



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

**O Ensino de História da Ditadura Militar: Disputas de memória
em tempos de negacionismo histórico.**

Marina de Freitas Giovanette

SÃO GONÇALO

2023

Marina de Freitas Giovanette

O Ensino de História da Ditadura Militar: Disputas de memória em tempos de negacionismo histórico.

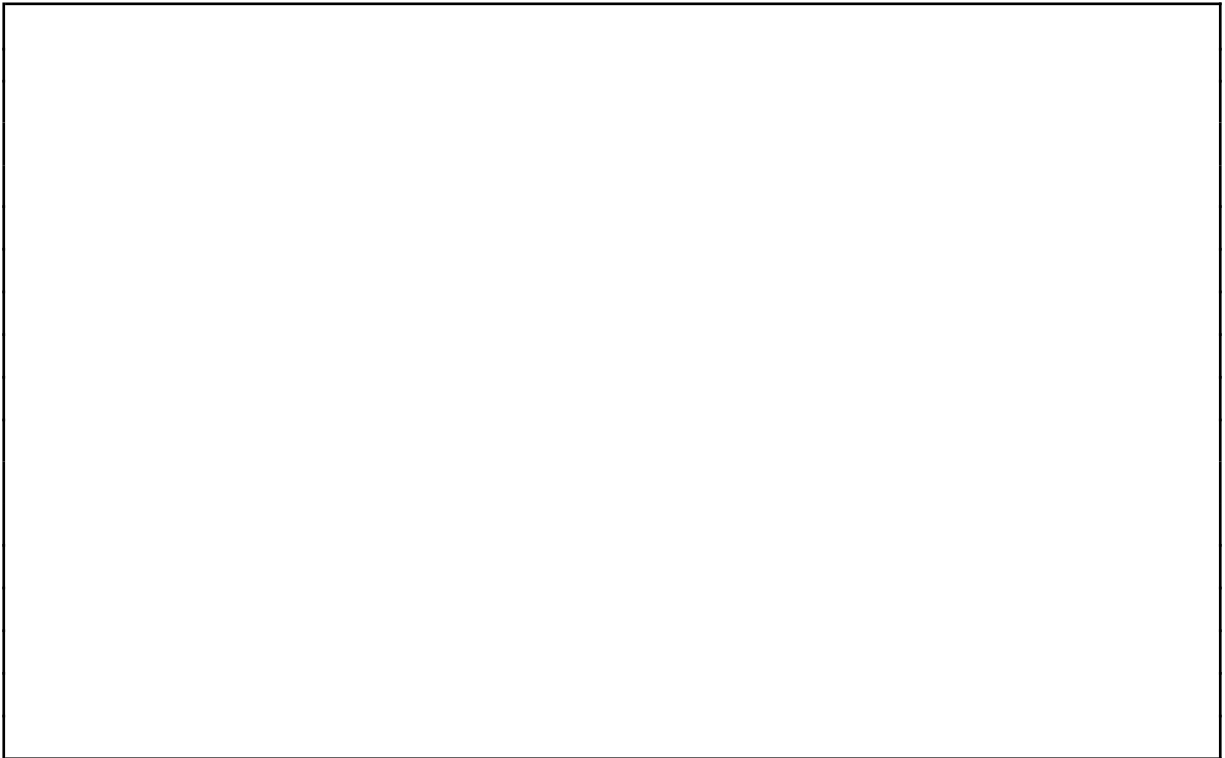
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

SÃO GONÇALO

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CCS/A



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

Assinatura

Data

Marina de Freitas Giovanette

**O Ensino de História da Ditadura Militar: Disputas de memória
em tempos de negacionismo histórico.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Historiografia e Ensino de História.

Data:

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Sonia Wanderley (orientadora) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Daniel Pinha – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dra. Vanessa Spinosa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

SÃO GONÇALO

2023

AGRADECIMENTOS

Ao autor da Vida, escritor das minhas histórias, pela graça, pelo amor infinito e imutável.

Aos meus pais, por acreditarem que a educação seria o caminho de transformação das nossas realidades e lutarem para garantir que eu tivesse acesso à lugares que eles não podiam acessar. Sou grata pelo incentivo diário à minha felicidade, pela fé e companheirismo nos dias difíceis, pela casa barulhenta que me enche de alegria. Minhas conquistas serão sempre de vocês, Seu Mario Augusto e Dona Cleusa.

À minha família, aqueles que acompanham minha trajetória de perto e me incentivam a melhorar todos os dias. Em especial, às minhas primas, pelos laços de amor e pela rede de apoio.

À Bárbara Oasky, companheira de graduação e de mestrado, sem a qual essa jornada na pós-graduação não teria iniciado. Te dedico não só esse momento, mas todos os que ainda virão. Se cheguei até aqui foi por causa do seu apoio, se continuei foi a partir do seu incentivo, os próximos passos serão a continuação do que começamos juntas no primeiro dia da calourada no curso de História. Estaremos sempre juntas.

À Isabella Tavares, a mão que me segurou ao longo do segundo ano de mestrado, o fôlego que me incentivou a não desistir quando a vida fora da academia ficou dura demais. Obrigada por acreditar nas minhas potencialidades, por insistir na qualidade do meu trabalho e se fazer presente em todos os altos e baixos desse fim de ciclo.

Aos amigos de graduação, Hanna Katherine, Larissa Nobre, Maria Carolina Garcia, Gabriel Bizzo, Gabriel Paes, Gabriel Franco, Caio Romero e Alessandro Léccas pela caminhada conjunta.

À minha orientadora, a professora Sonia Wanderley, pelos ensinamentos, pela disponibilidade e sensibilidade ao longo dessa jornada. Uma amante do ensino e do fazer historiográfico que inspira a minha trajetória em sala de aula.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha história escolar e acadêmica, agradeço pela dedicação às aulas de história, pelo compromisso com as discussões, por acreditarem no potencial transformador da disciplina histórica. Aos professores e professoras entrevistados, agradeço pela disponibilidade e confiança em abrir suas vivências para a realização da presente pesquisa. Em especial, agradeço aos entrevistados que foram meus professores no ensino básico, responsáveis por me incentivarem ainda na adolescência a traçar o caminho da docência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a execução da presente pesquisa.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire

RESUMO

Em um contexto onde professores de história e historiadores sofrem constantes questionamentos sobre seu ofício, esta pesquisa buscou entrevistar professores de história que atuam no ensino básico no Estado do Rio de Janeiro. O contexto político-social contemporâneo de negacionismo e de frequentes ataques à educação não podem ser dissociados. O negacionismo que se fortalece cada vez mais no país é fruto de uma crise democrática instaurada após o ano de 2013, momento onde as instituições democráticas passaram a ser frequentemente questionadas e discursos antidemocráticos se fortaleceram no país. Em relação às Ciências Humanas, o momento de crise democrática foi dotado da criação de discursos deslegitimadores, onde historiadores, professores, jornalistas, dentre outros profissionais da área passaram a ser considerados “doutrinadores marxistas” e suas produções invalidadas. Sendo assim, a presente pesquisa possuiu como objetivo principal a discussão sobre os impactos do negacionismo histórico e, conseqüentemente, da crise democrática, na prática dos professores do ensino básico, sobretudo nas aulas sobre a Ditadura Militar. Os objetivos específicos foram: historicizar o negacionismo histórico destacando suas características atuais; debater sobre as conseqüências e influências da Lei de Anistia e das políticas de reparação e de memória no contexto de crise democrática; discutir a absorção do negacionismo na cultura histórica contemporânea; tratar da relação entre crise democrática e negacionismo histórico e analisar as disputas de memória sobre a Ditadura Militar presente nas salas de aula dos professores entrevistados. A metodologia utilizada foi a História Oral, campo de pesquisa que nos proporcionou as ferramentas necessárias para realização das entrevistas com os docentes, nossa fonte principal. A partir das entrevistas, foi possível constatar que o contexto político-social influencia substancialmente a prática docente e que as aulas sobre Ditadura Militar se tornaram um espaço de maior tensão se comparado ao recorte temporal anterior ao ano de 2013. Constatou-se a influência de produções negacionistas extraescolares sobre a forma como os alunos produzem sentido sobre o passado ditatorial, denotando a necessidade da discussão sobre as narrativas sobre o tema que ocupam as plataformas digitais. Além disso, observou-se a influência que as memórias, individuais ou coletivas, possuem sobre as aulas, demandando a reflexão constante sobre a relação entre história e memória no fazer docente. A partir da discussão sobre os aspectos políticos da contemporaneidade, foi possível chegar a conclusões sobre mudanças significativas enfrentadas por docentes na atualidade e que, provavelmente, influenciarão a prática por uma quantidade significativa de tempo.

Palavras-chave: Ensino de história; negacionismo; crise democrática;

ABSTRACT

In a context where history teachers and historians constantly face scrutiny regarding their profession, this research focuses on interviewing history teachers working in basic education in the State of Rio de Janeiro. The current political and social climate of denialism and frequent attacks on education cannot be ignored. The increasing denialism in the country stems from a democratic crisis that emerged after 2013, with democratic institutions being frequently questioned and anti-democratic rhetoric gaining traction. Within the field of Human Sciences, this crisis led to the creation of delegitimizing discourses, labeling historians, professors, journalists, and other professionals as "Marxist indoctrinators" and invalidating their work. Therefore, the primary objective of this research is to discuss the impact of historical denialism and the resulting democratic crisis on the teaching practices of basic education teachers, particularly in classes about the Military Dictatorship. The specific objectives include: providing a historical perspective on denialism and highlighting its current characteristics; discussing the consequences and influences of the Amnesty Law, reparation policies, and memory policies in the context of the democratic crisis; examining the integration of denialism into contemporary historical culture; exploring the relationship between the democratic crisis and historical denialism; and analyzing the memory disputes surrounding the Military Dictatorship in the classrooms of the interviewed teachers. The methodology employed in this research is Oral History, which facilitated the interviews with teachers, serving as the primary source of information. Through these interviews, it became evident that the socio-political context significantly impacts teaching practices, with classes on the Military Dictatorship becoming particularly contentious since 2013. The influence of denialist narratives from outside of school on students' understanding of the dictatorial past was observed, highlighting the need for discussions on the subject's narratives in digital platforms. Furthermore, the role of individual and collective memories in shaping classroom dynamics was identified, necessitating ongoing reflection on the relationship between history and memory in teaching. By examining the contemporary political landscape, this research reaches conclusions about the significant changes teachers face today, which are likely to have a lasting impact on their practice.

Key words: History teaching; denialism; democratic crisis.

LISTA DE FIGURAS

-

Figura 1 –	Projeto Fênix - Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro - Campanha eleitoral de 2018.....	54
------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Roteiro das entrevistas.....	71
Tabela 2 – Perfil dos professores entrevistados.....	73
Tabela 3 – Faixas de desenvolvimento.....	74
Tabela 4 – IDH das cidades e regiões onde atuam os professores entrevistados.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNB – Universidade de Brasília

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

MPL – Movimento Passe Livre

PT – Partido dos Trabalhadores

PSDB – Partido Social Democrata Brasileiro

CNV – Comissão Nacional da Verdade

MESP – Movimento Escola sem Partido

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

LABHOI – UFF – Laboratório de História Oral e Imagens da Universidade Federal Fluminense

CAP – UERJ – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

EJA – Educação de Jovens e Adultos

AI-5 – Ato Institucional Número Cinco

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	“DEIXA OS HISTORIADORES PRA LÁ!”: O NEGACIONISMO E A DESLEGITIMAÇÃO DA CIÊNCIA ENQUANTO PARTE DE UMA CULTURA HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA	18
1.1	Sobre o negacionismo histórico e as disputas pelo discurso “verdadeiro”	20
1.2	O negacionismo como ferramenta política no Brasil e o contexto de crise democrática	27
1.3	Negacionismo, Cultura histórica e o compromisso ético daqueles que trabalham com o passado	34
2	O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA DISPUTA	42
2.1	Considerações sobre o bolsonarismo	42
2.2	O inimigo agora é outro: professores de história e historiadores como alvos	49
2.3	A disputa pelo lugar disciplinar da história	57
3	DEIXEM OS PROFESSORES FALAREM!: Negacionismo e sala de aula	63
3.1	Entrevistas sobre a docência: possibilidades a partir da história do tempo presente e da história oral	64
3.2	Sobre a metodologia das entrevistas e o perfil dos entrevistados	71
3.3	Análise das entrevistas	76
3.3.1	<u>O primeiro contato dos docentes com o negacionismo histórico</u>	77
3.3.2	<u>A preparação das aulas e os temas que mobilizam os alunos</u>	79
3.3.3	<u>A interação dos alunos com as aulas</u>	83
3.3.4	<u>Mudanças percebidas ao longo do tempo de magistério</u>	85
3.3.5	<u>Como os professores lidam com a participação discente</u>	87
3.4	Considerações finais do capítulo	89
	CONCLUSÃO	91
	ANEXO I: Parte das entrevistas que não entraram no capítulo	97
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS	104

INTRODUÇÃO

No atual cenário educacional, historiadores e professores de história são frequentemente interpelados por dados baseados em fontes não científicas e informações cunhadas por indivíduos que não possuem compromisso com a ciência histórica, visando deslegitimar o conhecimento histórico e a produção historiográfica. Essa intervenção se dá, especialmente, quando se trata do período em que ocorreu a Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985). Ao realizar um estudo sobre os comentários no verbete “Regime militar no Brasil” no site “Wikipédia”, conhecido popularmente como um veículo de pesquisa e utilizado por muitos estudantes no ensino básico, Mateus Pereira (2015) constata que é possível perceber as guerras de memória contaminadas por ideias negacionistas que refletem a diversidade da opinião pública sobre esse período.

