos históricos complexos. Dessa forma, as fotografias transcendem seu papel meramente documental, transformando-se em ferramentas poderosas para a construção de um conhecimento histórico mais profundo e humanizado.

ATIVIDADE DA AULA 2 (ANÁLISE DE IMAGEM/ FOTOGRAFIA)

IMAGEM - Fotografias do caso Carlos Alexandre Azevedo, o Cacá, que foi levado com um ano e sete meses para o DEOPS

Álbum de família

1. Cacá e seu irmão Daniel, visitando a avó, 1976
2. Dermi e Darcy com Cacá no colo, no aniversário de 3 anos dele, no Rio Grande do Norte
3. Dermi com Estevão no colo, Darcy com Daniel, e Cacá na casa onde moravam no Rio Grande do Norte
4. Cacá com aproximadamente 10 anos durante visita à família em São Paulo
5. Daniel, Estevão e Joana, irmãos de Cacá, Darcy e Cacá. Foto do aniversário de 60 anos da Darcy, 2008



“A indenização não vai apagar nada do que aconteceu na minha vida. Mas a Anistia é o reconhecimento oficial de que o Estado falhou comigo. Para mim, a ditadura não acabou. Até hoje sofro os seus efeitos. Tomo antidepressivo e antipsicótico. Tenho fobia social”

Declaração de Cacá em entrevista à revista IstoÉ, 2011

(Disponível no Livro Infância Roubada- Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil/2014)

FICHA DE ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS					
Descreva as Fotografias.					
O que está em destaque em cada fotografia?					
Qual poderia ser a intenção do autor das fotos?					
Como a fotografia se relaciona ao contexto da ditadura militar brasileira?					
De que forma a violência da ditadura militar alcançou o cotidiano de crianças e jovens no Brasil? (É possível retomar a conteúdos fílmicos explorados).					

AULA 3- A DITATURA MILITAR BRASILEIRA E A QUESTÃO DA INFÂNCIA INFRATORA

Esta aula visa aprofundar a compreensão dos estudantes acerca da realidade enfrentada por crianças e adolescentes durante a ditadura militar no Brasil. Será explorada a condição desses jovens sob a Doutrina da Situação Irregular, um conceito estabelecido pelos Códigos de Menores que os enquadrava como incapazes e dependentes da tutela de adultos. Essa abordagem foi central para a política social da época, refletindo um viés adultocêntrico que marginalizava as vozes e os direitos desses indivíduos em uma sociedade autoritária e paternalista.

Ao explorar essa temática, a aula busca não apenas informar, mas também sensibilizar os alunos para as injustiças e violações sofridas pelas crianças e adolescentes durante aquele período histórico. É essencial discutir como a falta de autonomia e a vulnerabilidade desses jovens foram instrumentalizadas pelo regime militar, muitas vezes resultando em separações familiares, violações de direitos humanos e impactos duradouros na vida desses indivíduos.

Além disso, será abordada a transição para o paradigma da proteção integral estabelecido pelo ECA, destacando como essa mudança representou um avanço significativo na garantia dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil contemporâneo. Ao promover essa reflexão crítica, a aula visa estimular o desenvolvimento de uma consciência histórica e cidadã entre os estudantes, proporcionando uma visão mais ampla e humanizada sobre o papel da infância e da juventude na história do país.

OBJETIVOS

- Garantir que os estudantes acessem informações históricas sobre a realidade social da infância pobre no Brasil da ditadura militar brasileira;
- Compreender que o termo menor de idade significava um reducionismo tutelado pelo Estado para se referir às crianças e adolescentes, pois de acordo com o arbítrio inquestionável da autoridade judicial, os chamados à época “menores” eram submetidos a toda a sorte de violações dos Direitos Humanos.
- Refletir sobre o papel da CPI do Menor (1975-1976) para o Brasil da ditadura militar e ampliar a perspectiva histórica sobre a atuação do Parlamento brasileiro durante aquele período.