O negacionismo histórico é caracterizado pelo autor como a “falsificação do fato” (PEREIRA, 2015, p. 866), um movimento de escrita e discursos sobre os acontecimentos que tem como prerrogativa a negação de violências cometidas ao longo da história. Esse é o caso do negacionismo sobre a Ditadura Militar brasileira, que constantemente relativiza e/ou nega as violências cometidas pelo Estado brasileiro contra sua própria população. Portanto, entendemos que o negacionismo histórico impede a construção de um ensino de história aliado às lutas por justiça e reparação, assim como, entendemos que esse negacionismo faz parte de um projeto político vinculado à crise democrática instaurada no Brasil a partir do ano de 2013.

Sabe-se que considerar a influência do entorno dos estudantes, seja este os meios de comunicação, a família, o círculo de fé, a internet, na formação das suas consciências históricas é fundamental ao pensar a prática docente. Esses aspectos influenciam a forma como os discentes produzem sentido sobre o passado e direcionam sua ação no mundo. Por isso, a análise sobre o contexto em que as aulas de história estão inseridas é fundamental para a reflexão sobre a própria aula de história.

Sendo assim, a presente dissertação possui como objetivo principal a análise sobre os impactos do negacionismo histórico e da crise democrática na prática dos professores do ensino básico que atuam no estado do Rio de Janeiro, tanto em escolas da rede pública quanto privada. Concentramos a reflexão nas disputas de memória percebidas pelos docentes nas salas de aula e nos desafios encontrados por professores e professoras de história nas aulas sobre a Ditadura Militar.

Utilizamos as entrevistas com os docentes que possuem diferentes tempos de magistério e trabalham em áreas distintas no Rio de Janeiro como fonte para a discussão sobre a relação entre o contexto de crise democrática, negacionismo histórico e o exercício das aulas sobre o tema. Esse recorte foi escolhido, pois uma das hipóteses do trabalho é uma possível mudança na relação dos alunos com as aulas sobre Ditadura Militar brasileira após a instauração da crise democrática no país, portanto, foi necessário trabalhar com professores que atuavam em sala antes da crise e permanecem na atualidade. Além disso, gostaríamos de investigar as possíveis diferenças entre as gerações de professores, visto que uma parte deles iniciou sua carreira já em meio à crise democrática. Sendo assim, o leitor encontrará trechos das entrevistas ao longo da dissertação, não somente no terceiro capítulo onde concentramos as análises. Essa forma de utilização das entrevistas foi escolhida, pois objetivamos destacar a relação entre as falas dos docentes com a discussão realizada ao longo do trabalho, evidenciando suas possíveis proximidades. Sendo assim, as entrevistas operam como fonte principal do trabalho e como pontes entre a reflexão historiográfica e o ensino de história.

É importante destacar que nossa pesquisa é fruto de uma relação com o campo do ensino de História que começou na graduação. Fomos introduzidos ao campo do ensino de História através de uma bolsa de estágio interno complementar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro que objetivou tratar das narrativas sobre a Ditadura Militar brasileira presentes nos livros didáticos de história entre 2002 e 2014. Tal ambientação à pesquisa sobre o espaço escolar foi fundamental para o despertar do tema da nossa pesquisa, pois a investigação sobre a aprendizagem escolar de história se tornou nosso principal objeto de interesse. Nesse sentido, ainda como aluna da graduação, a sala de aula passou a ser tanto o lugar de exercício da profissão escolhida quanto o lugar de interesse de pesquisa. Sendo assim, gostaríamos de utilizar esse espaço também para salientar a importância dos programas de iniciação à docência e à pesquisa nas universidades, pois estes são fundamentais para a introdução dos graduandos ao campo científico.

Nosso trabalho está vinculado ao campo da Didática da História, entendida como uma teoria da aprendizagem histórica (CERRI, 2010). A partir das contribuições de Klaus Bergmann (1989), Jörn Rüsen (2006) e Luis Fernando Cerri (2010; 2017), essa vinculação se justifica, pois a Didática da História é responsável por estudar o significado da história e dos usos dela no contexto social não somente nos espaços formais de educação, mas também a partir dos espaços extra científicos e extraescolares (BERGMANN, 1989). Sendo assim, entendemos o protagonismo desse campo para a pesquisa da utilização da história e da

historiografia na práxis social, visto que “antes de se dedicar às questões práticas do ensino da História, [a Didática da História] preocupa-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino da História” (BERGMANN, 1989, p. 36).

Em relação ao formato da dissertação, nossa discussão foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo foi destinado à discussão acerca do fenômeno negacionista enquanto parte de uma cultura histórica da contemporaneidade. O principal objetivo deste foi tratar da absorção do negacionismo na cultura histórica do país, entendendo que essa foi fortemente influenciada pela forma como a redemocratização nos anos 80 e 90 foi conduzida, especialmente pela impunidade em relação aos crimes cometidos ao longo da Ditadura Militar. Objetivamos também discutir acerca do compromisso ético que permeia o fazer do professor de história e do historiador no tratamento da história da Ditadura Militar brasileira.

A primeira seção do capítulo foi destinada a realização de uma discussão teórica sobre o fenômeno negacionista em si, seu surgimento e transformações ao longo do tempo. Na segunda seção do capítulo realizamos uma contextualização do tema da pesquisa concentrada no ambiente político do país. Para tal, tomamos como base o recorte temporal 2013-atualidade, período caracterizado por Daniel Pinha (2020) como um momento de crise democrática. A partir de tal contextualização, objetivamos tratar o fortalecimento do negacionismo histórico como resultado dessa crise e, ao mesmo tempo, como um instrumento político. Por fim, concluímos o capítulo tratando sobre a influência do negacionismo na cultura histórica e sobre os compromissos éticos vinculados ao trabalho com temas sensíveis.

O segundo capítulo objetivou tratar da relação entre negacionismo histórico e crise democrática com o ensino escolar de história. Para tal, tratamos do fortalecimento do bolsonarismo como uma consequência da crise democrática, dos discursos contra os professores de história e historiadores e da insurgência de novos atores que produzem narrativas sobre a história, gerando uma disputa sobre o lugar disciplinar da história.

Sendo assim, na primeira parte do capítulo tratamos das principais características do bolsonarismo que influenciam o ensino de história e, principalmente, a visão que este grupo político possui sobre professores de história e historiadores. Em seguida, abordamos o Movimento Escola sem Partido e o fortalecimento do discurso contra o “professor-doutrinador”. Por fim, realizamos uma discussão sobre o aumento de produções negacionistas sobre a história da Ditadura Militar no universo digital e a influência dessas narrativas nas aulas sobre o tema.

Por fim, chegamos ao terceiro capítulo da dissertação. Através dele, objetivamos tratar sobre como o contexto político-social e os discursos contemporâneos sobre os professores de história e suas aulas impactam a prática da aula sobre Ditadura Militar brasileira. A primeira seção do capítulo foi destinada à discussão sobre as possibilidades que a história do tempo presente e a história oral oferecem para as pesquisas sobre a docência. Para tal, discutimos sobre as mudanças no campo historiográfico que possibilitaram o tratamento do tempo presente nas pesquisas históricas. Além disso, tratamos também da história oral enquanto metodologia de pesquisa.

Em seguida, apresentamos o roteiro das entrevistas e justificamos o recorte de professores selecionados para as entrevistas. Nessa seção também tratamos das regiões em que as escolas dos entrevistados estão inseridas, a fim de localizar o leitor no ambiente de onde as falas partiram. A terceira parte do capítulo foi destinada à análise das entrevistas. As perguntas foram direcionadas para as percepções dos professores sobre a interação dos alunos com a aula sobre a Ditadura Militar brasileira e sobre a (possível) influência que estes observam do contexto negacionista na sua prática. Nosso enfoque foi a percepção que os professores possuem da sua sala de aula e do seu ofício, por isso, foram realizados questionamentos sobre as suas experiências nas aulas, a forma como percebem a recepção dos alunos aos temas trabalhados, se os alunos participam dos debates e de que forma o fazem, se percebem a influência de autores e produtores de conteúdo da internet em seus discursos em como o contexto político-social influencia a sua prática no geral. A partir disso, perceberemos, por fim, as mudanças que o contexto de crise democrática e o fortalecimento do negacionismo histórico trouxeram para as salas de aula de história.

CAPÍTULO 1: “DEIXA OS HISTORIADORES PRA LÁ!”: O NEGACIONISMO E A DESLEGITIMAÇÃO DA CIÊNCIA HISTÓRICA ENQUANTO PARTE DE UMA CULTURA HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA

Em 2017, Antônio Hamilton Martins Mourão – general da reserva do Exército Brasileiro e vice-presidente do Brasil no governo de Bolsonaro –, afirmou que caso os três poderes não conseguissem lidar com a corrupção no país, a saída seria uma solução imposta pelo exército, destacando que tal imposição não seria fácil, mas necessária¹. Naquele contexto, a fala de Mourão foi realizada em um evento para outros militares e repercutiu pouco, mas, em 2018, quando foi escolhido como o vice do candidato à presidência Jair Bolsonaro, o assunto voltou à tona. Ainda em 2018, em uma série de entrevistas realizadas pelo Jornal Nacional da Rede Globo em meio às campanhas das eleições presidenciais, o jornalista William Bonner questionou Bolsonaro sobre a fala de Mourão e o então candidato respondeu que, assim como aconteceu em 1964, dentro da lei, a imposição citada é uma saída possível para ele, Mourão e grande parte da população brasileira. Bonner replicou, afirmando que os historiadores sérios, os livros didáticos e a ciência histórica se referem a 64 como um golpe militar e o questiona sobre a importância da democracia, então Bolsonaro respondeu:

No meu entender, foi um alerta que ele deu – se referindo à fala de Mourão – No mais... *deixa os historiadores pra lá!* Eu fico com Roberto Marinho, o que ele declarou no dia 7 de outubro de 1984, vou repetir aqui: “participamos da revolução democrática de 1964, identificados com os anseios nacionais de preservação das instituições democráticas ameaçadas pela radicalização ideológica, distúrbios sociais, greves e corrupção generalizada”. Repito a pergunta aqui, Roberto Marinho foi um ditador ou democrata? É a história.²

Para finalizar a entrevista, Bonner menciona o Editorial realizado pelo Jornal o Globo onde foi reconhecido que o apoio à ditadura militar foi um erro³.

A fala do então candidato é sintomática, demonstra seu desapego à democracia e o descaso que possui em relação à pesquisa histórica. Ao afirmar que a declaração de Roberto

¹ MONTEIRO, Tânia. General fala em possibilidade de intervenção militar e é criticado por comando das forças. O Estado de S. Paulo. São Paulo. 17 de set. de 2017. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,general-fala-em-possibilidade-de-intervencao-militar-e-e-criticado-por-comando-das-forcas,70002005185>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021

² Globo. Jair Bolsonaro (PSL) é entrevistado no Jornal Nacional. 2018. (32:08s) Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6980200/>>. Acesso em: 29 junho 2020. (grifo nosso)

³ O Globo. Apoio editorial ao golpe de 64 foi um erro. O Globo. 31 de ago. de 2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/apoio-editorial-ao-golpe-de-64-foi-um-erro-9771604>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

Marinho, proprietário do Grupo Globo no ano de 1964, sobre o golpe militar, está mais alinhada à sua leitura sobre o ocorrido do que as afirmações realizadas pela ciência histórica, ele equipara a importância do discurso histórico à uma opinião pessoal – neste caso, uma opinião alinhada à sua própria leitura de mundo. Certamente, Bolsonaro naquele momento buscava usar o questionamento dos jornalistas contra a própria Rede Globo. Ainda assim, demonstra que concorda plenamente com Roberto Marinho e termina afirmando que “essa”, se referindo à leitura de Marinho, também é a história, indicando a possibilidade de existirem múltiplas leituras e narrativas sobre o passado ditatorial, mesmo que contrastantes..

A frase “deixa os historiadores pra lá!” entoada por Bolsonaro parece ser, no atual contexto brasileiro, uma afirmação que acompanha historiadores e professores de história. As narrativas produzidas por estes atores sofrem frequentes ataques no espaço público, onde são interpelados por discursos negacionistas pautados em uma determinada leitura sobre o período, dados baseados em fontes não científicas e informações cunhadas por indivíduos que não possuem compromisso com a ciência histórica.

Nesse sentido, o presente capítulo será destinado à discussão acerca do fenômeno negacionista enquanto parte de uma cultura histórica da contemporaneidade. Nosso principal objetivo é desenhar o caminho de absorção do negacionismo histórico na cultura histórica do país, entendendo que esse movimento foi fortemente influenciado pela forma como a redemocratização nos anos 80 e 90 foi conduzida, especialmente pela impunidade em relação aos crimes cometidos ao longo da Ditadura Militar. Destacaremos também o contexto político brasileiro na contemporaneidade, o estabelecimento de uma crise democrática após o ano de 2013 (PINHA, 2020) como o pano de fundo ideal para o fortalecimento dos discursos negacionistas sobre a Ditadura Militar, movimento que pudemos observar através das entrevistas realizadas com os professores do ensino básico. Ademais, objetivamos caracterizar tal cultura histórica e entender a aprendizagem escolar como parte dela, visto que a escola é diretamente influenciada pelo seu entorno.

1.1. Sobre o negacionismo histórico e as disputas pelo discurso “verdadeiro”

A operação negacionista se baseia na distorção e falsificação dos fatos que visa a desqualificação das produções realizadas pelas ciências sociais. Para Mateus Pereira (2015), o negacionismo é a radicalização da negação e do revisionismo. O autor apresenta a negação como o questionamento e/ou oposição à realidade factual que constrói uma distorção da factualidade com base na invalidação das fontes. Já o revisionismo é definido por Pereira como uma interpretação que não nega necessariamente os fatos, mas visa “justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa ‘alternativa’” (2015, p. 865). Em suma, o negacionismo histórico realiza uma construção narrativa que “busca apagar/negar a existência de fatos específicos ou alterar drasticamente a interpretação consagrada a eles pela historiografia (contramemórias), ainda que sem nenhum tipo de evidência factual nova.” (SILVA, 2020, p. 1178). Nesse sentido, este atua também como um assassino da memória, visto que sua existência está intimamente ligada ao tratamento e a legitimação da violência ocorrida em momentos considerados sensíveis na história, como os genocídios dos povos originários e das populações africanas no continente americano, dos armênios – realizado pelo Império Otomano da Primeira Guerra Mundial –, dos judeus – pelo Estado Nazista e seus aliados na Segunda Guerra Mundial.

O negacionismo é um fenômeno político-social ligado a movimentos de extrema-direita na Europa e nos Estados Unidos da América que aflorou após a Segunda Guerra Mundial. Seu caráter social se deve, principalmente, ao fato de que “teses negacionistas provocam impactos diretos no comportamento de milhões de pessoas” (DUARTE, CÉSAR. 2020, p. 9). Uma leitura negacionista sobre um acontecimento histórico, portanto, possui consequências sociais porque podem influenciar a ação em relação a tal acontecimento. Utilizando como exemplo o caso brasileiro da Ditadura Militar, uma leitura que nega ou relativiza as violências ocorridas no período pode deslegitimar a importância das políticas de reparação e memória que buscam justiça pelas vítimas do regime. Assim, o entendimento do caráter social do negacionismo histórico é primordial para o combate ao mesmo, visto que o discurso negacionista ultrapassa o campo das ideias e influencia a práxis social.

Além disso, o negacionismo é também um fenômeno político porque sua existência está intimamente ligada aos interesses que grupos de poder possuem sobre as narrativas referentes ao passado, especialmente aquelas que podem ser prejudiciais para tais grupos e seus planos de dominação. Nesse contexto, os negacionistas se opõem às teses e produções científicas sobretudo porque estas “inspiram políticas públicas destinadas a transformar comportamentos e modos de vida coletivos, os quais afetam interesses econômicos poderosos” (DUARTE, CÉSAR. 2020, p. 9).

O termo “negacionista” utilizado para caracterizar aqueles que questionavam o extermínio judeu na Segunda Guerra Mundial foi popularizado por Henry Rousso, mas este afirma que tal denominação também se refere às produções que negam ou relativizam o genocídio armênio e, atualmente, se transformou em uma modalidade discursiva, uma maneira de representar o passado e interpretar o presente (VALIM et. al., 2021). Segundo Luis Edmundo de Souza Moraes⁴, a caracterização de tais atores como negacionistas realizadas por Rousso é intencionalmente pejorativa. Para o professor da Universidade de Brasília (UNB), os negacionistas são assim chamados pois essa palavra ao mesmo tempo denuncia a falaciosidade e deslegitima publicamente as suas produções.

Nesse sentido, os negacionistas possuem como estratégia principal a contaminação da linguagem e especialmente do termo “revisãoismo”. No contexto do pós Segunda Guerra, os autores negacionistas se intitulavam como “revisãoistas”, portanto, defendiam que suas produções propunham uma releitura sobre a história recente. Sendo assim, no olhar do público em geral, estes seriam interpretados como historiadores e intelectuais realizando uma prática comum nas ciências sociais: a revisão suscitada por interesses acadêmicos, novas fontes e leituras sobre o passado. Logo, suas narrativas receberam uma melhor recepção. Segundo Valim et. al., essa "geração de falsificadores" (2021, p. 15) foi responsável não somente por isentar os alemães e dar prosseguimento ao apagamento de vestígios instaurado pelo próprio sistema nazista, mas também por elaborar um "modus operandi que seria incorporado tanto pelos negacionistas posteriores quanto por seus aliados de extrema-direita em diversos países" (2015, p.15).

⁴ MORAES, Luis Edmundo de Souza. “A negação existe exclusivamente porque ela é politicamente necessária e, como tal, a fraude é uma condição necessária para o negacionismo”. (Entrevista). In: Café História. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/entrevista-com-luis-edmundo-de-souza-moraes-sobre-negacionismo/>>. Publicado em: 18 out. 2021. ISSN: 2674-5917. Acesso em: 11 de dez. de 2022.

A partir de então, o negacionismo histórico recebe uma roupagem mais organizada e sua difusão é responsável por apresentar aos países a forma entendida pelos autores como a mais conhecida do negacionismo: a “negação inocente” (Valim et. al., 2021, p. 17). Essa forma é caracterizada por uma frequente mobilização da subjetividade na formulação do discurso negacionista sobre os passados sensíveis e traumáticos. Ou seja, é o momento onde muitas narrativas começam a ser construídas com base na percepção e na experiência pessoal de cada indivíduo, podendo estes serem os algozes ou não. Assim, a utilização da(s) memória(s) na construção dos discursos sobre o passado se torna mais frequente e diversas narrativas negacionistas resultam desse processo.

Esse momento do negacionismo denominado pelos autores como “negação inocente” é especialmente importante para as discussões sobre a influência do negacionismo histórico nas aulas sobre Ditadura Militar brasileira. De acordo com as entrevistas realizadas, a forma mais frequente de intervenção realizada pelos alunos nas aulas são pautadas em relatos memoriais, como aponta o depoimento a seguir:

Eles tocam muito no assunto na questão daquela ideia de que o familiar fala que naquela época não tinha assalto, aquela ideia de ordem, acho que é sempre a ideia que volta pro meu espaço principalmente nas turmas de terceiro ano. É sempre uma narrativa de uma avó, uma mãe, um pai. A ideia de que minha mãe dizia que era organizado, valia a pena. Quase todo ano é a mesma coisa. (Entrevista com a Professora A, 2022).

Portanto, a relação entre memória e história é um ponto caro para a presente análise que será retomado nos próximos capítulos.

Valim et. al. (2021) destacam a necessidade de entender que o negacionismo histórico possui novas facetas na contemporaneidade, dentre as quais a principal é o fato de que a produção das narrativas não está mais centralizada em pequenos grupos de autores, mas possui uma autoria coletiva e descentralizada geograficamente. Para os autores, esse fato é fruto da eclosão do universo virtual:

O universo virtual não apenas forneceu espaço para a proliferação das mais odiosas e ultrajantes informações, sob um véu relativo de anonimato e impunidade, como também permitiu que muitas mais pessoas pudessem contribuir com esses negacionismos de uma maneira fácil, simplesmente refazendo ou reunindo pedaços de informações encontradas no espaço virtual (Hassan, 2016; Terry, 2017 apud. Valim et. al., 2021, p. 18)

Além de afetar a qualidade da produção de informações, esse universo também é responsável por afetar a sua verificabilidade, visto que as narrativas e informações circulam em alta

velocidade nas páginas da internet. Tal característica do mundo virtual virou, inclusive, motivo de piada nas redes através da expressão “Se tá na internet, é verdade!”.

No que se refere à produção negacionista sobre a Ditadura Militar no espaço público e principalmente virtual, Sônia Meneses (2019; 2021) afirma que há no tempo presente “a insurgência de outros sujeitos a disputarem o controle desse lugar disciplinar [da história]” (2019, p. 69-70), aqueles que produzem narrativas historiográficas voltadas para o grande público, insurgência caracterizada por uma apropriação conservadora do passado (2019, p. 70) direcionada para o consumo. Essa apropriação visa a simplificação das narrativas históricas, o incentivo de uma história única, que não questiona o status quo, cuja preocupação está centrada no entretenimento. Para a autora, a “verdade” sobre o passado é o principal produto vendido nas plataformas digitais.

Para Meneses, o discurso desses “novos atores” está frequentemente pautado na defesa de que possuem a verdade sobre o passado e que serão os responsáveis por narrar o que os professores de história, historiadores e jornalistas escondem de seus públicos. O discurso sobre a verdade se apresenta, portanto, como uma das principais chaves argumentativas dos negacionistas, pois a afirmação destes possuírem a “verdade” pressupõe a existência de pessoas que estariam falando “mentira”. Desse movimento argumentativo resulta uma das maiores consequências do negacionismo histórico, a invalidação daqueles que produzem narrativas que não estão de acordo com os seus projetos políticos. Essa chave de análise é importante para nós, pois a insurgência de narrativas se relaciona com o ensino de história sobre a Ditadura Militar brasileira, por isso retomaremos a esse ponto também nos capítulos seguintes. Mas antes, gostaríamos de discutir sobre a maneira como os discursos sobre a “verdade” são mobilizados por determinados sujeitos que, ao nosso ver, são um braço do negacionismo histórico no universo virtual.

Para exemplificar tal atuação, tomamos como referência o canal na plataforma *YouTube* denominado Mundo Polarizado⁵. A plataforma online *YouTube* possui mais de 98 milhões de brasileiros conectados⁶, configurando um dos espaços virtuais mais frequentados pelos brasileiros de todas as faixas etárias. Segundo informações da empresa Google, responsável pelo *YouTube*, este busca ser um espaço onde os assuntos surgem e são

⁵Mundo Polarizado. 2022. Encontrado em: </www.youtube.com/@mundopolarizado/>. Acesso em:

⁶ Disponível em:

<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/entenda-o-poder-do-youtube/> Acesso em: 10 de set. de 2022.

amplificados, um ambiente de liberdade de expressão, especialmente porque para realizar a publicação de um vídeo basta ter acesso à internet e algum equipamento de captação de vídeo e áudio. Sendo assim, é um lugar de insurgência de narrativas que partem de diferentes cosmovisões.

As características do *YouTube*, portanto, favorecem a difusão de conteúdos negacionistas sobre a história, visto que esses conteúdos não ferem as regras da plataforma. Assim, é possível encontrar uma variedade de vídeos produzidos por tais “novos atores”, conteúdos que visam construir narrativas alternativas à historiografia e ao ensino de história. O canal “Mundo Polarizado” foi criado por Olimpio Araujo Junior, possui mais de 740 mil inscritos. Na descrição do canal, Junior afirma que “O Mundo Polarizado é um canal de notícias sobre política, economia e atualidades que mostra tudo o que a grande mídia ESCONDE DE VOCÊ. [...]” (2022), descrição que já aponta a existência de uma oposição entre o conteúdo produzido pelo *YouTuber* e a produção realizada pela “grande mídia”.

Nos debruçamos especificamente no vídeo “A Verdade sobre o GOVERNO MILITAR que ESCONDERAM de você”, que possui mais de 700 mil visualizações, onde Junior realiza a introdução da seguinte forma:

Entre abril de 1964 até março de 1985 o Brasil foi governado por militares. A revolução de 1964, ao contrário do que muitos pensam, não foi um golpe militar como a esquerda brasileira costuma repetir incansavelmente. Ela foi pedida pelo povo nas ruas, referendada pelo Parlamento, apoiada pela imprensa, por empresários e até mesmo por diversos setores da Igreja Católica e não começou em 1964, ela foi resultado de quatro décadas de tentativas dos comunistas de tomarem o poder no país. O erro de muitas pessoas que julgam o governo militar brasileiro é não conhecer os reais motivos do porquê ele foi implantado e, por isso, antes de falarmos sobre ele, precisamos saber o que aconteceu antes e quais os riscos que o país estava enfrentando. *Nesse vídeo você vai conhecer a verdadeira história do governo militar no Brasil, aquilo que você não aprende na escola, nas universidades e aquilo que a mídia não mostra para você porque é contrário aos seus interesses.* (MUNDO POLARIZADO, 2022, Grifo meu)

O caminho argumentativo se baseia na ideia de que em 1964 os militares realizaram um contragolpe, por isso, esse vídeo é destinado a tratar do que o autor entende como a história do comunismo no país e suas “frequentes tentativas de realizar um golpe comunista”. A partir da análise do vídeo é possível compreender que o objetivo principal do autor é construir uma narrativa que justifique o Golpe de 64 (chamado pelo mesmo de revolução) e o estabelecimento de um Regime Militar, além de justificar também as atitudes tomadas pelo governo militar ao longo desses anos. Assim, a narrativa negacionista aparece como uma

ferramenta política para a defesa de projetos de poder, no caso do vídeo em questão, um projeto que possui como frente principal o “combate ao comunismo”.

O autor do vídeo não utiliza fontes bibliográficas científicas. Constrói uma narrativa oral enquanto no vídeo são reproduzidos diversos discursos políticos, notícias de jornais e fotos como uma espécie de agente legitimador do que está sendo dito. Um aspecto interessante sobre a inclusão de fontes primárias e secundárias por parte do autor é que mesmo não sendo especialista, ele serve-se de métodos também utilizados por historiadores para criar um discurso. Esse aspecto nos faz concluir que a utilização de uma metodologia não garante a veracidade de uma produção. Enquanto historiadores, sabemos que a fonte não cria a narrativa por si, mas depende da interpretação, comparação e argumentação de profissionais da área para tal e esse movimento possui historicidade. Assim, o que difere nas produções é o compromisso ético e político que seus autores possuem. Fernando Catroga, ao diferenciar um bom historiador de outros produtores, afirma que o historiador deve possuir um compromisso ético e epistemológico com o seu ofício (CATROGA, 2001, p. 65). Esse compromisso deve estar presente na sua relação com o passado e é isto que configura a história como ciência e não puramente opinião. Segundo o autor, reconhecer a interferência da sua historicidade e ainda assim “tentar evitá-la” (CATROGA, 2001, p. 65) é uma das tarefas que o historiador desempenha. Esse aspecto ético também será retomado em breve.