- Compreender o surgimento e consolidação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, considerando a atuação do Movimento Meninos e Meninas de Ruas.

METODOLOGIA

- Leitura e interpretação de documentos da CPI do Menor (fonte primária) e dados recentes da violência contra crianças e adolescentes (Anuário Brasileiro de Segurança Pública/2022).

AVALIAÇÃO

- Os alunos serão avaliados durante todo o processo de execução do trabalho. Eles tomarão notas sobre suas impressões e terão que expor suas ideias e justificativas via texto a ser entregue para o professor.

DESENVOLVIMENTO (1ª PARTE- 15 MINUTOS)

Para finalizar as atividades desta sequência didática, o professor introduzirá o conceito e a função de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), destacando as mais recentes ocorridas no Brasil. Em seguida, abordará dados preocupantes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) relacionados à violência contra crianças e adolescentes, como os casos de estupro, abandono de incapaz, maus-tratos e lesões corporais em contexto de violência doméstica.

Além disso, o professor discorrerá sobre a CPI do Menor, realizada entre 1975 e 1976, que teve origem em denúncias graves envolvendo a "Operação Camanducaia", na qual quase 100 jovens infratores foram brutalmente agredidos e abandonados em um barranco em São Paulo. Essa operação, amplamente conhecida à época, é um exemplo contundente das violações de direitos ocorridas durante o regime militar.

É necessário que os alunos compreendam que o período da ditadura militar não pode ser simplificado como um regime uniforme de censura e controle do poder legislativo por um Executivo hipertrofiado em suas funções. A discussão visa elucidar como diferentes instâncias de poder e monitoramentos social se interligavam e impactavam a sociedade brasileira, especialmente os segmentos mais vulneráveis como crianças e adolescentes.

Dessa forma, a aula não apenas informa sobre fatos históricos significativos, mas também estimula uma reflexão crítica sobre os direitos humanos e a democracia, fundamentais para a compreensão do passado e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no presente.

Na sequência o professor projeta no Datashow o seguinte trecho da CPI do Menor:

“No Brasil, o problema do menor decorre simultaneamente do desenvolvimento e do subdesenvolvimento. Há variáveis típicas de países desenvolvidos, e de países subdesenvolvidos, como industrialização, urbanização, crescimento demográfico acelerado, êxodo rural, deficiências médico-sanitárias, analfabetismo, desqualificação de mão de obra, pobreza. De modo direto ou indireto, todos esses fatores conjugados ou isoladamente, refletem-se sobre a família e, conseqüentemente, sobre o menor” (BRASIL, 1976, p. 24).

O professor deve destacar que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a expressão "menor" foi abolida, substituída pelas categorias "criança" para aqueles de 0 a 12 anos incompletos e "adolescente" para os de 12 a 18 anos completos. Essa mudança reflete um avanço na compreensão dos direitos infanto-juvenis, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que estabelece princípios fundamentais para a proteção e desenvolvimento integral da infância.

Antes dessas legislações, basicamente, as crianças foram percebidas simplesmente como o futuro da nação, sem o reconhecimento pleno de suas necessidades individuais e direitos inalienáveis. No entanto, a adoção do ECA marca um ponto de virada ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com garantias de proteção, educação e desenvolvimento adequados.

Além disso, é preciso que o professor mencione o Movimento Nacional Meninos de Rua, surgido na década de 1980, como um exemplo emblemático da luta pelos direitos das crianças em situação de rua no Brasil. Esse movimento mobilizou diversas organizações e ativistas em prol de políticas públicas que assegurem condições dignas e oportunidades para essas crianças. Assim, é possível incentivar a construção de uma visão mais inclusiva e humanizada da infância na sociedade brasileira pós-ditadura militar, refletindo ainda um compromisso com a justiça social e o respeito aos direitos humanos desde tenra idade.

2ª PARTE (15 MINUTOS)

Neste momento será feita uma projeção de slides sobre o surgimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil, disponíveis na fanpage da Campanha Faça Bonito (2020), que destaca um marco significativo na evolução dos direitos infanto-juvenis. Esta campanha foca na conscientização e combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, uma questão grave que desafia a proteção e o bem-estar desses grupos vulneráveis.