Outra característica importante da faceta virtual do negacionismo está na rapidez do seu acesso e compartilhamento. O crescimento do acesso às redes sociais e aos aplicativos de mensagens tornaram possível o consumo de um grande volume de novas narrativas, especialmente entre pares. Além disso, o próprio caráter instantâneo dessas redes de comunicação faz com que o acesso demande pouco esforço e pouco tempo do leitor, aumentando também o alcance da notícia. Segundo Vilela e Selles (2020), tal momento é “caracterizado pela criação de um novo espaço público que, contraditoriamente, coloca em xeque valores democráticos quando discursos acusatórios e reativos tomam o lugar do diálogo e do debate de ideias” (2020, p. 1725).

Essas novas características do negacionismo não influenciam somente a historiografia e as ciências sociais, mas o negacionismo alimentado pelo universo virtual também incentivou o aumento da produção deste tipo de narrativas em todas as áreas do conhecimento. O exemplo brasileiro mais recente de negacionismo científico, referente à pandemia de

COVID-19⁷, demonstrou sua face letal quando promoveu a desconfiança em massa nas vacinas gerando um movimento antivacina⁸ e incentivou a utilização de tratamentos sem comprovação científica, como o uso de medicamentos como a Hidroxicloroquina, Ivermectina, Azitromicina, dentre outros, que possuem diversos efeitos colaterais e causam hepatite medicamentosa em diversos pacientes⁹. Não por acaso, em 2022 constatou-se que o país foi o terceiro com mais mortes por COVID-19 no mundo¹⁰.

Conseqüentemente, o negacionismo científico também chegou às salas de aula e influencia a construção de conhecimento de outras disciplinas escolares, tal aspecto é um assunto recorrente entre os professores da educação básica, como podemos observar através do seguinte relato:

[...] e agora tem o negacionismo da urna, da vacina. Outro dia eu tava discutindo isso falando das dificuldades que eu tenho na aula hoje em dia e falava com um amigo professor de biologia que ele não tinha esse problema. O professor respondeu: eu tenho! Eles questionam a vacina, se a vacina é de RNA eles dizem que é de DNA, dizem que estão mudando o DNA das pessoas através das vacinas. (Entrevista com o Professor B, 2022).

Em suma, todas as características citadas, incluindo as novas formas de produção e difusão do negacionismo nos mostram a atual face do negacionismo histórico com a qual o ensino escolar de história precisa lidar. Ademais, as novas características também incentivaram o aumento do consumo desse tipo de conteúdo, fazendo com que a questão negacionista esteja cada vez mais presente no cotidiano social e escolar. É possível observar que os discursos negacionistas fazem parte do contexto social de interação, não apenas nas redes sociais. Tais narrativas buscam deslegitimar o conhecimento histórico e a produção historiográfica, especialmente quando se trata do período em que ocorreu a Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985).

⁷ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. O vírus foi identificado na China pela primeira vez em 2019, mas devido a rapidez da sua contaminação, em poucos meses alcançou diversos países ao redor do globo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), elevou o estado de contaminação do vírus à condição de pandemia.

⁸ Grupos antivacina mudam foco para covid-19 e trazem sérios problemas à saúde pública. (2020) Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/grupos-antivacina-mudam-foco-para-covid-19-e-trazem-serios-problemas-a-saude-publica/>>. Acesso em: 10 de jan., 2023.

⁹ Após uso de kit covid, pacientes vão para fila de transplante de fígado; pelo menos 3 morrem. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/saude/apos-uso-de-kit-covid-pacientes-vao-para-fila-de-transplante-ao-menos-3-morrem/>>. Acesso em: 10 de jan., 2023.

¹⁰ Mortes no Brasil disparam e país tem 3º maior número do mundo, diz OMS...-Veja mais em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/02/07/brasil-terceiro-pais-em-numeros-de-mortes-na-semana-diz-oms.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

Ao realizar um estudo sobre os comentários no verbete “Regime militar no Brasil” no site “Wikipédia”, conhecido popularmente como um veículo de pesquisa e utilizado por muitos estudantes no ensino básico, Mateus Pereira (2015) constata que é possível perceber as guerras de memória contaminadas pelas ideias negacionistas, de negação e revisionistas que refletem a diversidade da opinião pública sobre esse período. Para o autor, os discursos negacionistas inseridos nos debates – que não são encontrados apenas na internet – impedem a construção de uma memória justa, que luta contra o esquecimento, e é possível perceber que o debate sobre a memória da Ditadura deixa de ser um “incômodo”, algo a ser evitado ou silenciado, e “tem se tornado, ao que parece, objeto de disputa, de conflito, de interpretação, de revisão” (2015, p. 891), especialmente porque as disputas de memória configuram disputas de poder.

Ademais, acrescentamos que tais discursos também impedem a construção de uma educação libertadora, pois “a libertação não se realiza sem a memória do passado” (AGOSTINI, 2019, p. 207), sem o reconhecimento e valorização daqueles que lutaram, sem justiça pelas vidas interrompidas. O que se observa é um forte movimento de distorções em direção ao questionamento da história como ciência, dos historiadores e professores de história. Em tal contexto, a reflexão acerca do ensino de história da Ditadura Militar brasileira enquanto lugar de articulação entre memória, historiografia e justiça se faz importante tendo em vista que “o objetivo maior [do ensino de História] é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI, 2011, p. 81-82).

1.2. O negacionismo como ferramenta política no Brasil e o contexto de crise democrática

Valim et. al. afirmam que outra característica importante do negacionismo recente é o fato deste ser cada vez mais atrelado ao Estado e seus componentes (2021, p. 19). Tal aspecto já fazia parte de sua constituição, especialmente no contexto do genocídio armênio, mas essa relação é estreitada na atualidade. Segundo Moraes (2013), o surgimento do negacionismo é inerente à extrema-direita que o incorpora frequentemente como um elemento de apresentação das suas narrativas ao público em geral. Ainda para o autor, o negacionismo foi utilizado

especialmente com o intuito de promover novas narrativas sobre as ações e violências dos governos de extrema-direita, atraindo, portanto, mais simpatizantes para o seu projeto de sociedade através do apagamento do seu histórico de violência. Assim, é possível afirmar que os discursos negacionistas são utilizados frequentemente para isentar os Estados e as pessoas vinculadas a ele das suas responsabilidades em relação aos genocídios que esses governos provocaram e/ou apoiaram.

Apontamos como um exemplo brasileiro dessa relação o livro *A verdade sufocada*, escrito por Carlos Alberto Brilhante Ustra, ex-chefe do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do II Exército, coronel que passou por um processo no Supremo Tribunal Federal por suas práticas de tortura. A narrativa usada por Ustra é pautada na ideia de “inevitabilidade de tomada do poder”, onde a ação dos militares foi fundamental para impedir o triunfo do comunismo no país. Sendo assim, ao tratar o Golpe de 64 como uma “contrarrevolução”, o autor visa justificar as ações dos golpistas e direcionar a responsabilidade do golpe para os comunistas. Para Ustra, os militares envolvidos na “contrarrevolução” devem ser ovacionados, pois “atenderam ao chamado da Pátria e arriscaram a vida com coragem, lutando com honra e dignidade para extirpar o terrorismo de esquerda que ameaçava a paz e a tranquilidade do Brasil” (USTRA, 2007, p. 15).

Além disso, Ustra frequentemente busca legitimar as ações violentas do Estado através da responsabilização dos seus inimigos, especialmente a luta armada, como observamos a seguir:

Alguns criticam os métodos usados para pacificar o País. Alegam que o Estado respondeu com violência excessiva à ação dos terroristas [mas] o confronto, que não iniciamos, mas que vencemos, preservou a democracia. [...] quer queiram ou não, foi com o nosso método de combate ao terrorismo que restabelecemos a paz, com um número reduzidíssimo de vítimas (USTRA, 2007, p. 320-321 apud. SILVA, 2021, p. 4)

Para Silva (2021), a narrativa estabelecida por Ustra faz parte de uma característica específica do negacionismo que encontra no Brasil, a tendência de não negar totalmente as violências, mas realizar uma frequente relativização e distorcer o sentido dos acontecimentos. Esse traço pode ser observado na citação anterior, na qual Ustra não nega a existência de vítimas, porém afirma que seu número foi reduzido e ocorreu em prol de algo maior, o “restabelecimento da paz”. A argumentação de Ustra tem como base a ideia de que a democracia brasileira estava em risco, logo, as ações violentas do Estado foram a maneira encontrada para defendê-la. Sob

a ótica do comandante, a violência é justificável, portanto, não deve haver punição ou reparação, não deve haver justiça porque não houve uma injustiça.

Segundo Arthur Ávila, essa forma de negacionismo “à brasileira” (2021, p. 164) possui características específicas, pois “engendra versões falseadas através da deleção, da manipulação e da distorção do registro histórico, e não necessariamente da mentira óbvia, embora o limite entre esses processos possa ser tênue” (2021, p. 168), não somente em relação à Ditadura Militar brasileira, mas também relativos a outros momentos da história do país cujas consequências reverberam até o tempo presente, como o processo de escravização que ocorreu ao longo do período colonial. O grande risco dessas narrativas negacionistas, aponta Ávila, está no fato de que visam impedir o trabalho da lembrança e, conseqüentemente, do luto (2021, p. 168).

Silva ainda destaca que após concluída a “missão” de combater o comunismo no Brasil, o próximo passo seria “garantir que a memória dessa ‘comunidade’ de militares fosse resguardada e lançada na arena pública” (2021, p.4), demarcando mais uma vez o caráter político do negacionismo histórico. Portanto, o trabalho pela memória dos militares deveria ser feito, segundo Ustra, por autores como ele, que não foram “doutrinados” tal qual os professores e autores que estão nas Universidades e pesquisam sobre o período da Ditadura Militar brasileira. Assim como no caso do vídeo do *YouTube* analisado anteriormente, o discurso sobre possuir a verdade sobre o passado é novamente mobilizado. Sobre esse aspecto, Arthur Ávila aponta que parece existir uma “divisão entre ‘ladrões’ da história e seus libertadores” (2021, p. 165), onde aos “heróis”, que aqui chamamos de negacionistas, está incumbida a missão de “resgatar a verdadeira história do Brasil”.

O caso do livro *A verdade sufocada* é relevante, pois tal produção é utilizada como referência para discursos negacionistas sobre a história do período. Ademais, seu autor é frequentemente ovacionado por negacionistas, especialmente pelo então presidente da República, Jair Bolsonaro. No ano de 2016, com o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em curso, o à época deputado federal justificou seu voto a favor exclamando: “Perderam em 64, perderam agora em 2016 [...]. Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff”¹¹. Em sua fala, Bolsonaro mobiliza a ideia de que existe um bloco comunista no Brasil que “perdeu” para os militares em 1964 e que este

¹¹Estadão. Bolsonaro exalta Ustra na votação do impeachment em 2016. 2019. (0:48s). Disponível em: <<https://youtu.be/xiAZn7bUC8A>>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

mesmo bloco também “perderia” em 2016, representado pelo Partido dos Trabalhadores e por Dilma Rousseff. Através da comparação entre 1964 e 2016, defende que ambos os “movimentos” – assim por ele denominados – aconteceram em defesa da democracia, pois na sua perspectiva, os governos de João Goulart e Dilma Rousseff levariam o país em direção a uma ditadura comunista.

Seu discurso em meio a um lotado plenário da Câmara não somente distorce o sentido dos golpes de 1964 e de 2016, demonstrando um claro desapego à democracia, como também legitima a tortura e é um exemplo da sua falta de respeito em relação às minorias, às mortes e às violências que ocorreram ao longo da Ditadura Militar brasileira. Ao exaltar a memória de Ustra, o homem responsável por torturar Dilma Rousseff, Bolsonaro toca intencionalmente na dor de Rousseff e parece afirmar para ela e todas as vítimas da Ditadura que as suas memórias, por mais dolorosas que sejam, não valem nada. Bolsonaro *escolheu* exaltar a memória do torturador, que a seu ver, é o símbolo do verdadeiro herói brasileiro. Tal atitude, segundo Duarte e César, “é certamente um marco a respeito da guinada política que abriu caminho para a ascensão da extrema-direita ao poder” (2020, p. 5).

Daniel Pinha, Marcelo Rangel e Rodrigo Perez (2020) afirmam que o Brasil, a partir do ano de 2013, entrou em um momento de crise democrática. Segundo Daniel Pinha (2017), 2013 configura um momento importante na história da democracia recente, pois é o momento em que a crítica ao modelo de democracia-representativa instaurado no contexto pós-ditatorial aumenta, especialmente no que tange à demanda popular pelo reforço dos direitos sociais instaurados pela Constituição de 1988.

Para o autor, as Manifestações de Junho de 2013 ocupam a centralidade da mudança de direção que aconteceu no país. Iniciadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), um movimento social autônomo e apartidário que lutava pelo transporte público e gratuito de qualidade, as manifestações aconteceram em meio a um contexto de aumento na tarifa dos ônibus principalmente na cidade de São Paulo. Segundo Pinha (2017), as demandas referentes ao transporte público realizadas pelo movimento fazem parte de um contexto maior de crítica ao modelo capitalista em vigor e ao modelo de democracia-representativa, especialmente no que tange ao sistema de desigualdades que vigoram e são alimentadas pelo sistema político, afetando diretamente a vida das classes populares. Pautados na ideia de luta pelo “direito à cidade”, a questão levantada pelo MPL possui como objetivo principal a mobilização do

trabalhador, do “homem comum” (PINHA, 2017, p. 95), em direção à luta por melhorias que influenciam sua jornada diária. Logo,

o que estava em jogo nas Manifestações não era a revisão do pacto constitucional de 88, mas sim a necessidade de mudanças dentro deste mesmo modelo, por meio de um necessário reajuste das práticas políticas dos representantes e do alargamento da dimensão participativa que compõe o modelo democrático vigente. (PINHA, 2017, p. 87)

Sendo assim, tais manifestações são caracterizadas por um desejo de aprofundamento e não de ruptura com a democracia. A grande questão, aponta Pinha, está nos rumos que tais demandas tomaram. Claramente, tanto para os organizadores das manifestações quanto para os que as endossaram, aquele era um momento de abertura política, de luta por futuros possíveis, algo que era viável dado o histórico de melhorias alcançadas no campo social especialmente nos governos petistas que antecederam os acontecimentos (PINHA, 2017).

Ainda segundo o autor, a partir da segunda metade do mês de Junho há uma mudança nos sentidos das manifestações caracterizada por uma multiplicação das pautas, a condenação da participação de partidos políticos de esquerda e, especialmente, pelo aumento da vinculação entre o povo nas ruas e a luta contra a corrupção. Essa mudança é tão significativa que o próprio MPL se retirou da organização de novos atos, pois declararam que não compactuavam com pautas conservadoras mobilizadas por parte dos manifestantes, como a redução da maioria penal¹². Ainda assim, os atos que ocorreram nesse período foram os mais aderidos pela população, chegando a somar 300 mil pessoas no Rio de Janeiro¹³. Para Daniel Pinha, ambos os momentos das manifestações possuem no seu bojo “a formação de um grande ambiente de crítica ao modelo democrático representativo vigente e a suas práticas” (2017, p. 107), cujas consequências não poderiam ser naquele momento previstas.

Dentre as possíveis consequências do movimento de 2013 está o Golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff. Certamente, os manifestantes que foram às ruas em 2013 não pautavam o impeachment da presidenta, Jessé de Souza (2016) aponta que, inclusive, o governo Dilma possuía altos índices de aprovação naquele ano. Para o autor, a multiplicação de pautas das manifestações, a ênfase no discurso anticorrupção, e as críticas à democracia

¹²MPL anuncia que não convocará novos atos em SP. 21 jun. de 2013. Disponível em: <<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/139425-mpl-anuncia-que-nao-convocara-novos-atos-em-sp>>. Acesso em: 22 de nov. de 2022.

¹³ Manifestação no Rio de Janeiro reúne 300 mil pessoas na prefeitura, diz PM. 20 de jun. de 2013. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/06/20/manifestacao-no-rio-de-janeiro-ja-reune-100-mil-pessoas-diz-pm.htm>> Acesso em: 22 de nov. de 2022.

representativa foram manipuladas com o intuito de mudar a opinião pública a respeito do mandato presidencial. Portanto, nos anos que sucederam as manifestações, houve um trabalho intencional por parte da grande mídia conservadora e de personalidades políticas de ataque ao governo federal, ataques realizados “sem tréguas até a vitória final no processo de impeachment.” (SOUZA, 2016, p. 87).

Daniel Pinha ainda afirma que apesar do fortalecimento da democracia nas instituições no contexto de redemocratização, os “valores democráticos socialmente compartilhados” (2020, p. 39) não foram expandidos, e a crise democrática instaurada a partir de Junho de 2013 aponta para a fragilidade da democracia-representativa em vigência no país, especialmente porque trata-se de um “modelo democrático com forte presença das heranças autoritárias da Ditadura Militar de 1964 e, igualmente, de um modelo de Estado capitalista fortalecido durante este período” (PINHA, 2017, p. 93).

Partindo de tais afirmações, é seguro afirmar que o ambiente de crise democrática e o negacionismo são alimentados pela impunidade em relação aos crimes que o Estado brasileiro cometeu ao longo da Ditadura Militar e “pela ausência de arrependimento, remorso ou culpa por parte dos algozes diretos e indiretos e dos apoiadores de ontem e de hoje” (PEREIRA, 2015, p. 865). A crise está relacionada à maneira como a redemocratização brasileira foi conduzida, uma redemocratização que priorizou a conciliação, o esquecimento e a impunidade em relação aos crimes cometidos pelo Estado contra sua própria população e contra a democracia.

Nesse sentido, entendemos que é impossível desvincular as questões relacionadas à democracia na contemporaneidade da maneira como a transição para a democracia foi realizada nas décadas de 80 e 90. De acordo com Bauer, a *ideologia da reconciliação* que foi instaurada no país, representada pela Lei de Anistia de 1979, caracterizou a redemocratização brasileira e instituiu um silêncio sobre o passado ditatorial, pois a concessão da anistia recíproca

estabelecia o controle do passado a partir de sua interdição, vetando o direito à verdade e, por consequência, o conhecimento dos fatos imbrincados com a ditadura civil-militar. O direito à verdade, assim, não era necessário, pois se considerava a ditadura “página virada” e, em última instância, uma ameaça à possibilidade de reciprocidade à anistia. (2014, p. 153)

Para Gagnebin, as políticas de anistia foram formuladas a fim de “tornar possível uma sobrevivência imediata do conjunto da nação enquanto tal, mas não garantem uma

coexistência comum duradoura” (2010, p. 179). Sendo assim, o esquecimento imposto pela Lei de Anistia brasileira não é/será definitivo, pois as memórias dos que viveram o processo histórico e foram incentivadas ao recalçamento podem submergir e acrescentar novas narrativas para o discurso oficial. Dessa maneira, a autora ainda afirma que a Lei de Anistia “não deve pretender ser uma política definitiva de regulamento da memória histórica” (2010, p. 180), pois ela não tem o poder de silenciar as memórias individuais. Segundo Mezarobba, “a anistia se mostrou incapaz de conter a série de violações aos direitos humanos iniciada com o golpe de Estado” (2010, p. 110), deixando, portanto, um vazio não somente no sentido da punição dos envolvidos, mas também da reparação às vítimas e seus familiares.

No que se refere às políticas de reparação e memória, a autora afirma que a luta, especialmente em prol da reparação, “não conseguiu mobilizar ninguém mais além dos diretamente nela envolvidos” (2010, p. 110) e, dessa forma, os debates sobre a justiça de transição foram realizados e aprovados sem grande participação popular. Para Bauer (2014), a reparação é o objetivo primordial das políticas de memória, pois é necessário que o Estado assuma a responsabilidade em relação aos crimes cometidos na Ditadura. Tal responsabilização perpassa pelo desenvolvimento de ações de reparação e compensação às vítimas e a realização de “ações simbólicas que marquem diferenças com o passado autoritário, como um pedido de perdão público, ou a promoção de uma verdadeira reconciliação” (2014, p. 155). Reconciliação que não pode ocorrer enquanto a justiça pelas vidas silenciadas e violentadas não ocorre. Para Mezarobba (2010), as atitudes do Estado brasileiro em relação à reparação, segundo os familiares das vítimas, foram insuficientes, pois este concentrou suas ações nas reparações financeiras, e mesmo reconhecendo que a Ditadura Militar fez vítimas, como na Lei 9.140¹⁴, não promoveu a punição dos envolvidos.

Para Tales Ab’Saber, a falta de punição dos crimes cometidos ao longo da Ditadura militar deixou marcas profundas na sociedade contemporânea e resultou em uma democracia “tutelada e limitada” (2010, p. 201). Segundo o autor, as consciências dos brasileiros se adaptaram a essa realidade, pois foram “produzidas com a exclusão das reparações necessárias referentes à *nossa* ditadura: excluindo a *dignidade humana* de sua matéria simbólica geral.” (AB’SABER, 2010, p. 201). Tal adaptação abriu espaço, inclusive, para o

¹⁴ A Lei 9.140 de 04 de dezembro de 1995, reconhece como mortas as pessoas desaparecidas com indícios de participação em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19140compilada.htm>. Acesso em: 20 de jan., 2023.

desenvolvimento do país enquanto uma nação desigual, onde a violência policial é naturalizada e, em muitos contextos, ovacionada.

Já Marcos Napolitano (2015) acrescenta que a democracia recente foi constituída por sobre o silenciamento relacionado às violências cometidas pelo Estado brasileiro, especificamente, na junção de dois tipos diferentes de silêncio: o do perpetrador das violências e o silenciamento das vítimas. Para o autor,

[...] o silêncio do perpetrador encontra respaldo no discurso oficial do poder em vigência ou das suas redes de proteção institucionais após a queda política. O silêncio da vítima é produto de um trauma. O silêncio do perpetrador e seus herdeiros políticos, é tabu. (2015, p. 27)

O negacionismo histórico, nesse aspecto, funciona como parte dessas redes de proteção ao primeiro grupo. É utilizado como uma ferramenta política que protege através da criação de narrativas que justificam as ações tomadas pelo Estado brasileiro, como pudemos ver ao longo deste capítulo, especialmente a partir das versões de Ustra no livro *A verdade sufocada* e do *YouTuber* Olimpio Araujo Junior no vídeo “A Verdade sobre o GOVERNO MILITAR que ESCONDERAM de você”.

Citando Hayden White, Arthur Ávila aponta que a escolha de um pretérito está diretamente relacionada à escolha de um presente (2021). Portanto, existe a necessidade de dar atenção aos sentidos de passado e presente mobilizados pelas intervenções negacionistas, pois a partir disso é possível entender suas implicações mais amplas (ÁVILA, 2021). Sendo assim, a escolha pela leitura negacionista do passado ditatorial brasileiro não pode se dissociar das perspectivas que os indivíduos produtores, e aqueles que consomem esses conteúdos, possuem para o presente e para seu futuro enquanto sociedade. Ou seja, essa escolha é fruto de uma operação da consciência histórica.

1.3. Negacionismo, Cultura Histórica e o compromisso ético daqueles que trabalham com o passado

A existência de uma rede de negacionismos pressupõe “a reprodução social massiva de teses negacionistas, as quais são rapidamente transformadas em opiniões negacionistas, de caráter imediatamente acessível e de forte apelo emocional” (DUARTE, CÉSAR, 2020, p. 11). Logo, existe um caráter individual que direciona a produção e o consumo dessas teses. A

partir da observação do contexto brasileiro contemporâneo de crise democrática tratado anteriormente, é possível constatar que a leitura negacionista sobre o passado ditatorial é compartilhada por uma parte significativa da população brasileira, inclusive por representações políticas do país como o próprio ex-presidente da república Jair Bolsonaro, e se tornou parte de um projeto político defendido por tais atores. Nesse sentido, nos aproximamos do ponto principal do presente capítulo, a discussão acerca da absorção do negacionismo como parte de uma cultura histórica que está presente na atualidade.

O estudo da cultura histórica é importante para a presente discussão porque entendemos que esta categoria é um recurso para análise da maneira como os indivíduos interpretam, transmitem e transformam o passado em narrativa (COSTA, 2009). As produções que são frutos da cultura histórica são diversas, pois derivam da memória histórica, podendo ser influenciadas pela historiografia ou não. Sendo assim, tanto as produções negacionistas sobre a história ditatorial brasileira quanto as aulas de história sobre o mesmo período ocupam um mesmo ambiente, o ambiente da cultura histórica, e para combater um (o negacionismo), é necessário entender que ele se faz presente na memória histórica brasileira.

A categoria de cultura histórica foi mobilizada por Jorn Rüsen em meio às suas discussões acerca do conceito de consciência histórica. Segundo o autor, a cultura histórica resulta da articulação entre prática e operação da consciência histórica, é o lugar em que tal consciência é expressa, e pode ser caracterizada como a própria memória histórica (Rüsen, 2012; Schimidt, 2014).

Entendemos que a consciência histórica é “uma das condições da existência do pensamento” (CERRI, 2007, p. 27), ou seja, é comum a todo ser humano. Não existe um indivíduo sem consciência histórica, pois ela é uma atribuição de sentido que direciona o agir no mundo. Em outras palavras, a mobilização da consciência histórica é uma necessidade de atribuir sentido às relações entre passado, presente e futuro imputada pela própria existência no mundo, existência dotada de transformações contínuas. Sendo assim, toda ação no mundo é realizada a partir da consciência histórica dos sujeitos e mesmo a não interferência no mundo indica um posicionamento.

Segundo Rüsen (2016), a ação e interferência no mundo precisam ser intencionais, realizadas a partir de um processo de tomada de consciência, de interpretação das realidades e de si mesmo enquanto indivíduo no seu próprio tempo. Cerri complementa que as ações são

direcionadas por paixões, onde o “agir só ocorre com a existência de objetivos e intenções” (2007, p. 28). Nesse contexto, se a historicidade e a consciência histórica são comuns à existência humana, o que muda são as diversas formas de apreensão e contato que os indivíduos possuem com suas realidades.

Ainda para Cerri, a operação mental que constitui a consciência histórica reúne o “estabelecimento do sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista que estão na base das decisões sobre os objetivos.” (2007, p. 30). Assim, a consciência histórica é responsável por direcionar a práxis vital, dando sentido à existência humana de maneira individual e coletiva, atuando também como “uma ligação que se estabelece entre indivíduos” (CERRI, 2007, p. 31), como um laço gerador de identidade quando as visões de mundo são partilhadas. Logo, o estabelecimento de narrativas sobre o passado e a formulação de perspectivas para o presente e futuro variam de acordo com cada indivíduo, grupo e sua historicidade.

Para Rüsen, a cultura histórica “é o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (2015, p. 217), por isso a necessidade dos estudos que tratam de tal categoria abordarem o tema da consciência histórica. Ademais, além da cultura histórica ser considerada a própria memória histórica, como citamos anteriormente, esta também é o espaço que torna possível o estudo das diversas maneiras que a memória histórica ocupa nos espaços públicos. Logo,

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científica acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental (RÜSEN, 2016, p. 55).