Os Direitos da Criança e do Adolescente, fundamentados em princípios internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, foram formalmente consolidados no Brasil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Este marco legal representa um avanço significativo ao reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, garantindo-lhes proteção integral e acesso a condições adequadas de vida, educação, saúde, lazer e cultura.

A Campanha Faça Bonito visa sensibilizar a sociedade sobre a necessidade de prevenir e enfrentar a exploração sexual infanto-juvenil, um problema complexo que muitas vezes ocorre de forma oculta e traz consequências devastadoras para as vítimas. Através de recursos visuais e informativos, como os slides disponibilizados na fanpage, a campanha educa o público sobre como identificar sinais de abuso e violência, além de promover a denúncia e o suporte às vítimas.

Essa abordagem ampliada não só fortalece a conscientização pública sobre os direitos infanto-juvenis, mas também reforça a importância de uma abordagem integrada entre governo, sociedade civil, instituições e comunidades na proteção e promoção do bem-estar desses jovens. Assim, a campanha não apenas educa, mas também inspira a ação coletiva em prol de um futuro mais seguro e justo para todas as crianças e adolescentes do Brasil.

A-Imagem 1

30 anos Eca 13 de julho - 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente

5 de Novembro de 1941



Serviço de Assistência a Menores (SAM) é criado para atender todo o Brasil

Institui-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), primeiro órgão federal a se responsabilizar pelo controle da assistência aos menores em escala nacional. Atendia aos "menores abandonados" e "desvalidos", encaminhando-os às instituições oficiais existentes, e aos "menores delinquentes", internando-os em colônias correccionais e reformatórios.

1o de Dezembro de 1964



Militares criam FUNABEM e FEBEMs

Após o golpe de 64, os militares extinguem o SAM e criam a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que deveriam coordenar todas as ações na área. A questão da infância passou a ser tratada como problema de segurança nacional e deu origem às Febems em nível estadual.

Fonte: EBC

FAÇA BONITO.
PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

5

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3018462701534966&set=a.3018459368201966>

IMAGEM 2

30 anos Eca

Linha do Tempo dos Direitos da Criança e do Adolescente

19 de Junho de 1975



CPI do Menor investiga situação da criação desassistida

Foi a 1ª Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) destinada a investigar o problema da criança desassistida no Brasil, contribuindo para a elaboração de um novo Código de Menores.

10 de Outubro de 1979



2º Código de Menores adiciona doutrina de proteção integral

Em 1979, é promulgado um novo Código de Menores. Ele traz a doutrina da proteção integral presente na concepção futura do ECA. Porém, baseia-se no mesmo paradigma do menor em situação irregular da legislação anterior de 1927.

Fonte: EBC

FAÇA BONITO.
PROTEJA NOSSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

6

(Disponível em < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3018462701534966&set=a.3018459368201966>)

IMAGEM 3

13 DE JULHO
31 ANOS DO ECA
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FACASONITO.ORG

Foto: Reynaldo Stavale



O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) organizou encontros regionais e também no Congresso Nacional a fim de garantir a aprovação dos artigos 227 e 228 da Constituição. Os artigos dariam origem ao ECA, aprovado em 1990.

Comitê Nacional de Enfrentamento
a Violência Sexual Contra
Crianças e Adolescentes

Brasil



(Disponível em < <https://www.facebook.com/photo/?fbid=3018462701534966&set=a.3018459368201966>>)

3ª PARTE (20 MINUTOS)

Neste momento da aula;

A sala será dividida em três grupos de estudantes para a montagem de uma exposição, aberta à comunidade escolar, abordando o tema “*Memória e História de crianças e adolescentes afetados pelo autoritarismo: Conquista e preservação de direitos*”. Cada grupo expositor contará com imagens cuidadosamente selecionadas do livro "Infância Roubada - Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil", que oferece um retrato doloroso das violências enfrentadas por crianças durante aquele período sombrio da nossa história.