Ainda segundo o autor, a cultura histórica parte de um princípio interrelacional, do entendimento que a leitura sobre o passado é resultado da interação entre as diversas áreas da memória histórica, como o ensino escolar, a academia, os museus, as produções midiáticas e os monumentos.

Partindo da relação entre cultura histórica e memória histórica, entende-se também que o ato de rememorar é fundamental na construção das narrativas sobre o passado, é o que torna o passado histórico. Sendo assim, Rüsen chama atenção para o processo de transformação da rememoração em produto cultural. O autor afirma que a cultura depende dos processos relacionais e que a apropriação cultural do homem pode ser descrita em 4 atividades – a

percepção, a interpretação, a orientação e o estabelecimento de uma finalidade – que dão sentido à práxis vital. Nesse sentido, a cultura histórica é uma face de tais atividades cuja característica principal e diferencial é que seus produtos são essencialmente históricos, ela “resulta em algo como ‘história’ enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade.” (RÜSEN, 2016, p. 59).

O autor afirma que a cultura histórica pode ser entendida a partir das funções que essa possui nas sociedades, portanto, as divide em três principais dimensões: estética, cognitiva e política. Tais dimensões configuram as formas sobre as quais a cultura histórica se apresenta para a sociedade e, apesar de suas diferenças, também se interligam. Na dimensão estética, as memórias aparecem através de criações artísticas e o intuito é “encontrar o estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da cultura histórica” (SCHIMIDT, 2014, p. 97).

A dimensão política se baseia no entendimento de que toda forma de dominação “necessita do consentimento dos afetados” (RÜSEN, 2016, p. 64) e a memória histórica exerce um papel fundamental na efetivação do consentimento. Para o autor, a orientação cultural realizada através da memória histórica que resulta na práxis precisa estar de acordo com “as intenções e interesses políticos que regem a vida do sujeito” (2016, p. 70). Logo, a cultura histórica em sua dimensão política

cimenta a dominação política mentalmente, na medida em que a impregna de construções de sentido da consciência histórica, que servem para a orientação cultural da práxis vital. Este entrelaçamento se estende até a identidade histórica” (RÜSEN, 2016, p. 69 e 70).

A dimensão cognitiva da cultura histórica é realizada, sobretudo, através das ciências históricas. Nessa dimensão, o que prepondera é a confiabilidade na produção realizada pelo método historiográfico, onde “o conhecimento histórico, com a qual a consciência histórica opera para realizar suas funções culturais, tem seu status próprio, especificamente cognitivo e marcado por operações metódicas, como garantia de validade” (RÜSEN, 2016, p. 71). Para Rüsen, toda memória histórica é marcada por princípios das três dimensões, logo, “não há nenhum texto historiográfico no âmbito da ciência histórica que não mostre princípios de sua forma estética e influências ou intenções políticas” (2016, p. 72).

Borries (2018) defende que a cultura histórica é uma dimensão da consciência histórica. A partir de tal interpretação, é possível destacar a relação de dependência da cultura

histórica e seu desenvolvimento com os indivíduos que não só a produzem, mas também consomem. Segundo o autor, os consumidores dos produtos da cultura histórica estão inevitavelmente envolvidos na própria ação narrativa, pois “completam as representações da história somente em sua assimilação; portanto, não se deveria separar a utilização e o debate da produção, por exemplo, em livros, filmes ou programas de televisão.” (2018, p. 20). Sendo assim, é possível indicar que a recepção dos conteúdos contribui diretamente para a continuidade de sua produção e na forma como esta ocorre.

Partindo desse princípio da relação entre produção e consumo, destaca-se que o produto da cultura histórica não é tudo que pode ser narrado, mas aquilo que é considerado relevante para a sociedade a ponto de ser narrado. Logo, esses produtos variam de acordo com o tempo e com os subgrupos que compõem tal sociedade. Para o Cerri, “a cultura histórica é composta pelos padrões de relacionamento com o tempo, principalmente o passado, e seus processos de identificação” (2021, p. 63) e uma de suas maiores consequências

É a produção de identidades e identificações, fundamental no posicionamento político, e resultante direta dos processos de consciência histórica, que por sua vez produzem e são condicionados pela cultura histórica. (2021, p. 63)

A partir da chave de análise colocada por Cerri, é possível afirmar que não somente os tópicos da rememoração variam de acordo com o tempo, mas também a maneira como as narrativas são formuladas. Em relação às produções que possuem teor negacionista sobre a Ditadura Militar, observa-se um crescimento do interesse na sua produção desde o início da crise democrática em 2013. Esse aumento coloca em evidência a dimensão política da cultura histórica citada anteriormente, nos fazendo concluir mais uma vez que a operação negacionista é intencional e faz parte de um projeto de poder calcado no autoritarismo. A aprendizagem escolar, por sua vez, sendo um elemento da cultura histórica, dialoga diretamente com o negacionismo histórico e as mudanças narrativas são percebidas pelos professores do ensino básico, como podemos observar a seguir:

[...] Eu acho que a gente começa a ver alguma coisa nesse sentido a partir de 2014, 2015, aquele movimento do “Fora Dilma”, a gente começa a escutar umas coisas que antes absorvíamos de forma incrédula, no sentido de que “não, isso aqui ninguém vai acreditar, isso aqui é ridículo, não faz sentido nenhum”, e aí daqui a pouco eu começo a ouvir falar que o nazismo é de esquerda. (Entrevista com o Professor B, 2022)

[...] Certamente a partir de 2012, 2013. Acho até, Marina, que em sala de aula na educação básica tem outras questões que passam por aí. Acho que não tem muito a ver com um debate acadêmico sobre o revisionismo e

negacionismo, acho que tem mais a ver com as questões que envolvem a educação mesmo, mas acho que o contexto político geral do Brasil a partir de 2013 inundou. Foi uma avalanche de situações em sala de aula e no meu entendimento, só cresceu, 2014 foi mais ainda, “15” mais ainda, e hoje em dia acho que é um fato consumado, algo dado. (Entrevista com o Professor C, 2022)

Concluimos, portanto, que o negacionismo histórico sobre a Ditadura Militar brasileira também faz parte da cultura histórica da contemporaneidade, resulta das consciências históricas de indivíduos, mesmo que essas consciências não estejam alinhadas com a historiografia e sejam responsáveis por perpetuar violências. Um aspecto interessante a ser colocado é que o negacionismo histórico é difundido “não somente entre o grande público, também entre autoridades políticas, acadêmicas e até jurídicas que abordam o tema.” (MENESES, 2019, p. 81). Aqui acrescento, narrativas neste teor são produzidas por autoridades políticas, acadêmicas e profissionais dos meios de comunicação. Além do livro escrito por Ustra, documentários como “1964: O Brasil entre Armas e Livros”¹⁵ contaram com a participação de professores universitários e jornalistas vinculados à grande mídia. Logo, sabemos que a existência de historiadores e professores de história que produzem e reforçam conteúdos negacionistas é uma realidade, essas narrativas são frutos de suas consciências históricas e se encaixam nas perspectivas de passado, presente e futuro que estes possuem. Esse apontamento suscita uma questão importante, a qual servirá de conclusão para o presente capítulo, o compromisso ético e político que deve circunscrever a relação de um historiador e de um professor de história, especialmente quando se trata da produção de narrativas sobre temas sensíveis.

Uma das primeiras reflexões realizadas nas aulas de Introdução aos Estudos Históricos na graduação em História está relacionada à questão da subjetividade. Marieta de Moraes Ferreira (2018) afirma que a visão retrospectiva, ou seja, o distanciamento dos problemas apresentados pelo presente era um dos fundamentos da história considerada científica no século XIX e início do XX. Sendo assim, a noção de objetividade na pesquisa histórica estava atrelada ao afastamento temporal entre historiador e objeto de pesquisa, pois se entendia que o recuo no tempo garantia a efetiva realização da crítica, especialmente da realização de uma crítica “imparcial”. A garantia da imparcialidade, era, portanto, a garantia de um trabalho

¹⁵ O documentário “1964: O Brasil entre Armas e Livros” foi lançado em 2019, dirigido e produzido pela produtora Brasil Paralelo. O filme busca construir uma história sobre a Ditadura Militar brasileira pautada na argumentação de mostrar para os telespectadores “o outro lado do regime militar”. De cunho negacionista, o documentário foi amplamente criticado por historiadores e professores de história, como Ávila (2021), Nicolazzi (2019) e Nicolazzi (2019b).

científico em História. No final do século XX, novas perspectivas historiográficas sobre a subjetividade nasceram, onde historiadores deixaram de tratá-la como inimiga e passaram a entendê-la como inevitável ao trabalho, visto que todo ser humano possui uma história, um contexto, que condiciona seu agir no mundo¹⁶. A partir de então, passou-se a entender que “historiador não deve apagar sua subjetividade[...] Ele deve aprender a reconhecê-la e a transformá-la em uma fonte de conhecimento. Ele deve, sobretudo, descobrir a historicidade do seu eu.” (LORIGA, 2012).

Essa mudança de perspectiva é importante especialmente no que tange ao tratamento de temas sensíveis na história, pois estes exigem um entendimento, por parte do autor, de que a escrita da história de determinados assuntos possuem uma função política e social. O que diferencia os profissionais de história é, portanto, este entendimento e principalmente seu comprometimento com uma escrita da história que incentiva no presente a busca por narrativas outras sobre o passado, aquelas que ainda não foram escritas ou que foram jogadas ao esquecimento. Esse mesmo profissional também é responsável por combater as inverdades sobre o passado ditatorial, visto que a tarefa historiográfica “nunca é estritamente narrar o passado, mas submeter à história a tarefa de fazer justiça, no tempo presente, aos mortos e aos submetidos à violência” (PINHA, 2020, p. 43). Nesse aspecto, a produção historiográfica necessita ser intencional ao estabelecer oposição às múltiplas formas de distorção da história, especialmente ao negacionismo, pois “o gesto historiográfico, como forma de atuação pública, é ele também um gesto político, e pode assim ser encarado.” (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 830).

No que tange à história da Ditadura Militar brasileira, a luta por justiça deve ser realizada no âmbito social como um todo e não somente pessoal, daqueles que estão diretamente relacionados às vítimas. Defendemos a necessidade de a sociedade brasileira entender que o processo ditatorial também lhe diz respeito, pois caso isso não aconteça, o resultado será “a marginalização social e política das vítimas” (BECKER, 1993, p. 76-77 apud. BAUER, 20114, p. 155-156). Este é o compromisso ético e político que deve ser assumido pelo historiador e pelo professor de história. Paulo Freire, ao tratar sobre a relação entre compromisso, educação e mudança, nos ilumina dizendo que:

o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente

¹⁶ Para uma discussão mais ampla sobre a relação da subjetividade com o ofício do historiador ao longo do tempo, sugiro a leitura de Loriga, 2012.

comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. (2019, p. 22-23).

Nesse aspecto, salientamos a importância de uma produção histórica e escolar comprometida com a mudança, com o combate ao negacionismo histórico. Essa mudança requer compromisso porque a realidade não pode transformar-se sozinha, e só pode se comprometer aquele que busca ser consciente sobre si e age no mundo a partir dessa consciência.

Ao longo do presente capítulo, buscamos tratar acerca do fortalecimento dos discursos negacionistas sobre a Ditadura Militar brasileira no tempo presente, especialmente no contexto de crise democrática. Visto que a consciência histórica é comum a todo ser humano e a cultura histórica uma dimensão e, de certa forma, materialização dessas consciências, é possível observar que as interpretações negacionistas e os produtos do fenômeno negacionista circulam na sociedade brasileira, pois são parte da leitura de passado de diversos indivíduos e grupos que a compõe.

Tais narrativas são facilmente acessadas pela comunidade escolar, especialmente porque são produzidas e divulgadas em ambientes comuns para os estudantes, como as páginas da internet. É particularmente importante para a presente dissertação salientar que o aprendizado de história escolar também é um elemento da cultura histórica e, portanto, influenciado pelas mudanças que ocorrem no seu entorno. Sendo assim, o ensino escolar dialoga com o negacionismo que está posto, pois os discursos negacionistas estão no audiovisual, nos livros, no *YouTube*, nas famílias e nos indivíduos que compõem o sistema escolar. Esses aspectos influenciam a forma como tais indivíduos produzem sentido para o que aprendem no ensino escolar de história, especificamente no caso da presente pesquisa, no ensino escolar sobre a Ditadura Militar brasileira, como abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: O ENSINO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM DISPUTA

Uma vez tratado o contexto brasileiro de crise democrática, nos interessa buscar entender de que maneira este se refere aos historiadores e aos professores de história. No capítulo anterior, constatamos que o negacionismo histórico é uma ferramenta política, pois a disputa pelo passado é uma disputa por projetos políticos para o presente e para o futuro. Sabemos que a educação também faz parte de um projeto, sendo assim, nos interessa entender como o projeto político negacionista se refere a ela, aos professores de história e aos historiadores ao longo desse período de crise democrática.

Portanto, este capítulo tratará dos impactos da crise democrática e do negacionismo histórico na historiografia acadêmica e escolar. A sala de aula é um espaço confluência de histórias, sujeitos, opiniões e narrativas, logo, está sujeita às influências do contexto político e social em que está inserida. Sendo assim, as guerras de memória e o negacionismo também são parte do cotidiano escolar e dialogam com a prática docente, especialmente no que se refere ao ensino de história da Ditadura Militar brasileira. Dessa maneira, faremos uma intersecção entre o campo do ensino de história com as discussões realizadas no primeiro capítulo da dissertação.

2.1. Considerações sobre o bolsonarismo

Para Daniel Pinha (2020), a crise democrática chegou ao auge quando o país elegeu um presidente que apoia abertamente a Ditadura Militar, pois a autoridade máxima do poder Executivo brasileiro foi entregue nas mãos de um homem que não valoriza a democracia, pelo contrário, realiza frequentes ataques à mesma.

Mais de 55%¹⁷ de eleitores brasileiros, vivendo em um regime democrático, optaram por eleger Jair Bolsonaro como Presidente da República. Isso significa que mais de 57 milhões de pessoas encontraram nele algum tipo de representatividade, seja por causa dos

¹⁷ Divulgação de Resultados de Eleições. Tribunal Superior Eleitoral. 7 de outubro de 2018. O percentual exato é de 55,13%. Acesso em 11 de jul. de 2021.

seus discursos negacionistas sobre a Ditadura Militar, dos seus ataques à democracia, às minorias, às esquerdas e/ou ao Partido dos Trabalhadores (PT). Tais posicionamentos já estavam presentes na carreira de Bolsonaro como Deputado Federal, de 1991 a 2018, entretanto, sua expressividade na cena política caminhou junto com a experiência recente de crise democrática. Assim, a eleição de Bolsonaro, o fortalecimento e a expansão do bolsonarismo fazem parte de uma onda experienciada pelo país que influencia diretamente o ofício de historiadores e professores de história.

O “Dicionário inFormal” é um site de construção coletiva que afirma ser um lugar de definições do português segundo a vida real dos seus usuários, exemplificando em tempo real as mudanças de sentido na língua portuguesa. Como diz no próprio nome, o site não pretende ser um dicionário “oficial” da língua portuguesa, sua proposta é ser um espaço onde pessoas comuns possam definir termos, palavras, conceitos e gírias que fazem parte do seu cotidiano de acordo com sua própria leitura sobre os mesmos. Como aponta a descrição do site, “o Dicionário online de português e gírias gratuito onde o português é definido por você! Defina livremente suas palavras!”¹⁸. Ao pesquisar pelo termo “bolsonarismo”, é possível encontrar diversas definições para o mesmo. A usuária Ligia Dias foi responsável pela seguinte publicação em outubro de 2019:

Termo usado para definir pessoas que tem Deus, Pátria e família como prioridades na conduta. Obediência a preceitos [sic] cristão, com primazia da ética, justiça, proibidade e respeito aos direitos sociais e políticos. [exemplo:] Os melhores ideais políticos são traduzidos na atualidade, no Brasil, pelos bolsonaristas¹⁹.

Já o internauta Jaysson Demétrius publicou outra definição em novembro de 2020:

Um tipo de cultura que considera o político Bolsonaro um enviado de Deus para salvar o Brasil dos Petistas. Idolatram o Bolsonaro como um ídolo. Os mais bolsonaristas são de extrema direita e apoiam pena de morte, uso de armas sem restrições, liberalismo econômico, retirada total de direitos trabalhistas, privilegiando os patrões em detrimento aos empregados; também consideram a igreja evangélica como o padrão de cultura religiosa, são contra drogas, o aborto, a teoria de gênero, homossexuais em geral, discriminam negros, favelados e indígenas. [exemplo:] O Bolsonarismo está muito forte no Brasil²⁰.

Através da análise das publicações é possível perceber que, apesar de claramente opostas, ambas tratam de características comuns, mas as narram sob juízos de valores diferentes. Ligia,

¹⁸ Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em 11 de set. de 2022

¹⁹ Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/bolsonarismo/>>. Acesso em 11 de jul. de 2021.

²⁰ Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/bolsonarismo/>>. Acesso em 11 de jul. de 2021.

por exemplo, trata a influência do que ela entende como “valores cristãos” como parte positiva do bolsonarismo. Jaysson entende tal influência como prejudicial para a pluralidade e o respeito às diferenças, expondo que a pauta religiosa é utilizada como uma regra moral pelos bolsonaristas e afirmando que esta oprime as minorias.

As outras definições no site se dividem entre opiniões semelhantes às de Ligia ou de Jaysson, refletindo de certa maneira as diferentes interpretações sobre o bolsonarismo que ocupam o espaço público brasileiro, interpretações que são múltiplas e passíveis a todo tempo de mudança. É possível perceber, portanto, que existe uma polarização, especialmente da parte dos chamados bolsonaristas, que reforça a ideia de “nós” e “outros”. Essa ideia pode ser retratada pelo exemplo utilizado por Ligia, pois quando afirma que “Os melhores ideais políticos são traduzidos na atualidade, no Brasil, pelos bolsonaristas” – onde “ideais políticos” significam também um conjunto de valores e visões de mundo compartilhadas –, realiza uma clara hierarquização entre os bolsonaristas e os “outros”, comportamento que é frequentemente observado nos círculos de apoio à Jair Bolsonaro.

Daniel Aarão Reis (2020) define o bolsonarismo como uma expressão da extrema-direita brasileira na atualidade. Para Reis, sua consolidação no país é resultado das tradições autoritárias, caracterizadas pelo anticomunismo, pelo racismo e a forma como o país lida com o período escravista e seu legado, “o patrimonialismo; a corrupção; a desigualdade social; a violência; a intolerância; a discriminação de raça e gênero” (2020, p. 5). Porém, o autor acrescenta que é necessário evitarmos a ideia de que a ascensão de Bolsonaro – e o que ele representa – é o resultado puro da repetição de uma cultura política autoritária (a mesma que pairava no país em 1964), como se a história ainda possuísse o caráter cíclico e pedagógico enquanto *mestra da vida*. Nesse sentido, destaca que o bolsonarismo resulta também de um conjunto de fatores na conjuntura política brasileira e internacional.

Em relação à conjuntura brasileira, o autor destaca as consequências das opções políticas adotadas pelos partidos formados na chamada “Nova República”, em especial o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a falta de um consenso entre as esquerdas na eleição de 2018 e, principalmente, as alianças que Bolsonaro fez com as “bancadas BBB (boi, bala, bíblia)” (Idem, p. 7). Reis afirma que o bolsonarismo, especialmente por causa das suas alianças, é pautado “em torno dos conceitos de Ordem, de Segurança e de defesa da Pátria” (Idem, p. 9.), de pautas conservadoras que se

opõem às demandas apresentadas pelas lutas identitárias e pelo uso frequente dos meios digitais como ferramenta de exposição de sua própria ideologia e ataque aos adversários.

No contexto internacional, Reis (2020) aponta para o que chama de “reação nacionalista” ao redor do globo, caracterizada por uma extrema-direita ativa que realiza “frequentes incursões nas ruas, explorando as insuficiências e deficiências dos regimes democráticos, instrumentalizando-os quando convém, desfigurando-os “por dentro” e usando intensamente os mecanismos próprios da revolução digital.” (Idem, p. 3). Essa reação possui maior destaque através do “fenômeno Trump”, mas encontra-se em países da Europa Ocidental, da Ásia, da América Latina, dentre outros.

Em entrevista ao Estado da Arte, do Jornal Estadão, o professor João Cezar de Castro Rocha, autor do livro *Guerra cultural e retórica do ódio: um retrato do Brasil pós-político*, aponta que mesmo fazendo parte de um contexto internacional de fortalecimento da direita e da extrema-direita, é necessário entender que o bolsonarismo possui “traços exclusivamente nacionais” que tanto resultam de um contexto democrático brasileiro, quanto instauram mudanças nesse mesmo contexto. Para o professor,

esses [traços] são ameaçadores, pois dependem de uma posição revisionista, que nega os crimes da ditadura militar e, ainda mais, busca, num cenário de democracia, atualizar a draconiana Doutrina de Segurança Nacional, cujo objetivo é a eliminação do inimigo interno.²¹

Na entrevista, o destaque da relação íntima entre o bolsonarismo e a negação da Ditadura Militar brasileira realizado pelo autor nos chama atenção. Rocha afirma que o entendimento desse movimento perpassa pela discussão sobre a forma como Jair Bolsonaro e seus apoiadores se relacionam com o passado ditatorial e, principalmente, como constroem o discurso sobre esse passado. O autor destaca que essa relação com a Ditadura é caracterizada principalmente por um “resgate ressentido e revanchista da ditadura militar” (ROCHA, 2021, p. 12) que foi decisivo na formação da mentalidade da família Bolsonaro.

A trajetória política de Jair Bolsonaro manteve o louvor ao Regime Militar como um pilar de diálogo com os eleitores. Segundo Pablo Almada (2020), seus principais eleitores no início da carreira estavam vinculados às Forças Armadas brasileiras ou eram defensores do Regime Militar, portanto, os discursos negacionistas sobre a Ditadura se tornaram parte da sua agenda política e fazem parte da sua cosmovisão. Segundo Rocha (2021), o resgate da figura

²¹ Estado da Arte. 2020. “Guerra cultural e retórica do ódio: um diálogo com João Cezar de Castro Rocha”, Estado da Arte. 30 de abr. de 2020. Acesso em: 20 dez. 2022.

de Ustra, general e torturador citado no primeiro capítulo da presente dissertação, realizado tanto por Bolsonaro quanto por seus apoiadores é um símbolo da retórica que caracteriza o estreitamento dessa relação com a Ditadura Militar e do negacionismo que define o bolsonarismo, pois o general “troca de pele: de torturador infame passa a ser pintado como herói” (ROCHA, 2021, p. 224)

Ao analisar as falas de Bolsonaro sobre a Comissão Nacional da Verdade (CNV), Almada afirma que a vertente negacionista na qual ele está inserido transita entre três principais elementos:

Do suposto revanchismo imputado à esquerda descrito nas tentativas de apuração da memória; da acusação de que a esquerda e a luta armada eram os verdadeiros responsáveis por crimes cometidos no passado e de sua continuidade no presente; e de um negacionismo pautado nas versões pouco críveis dos editoriais e de algumas visões da imprensa sobre 1964. (2020, p. 16)

Para o autor, a utilização dos jornais de 64 como fonte principal para a construção narrativa favorece uma fácil adesão dos setores de direita e extrema-direita ao discurso, pois provém de uma linguagem familiar e de maior circulação. Ademais, tais elementos encontram espaço para existir e serem difundidos especialmente devido a “um contexto em que a memória coletiva ainda se encontra interrompida e que a ditadura continua sendo dada como inexistente” (ALMADA, 2020, p. 16) por diversos setores da sociedade civil.

O texto de Rocha, nesse sentido, é interessante para a presente discussão, pois destaca dois aspectos principais do bolsonarismo que estão relacionados à Ditadura Militar e ao negacionismo: a guerra cultural e a retórica do ódio. Calcados em uma leitura comum sobre o passado ditatorial, os indivíduos que sustentam o bolsonarismo partem do princípio que o regime ditatorial “não puniu o suficiente” e apesar de ter “impedido a chegada dos comunistas ao poder”, não conseguiu impedir que estes vencessem na guerra das mentalidades no período da redemocratização. Sendo assim, se encarregam de assumir o controle dessa guerra cultural que será responsável por extinguir, de vez, aqueles que apresentarem uma ameaça ao seu projeto de poder. Em suma, a guerra cultural é “o verdadeiro eixo do projeto autoritário de poder encabeçado por Jair Messias Bolsonaro” (ROCHA, 2021, p. 109).

Para ilustrar o que direciona intelectualmente esse projeto de guerra cultural, Rocha utiliza uma postagem de Olavo de Carvalho, autoproclamado filósofo e autor de livros muito consumidos pela extrema-direita no país, que diz o seguinte:

Tantos, hoje, dizem querer o Brasil de volta, e em vista disso gritam: “Bolsonaro 2018”. Não quero ser estraga-prazeres, mas os comunistas não começaram a nos tomar o Brasil pela Presidência da República. Tomaram primeiro as universidades, depois a Igreja Católica e várias das protestantes, depois os sindicatos, especialmente de funcionários públicos, depois a grande mídia, depois o sistema nacional de ensino, depois o sistema judiciário, depois os partidos políticos todos, e por fim, depois de quarenta anos de esforços, a cereja do bolo: a Presidência da República. Vocês acham REALMENTE que tomando a cereja de volta o bolo inteiro virá junto? (Postagem de Olavo de Carvalho no Facebook citada por Rocha, 2021, p. 111)

A operação discursiva parte da ideia que os comunistas de fato tomaram o país paulatinamente através do domínio dos espaços intelectuais, de poder e até mesmo de fé, ocupando por fim o cargo da Presidência da República com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002. Esse “diagnóstico” é utilizado, portanto, para direcionar as ações desse grupo. Ações que visam tanto desqualificar aqueles que consideram “comunistas” quanto buscam ocupar os espaços ocupados por eles. No caso da historiografia acadêmica e escolar, esse aspecto do bolsonarismo vai de encontro a professores e historiadores, tema que discutiremos no próximo subcapítulo.

Ainda segundo Rocha, a guerra cultural possui dois tipos de inimigos, o “adversário real”, caracterizado pelos governos petistas e suas medidas, e “a fantasia retórica poderosa do ‘inimigo da nação’, que precisa ser ‘varrido do mapa’.” (2021, p. 117). O último grupo citado, não curiosamente, é muito encontrado nas narrativas negacionistas sobre a Ditadura Militar brasileira — que tratamos no primeiro capítulo — para se referir aos movimentos de resistência ao regime. No discurso dos que negam a Ditadura, os “inimigos da nação” são chamados de terroristas e a forma de “varrê-los do mapa” foi a perseguição, o exílio, a tortura e o assassinato, todas essas atitudes sob o pretexto do “bem maior”. Está desenhada, portanto, a lógica sob a qual a guerra cultural bolsonarista opera, cuja função principal é estabelecer uma oposição ao que considera falso, mentiroso, errado. Lógica pautada em uma visão negacionista sobre a história da Ditadura Militar brasileira instaurada em 1964 que elegeu como inimigo todo aquele que não concorda com seu projeto político e, portanto, está disposto a eliminá-lo.