Além das imagens, os alunos produzirão textos autorais que podem incluir análises críticas, contos inspirados em relatos históricos ou até mesmo poemas que captam as emoções e as memórias dessas crianças. As narrativas da Comissão Nacional da Verdade (CNV) também serão incorporadas, oferecendo um olhar oficial e documentado sobre os abusos e as violações de direitos cometidas contra os jovens durante a ditadura.

A inclusão de reportagens sobre a Operação Camanducaia, um evento emblemático que expôs a brutalidade com que muitos jovens pobres foram tratados, permitirá que os grupos exponham seus próprios posicionamentos e reflexões sobre as experiências dos infantes naquele contexto específico. A organização da sala seguirá uma sequência lógica, começando com a exposição das violências sofridas, passando pela evolução dos direitos da infância e adolescência no Brasil desde então, até chegar às reflexões contemporâneas sobre essas histórias marcantes.

A preparação da exposição levará aproximadamente 8 dias úteis, proporcionando tempo suficiente para pesquisa aprofundada, estudo das fontes históricas e literárias, além da criação dos materiais que serão apresentados ao público. Esta iniciativa não só educará os visitantes sobre os direitos humanos e as memórias históricas, mas também os envolverá numa jornada de reflexão crítica e empática sobre as cicatrizes deixadas pelo passado ditatorial e as responsabilidades do presente.

CONCLUSÕES

Não é objetivo deste trabalho resolver todos os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes em sala de aula. Reconhecemos que as dificuldades pedagógicas estão profundamente enraizadas em um contexto institucional e social amplo. No entanto, acreditamos firmemente que sempre há algo que pode ser feito para transformar os processos educacionais, especialmente no ensino da história.

Nesse sentido, a singularidade deste material reside na capacidade de tecer uma proposta de ensino que integre as histórias e memórias de crianças e jovens como agentes sociais durante a ditadura militar. Ao romper com o viés historiográfico centrado nos adultos, podemos contribuir significativamente para trazer à tona as memórias submersas do regime militar, que aguardam oportunidades para desafiar o esquecimento promovido por uma anistia que favoreceu práticas de silenciamento.

Assim, é importante reconhecer que a memória da ditadura militar continua sendo viva, um passado complexo marcado por polêmicas e disputas políticas. Portanto, é relevante tanto para as gerações que vivenciaram esse período quanto para as atuais. Em relação a esse passado, o Brasil ainda carrega um luto não plenamente elaborado, cuja compreensão é fundamental para entender uma parte da identidade nacional contemporânea.

À medida que celebramos os 60 anos do golpe de 1964, somos instados a refletir sobre como esse evento histórico continua a reverberar na sociedade brasileira. Essa efeméride nos convida a confrontar não apenas o legado do regime militar, mas também a promover um diálogo franco sobre os caminhos que levaram àquele momento crucial da nossa história. A história e a memória entrelaçam-se para formar uma consciência cidadã e democrática, crucial para a construção de um futuro onde os erros do passado sirvam de lição para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

PARA SABER MAIS (REFERÊNCIAS)

ARTIGO:

VIEIRA, Cléber Santos. A criança e o direito à memória. IN: Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 4, n. 1, 2016.

DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Documento Final, 2018.

_____. Comissão Nacional da Verdade. Relatório, 2014.

_____. Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos. 2009.

_____. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Comissão Estadual da Verdade de São Paulo Rubens Paiva. Relatório. São Paulo: ALESP, 2014.

FILMES:

A VIDA é bela. Direção: Roberto Benigni. Roteiro Roberto Benigni, Vincenzo Cerami. Itália, 1997.

O ANO em que meus pais saíam de férias. Direção: Cao Hamburger. Roteiro Braulio Mantovani, Anna Muylaert. Brasil, 20006.

MEU tio José. **Direção:** Ducca Rios. **Roteiro Original:** Ducca Rios. Brasil, 2021