Encaminhando para a conclusão deste subcapítulo, gostaríamos de destacar outra característica do bolsonarismo apontada por Rocha (2021) importante para nossa argumentação, a que o autor chama de “retórica do ódio”. Considerada o instrumento da guerra cultural, esta é caracterizada como uma “técnica discursiva que pretende reduzir o

outro ao papel de inimigo a ser eliminado. Trata-se de uma técnica — e esse aspecto deve ser sublinhado. Por isso, pode ser ensinada e transmitida.” (2021, p. 157). Ora, sob a lógica bolsonarista, se existe uma guerra a ser assumida, é necessário definir uma estratégia para lutar contra o inimigo. Nesse ambiente, o inimigo, anteriormente citado, muitas vezes é denominado como “a esquerda” ou “os esquerdistas”, tratados como um organismo homogêneo. Não raro, é possível ouvir declarações de bolsonaristas afirmando que “esquerdistas” cometeram atos x ou y, como no caso dos atos golpistas realizados em Brasília no início do ano de 2023.²²²³.

Uma vez determinado o inimigo, a retórica do ódio tem como objetivo a desqualificação dos seus alvos, sua anulação, redução. Tal aspecto é importante para esses grupos porque se seus inimigos possuem formas de agir e pensar que não condizem com “a verdade”, é necessário que estes sejam calados. Se na guerra cultural existe uma disputa intencional pelo campo das ideias, da produção científica de outros conteúdos, a retórica do ódio funciona como um instrumento de humilhação pública do outro a fim de silenciá-lo. Para Rocha, o objetivo final dessa retórica é “a desumanização do outro, reduzido ao papel de inimigo a ser abatido”. (2021, p. 180).

Felipe Catalani (2021) endossa a afirmação do bolsonarismo possuir características próprias, afirmando que a ameaça, pautada na noção anteriormente citada de “nós” e “outros”, se tornou central na ideologia bolsonarista. Segundo as perspectivas adotadas de guerra cultural, a ameaça é tudo aquilo que foi construído depois que os militares não fizeram “o serviço completo” e perderam as batalhas no campo das ideias.

Para concluir, destacamos que essa guerra cultural instrumentalizada pela retórica do ódio, saiu de um plano metafórico e tem assumido cada vez mais um sentido físico, agressor, de ataque aos que são considerados inimigos (ROCHA, 2021). Esse aspecto pode ser exemplificado por uma breve pesquisa no site de buscas Google, onde podemos encontrar matérias jornalísticas como: “Bolsonaristas atacam equipes de reportagem, agridem

²² Em janeiro de 2023, após a posse do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, estima-se que 100 ônibus chegaram à Brasília com o intuito de invadir a Esplanada dos Ministérios. Os bolsonaristas depredaram os prédios-sede dos Três Poderes, realizando um ato explicitamente antidemocrático. Após o vazamento das imagens de destruição e duras críticas da maioria da população brasileira, muitos participantes dos atos terroristas passaram a defender que os atos violentos foram realizados por “esquerdistas infiltrados”.

²³ PILAR, Ana Flávia. “Atos golpistas: narrativa de 'infiltrados da esquerda' volta a ser usada por políticos bolsonaristas”. 2023. **EXTRA.** 9 de jan. de 2023. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/politica/atos-golpistas-narrativa-de-infiltrados-da-esquerda-volta-ser-usada-por-politicos-bolsonaristas-rv1-1-25641154.html>>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

profissionais e roubam equipamentos”²⁴, “Bolsonaristas atacam grupo que protestava contra Bolsonaro em Orlando”²⁵, “Bolsonarista mata colega de trabalho a facadas por defender Lula em MT”²⁶ e “Bolsonarista invade festa de aniversário e mata petista no Paraná”²⁷. Dado o contexto, nos resta refletir sobre a rapidez com que um discurso de ódio pode se materializar em ação. Certamente, apenas uma parte pequena dos eleitores de Jair Bolsonaro são passíveis de realizar tais atos de violência, não é nossa intenção homogeneizar esse grupo. Mas entendemos como nossa responsabilidade destacar que se ao menos um indivíduo, banhado em tais perspectivas, cometeu um ato de violência contra qualquer outro indivíduo, é necessária uma ação conjunta para impedir a disseminação do discurso. Esse aspecto será retomado na conclusão da presente dissertação.

2.2 O inimigo agora é outro: professores de história e historiadores como alvos

Como foi apontado anteriormente, o contexto de crise democrática é caracterizado pelo fortalecimento de grupos que possuem uma leitura positiva sobre a Ditadura Militar e entendem que o maior erro da gestão ditatorial foi ter falhado na continuidade do seu plano de dominação, abrindo espaço para que o “comunismo” tomasse conta do espaço público após a redemocratização. Segundo esses atores, o plano dos comunistas que estavam no Brasil foi se instaurar especialmente nos espaços educativos, pois através disso seria possível realizar a doutrinação marxista. Tal “plano” passou a ser entendido por esses grupos como parte de uma nova fase do marxismo, o “marxismo cultural”.

A ideia de “marxismo cultural” foi calcada a partir de uma visão deturpada da produção gramsciana sobre a ideia de hegemonia, onde Gramsci disserta sobre os diferentes

²⁴ SAMPAIO, Cristiane. 2023. “Bolsonaristas atacam equipes de reportagem, agredem profissionais e roubam equipamentos”. **Brasil de Fato**. Brasília (DF). 8 de jan. de 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/01/08/bolsonaristas-atacam-equipes-de-reportagem-agredem-profissionais-e-roubam-equipamentos>>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

²⁵ “Bolsonaristas atacam grupo que protestava contra Bolsonaro em Orlando” **UOL**. São Paulo. 24 de jan. de 2023. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/24/bolsonaristas-atacam-manifestantes-contra-bolssonaro-em-orlando-veja.htm>>. Acesso em 24 de jan. de 2023.

²⁶ “Bolsonarista mata colega de trabalho a facadas por defender Lula em MT”. **RD NEWS**. 9 de set. de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/bolsonarista-mata-colega-de-trabalho-a-facadas-por-defender-lula-em-mt>>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

²⁷ ALVES, Chico. “Bolsonarista invade festa de aniversário e mata petista no Paraná” **UOL**. 10 de set. de 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2022/07/10/bolsonarista-invade-festa-de-aniversario-mata-petista-e-tambem-e-morto.htm>>. Acesso em: 24 de jan. de 2023.

espaços de luta pela transformação social (Gramsci, 2000 [1932-4] apud. MIGUEL, 2016, p.600). Segundo Miguel (2016), os grupos conservadores usam essa interpretação falaciosa sobre Gramsci para alimentar seus projetos políticos e orientar suas ações sobre a educação, como é o caso do Movimento Escola Sem Partido (MESP).

Escolhemos iniciar o presente subcapítulo tratando da ideia de “marxismo cultural”, pois entendemos que essa é uma das primeiras iniciativas que passa a tratar a escola, a produção acadêmica e os professores como um “problema” a ser enfrentado, visto que interpretam esses espaços como lugares de propagação do comunismo. Essa ideia, incorporada principalmente pelo MESP, é responsável por iniciar um movimento de questionamento dos espaços formais de educação, afetando diretamente a maneira como esses espaços e os indivíduos que o compõem são vistos pela sociedade.

O MESP é um movimento fundado pelo procurador geral e advogado Miguel Nagib que passou a ocupar os debates públicos sobre educação sobretudo a partir do ano de 2010 (MIGUEL, 2016, p. 595). Segundo seu fundador, inicialmente o principal objetivo do movimento era o combate à chamada “doutrinação marxista” que estaria sendo realizada nas salas de aula do ensino básico e superior. Para Nagib, os professores se aproveitavam da sua liberdade de cátedra para realizar discursos em sala objetivando influenciar os alunos a se filiarem a partidos de esquerda, logo, seria necessário lutar por uma escola “neutra”, onde os professores seriam responsáveis apenas por expor o conteúdo de maneira objetiva.

Segundo Miguel (2016), a importância do MESP cresce quando o movimento se agrega à “outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada ‘ideologia de gênero’” (2016, p. 595). A teoria da “ideologia de gênero” ocupa um lugar de protagonismo no Brasil contemporâneo e está frequentemente relacionada ao debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Ainda de acordo com o autor, essa teoria se baseia em uma leitura superficial da literatura feminista e queer, considerando-a uma afronta aos valores católicos, especialmente no que se refere aos papéis ocupados por homens e mulheres nas sociedades. Portanto, “trata-se de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturar e, assim, deslegitimar um campo de estudos” (Garbagnoli, 2014, p.149 apud. MIGUEL, 2016, p. 598), o campo dos estudos de gênero. Sendo assim, é uma teoria responsável por alimentar a oposição à realização dos debates suscitados por esse campo nos espaços de ensino e aprendizagem.

Para Miguel (2016), a pauta da ideologia de gênero é importante na popularidade do MESP porque está relacionada ao receio que as famílias conservadoras possuíam da educação sobre gênero. Assim, a incorporação desse debate no movimento promoveu sua aderência popular. Nesse mesmo momento, o autor afirma que há uma grande virada de chave, pois começa uma disputa entre a escolarização e a autoridade das famílias, onde o primeiro grupo passa a ser visto como um inimigo do segundo. A partir de então, o Escola Sem Partido fortalece sua acusação contra as escolas afirmando que estas realizam uma “doutrinação ideológica” e passa a propor "medidas para impedir que professores e professoras expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias" (2016, p. 595).

Fernando Penna (2017) acrescenta que o intuito do MESP ultrapassa as questões legais, a disputa por projetos de lei, e é principalmente uma disputa pela opinião pública. O autor destaca quatro pontos presentes nesse discurso, o primeiro ponto é a concepção de escolarização pautada na afirmação de que o professor não é educador, e sim instrutor. Nesse sentido, o aluno e sua família são considerados “clientes” que contratam um serviço de cunho educacional. Tal concepção defende que a função do professor é transmitir o conhecimento de forma neutra, sem a mobilização de valores e a discussão da realidade do aluno. Outro ponto é a desqualificação do professor. Defende-se que “nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (PENNA, 2017, p. 38). Visto que a relação entre família e professor é considerada uma relação de clientela, argumenta-se que o responsável por determinar o que deve ser ensinado é o familiar. Nesse sentido, o professor deve ser privado da sua liberdade de expressão (MIGUEL, 2016; PENNA, 2017).

Penna também afirma que o MESP é dotado de estratégias discursivas fascistas. A primeira delas, já citada anteriormente, está relacionada à forma como os professores são referidos pelo movimento, sempre tratados de forma desumanizada, sempre colocados como um inimigo. Para o MESP, a educação formada após a redemocratização está contaminada pelo “marxismo cultural” e se diferencia da educação “neutra” que estava no país nos anos anteriores, ou seja, nos anos de Ditadura Militar, realizando uma exaltação do modelo ditatorial de educação. Por fim, para caracterizar essas estratégias, Penna aponta para o caráter denunciante que está no MESP, caracterizado pelo frequente incentivo para alunos e familiares denunciarem seus professores “doutrinadores”, instaurando um clima de vigilância nos ambientes educacionais. Essa característica está nitidamente destacada no site do Escola sem Partido que possui uma seção apenas para depoimentos de pessoas que supostamente estejam

sofrendo tal doutrinação²⁸. A esse tema, Miguel acrescenta que o movimento Escola sem Partido “é animado por um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência. O MESP quer que eles sejam vistos como corruptores em potencial, que devem ser permanentemente vigiados, controlados e punidos.” (2016, p. 615).

O último aspecto tratado por Penna é a defesa do poder total dos pais sobre os filhos, este que também foi citado por Miguel (2016) ao tratar da associação do movimento à pauta “ideologia de gênero”. Penna destaca que os adeptos do MESP passam a utilizar o lema “#MeusFilhosMinhasRegras”²⁹, realizando uma alusão ao lema feminista “Meu corpo, minhas regras”, como uma forma de se manifestar publicamente contra a “ideologia de gênero”, considerada uma “ideologia antifamília, uma tentativa de transformar jovens em gays e lésbicas, um ataque à família.” (PENNA, 2017, p. 45). Nesse sentido, todo assunto considerado contrário aos valores familiares é considerado parte da “doutrinação” e, por isso, deve ser combatido.

Apesar de não ter vencido enquanto projeto de lei, Fernando Penna afirma que o movimento venceu na batalha pela opinião pública. As características discursivas que o compõem estão presente diariamente na realidade escolar, como podemos observar segundo o relato a seguir:

[...] eu trabalhava muito a questão de gênero também em Sociologia e Filosofia. Quando eu via que alguns meninos que ficavam sem entender, eu voltava e explicava novamente. E aí um pai – foi tanto que eu sai dessa escola – um pai chegou na direção em reunião e disse que *eu estava ensinando o filho dele a ser homossexual, a ser gay* [...] (Entrevista com a Professora D, 2022, grifo nosso)

Na fala acima, é possível perceber a maneira como a questão da “ideologia de gênero” é manifestada nas escolas. O relato da professora entrevistada nos mostra a maneira como uma aula sobre a questão de gênero se tornou uma acusação de “estar ensinando o filho de outra pessoa a ser gay”, como se a sexualidade pudesse ser aprendida tal qual uma fórmula matemática.

²⁸ Os depoimentos podem ser encontrados no link a seguir: <<http://escolasempartido.org/blog/category/depoimentos/>>. Acesso em 27 de jan. de 2023.

²⁹ O movimento de familiares e responsáveis contra as questões relacionadas ao gênero na escola é considerado parte de uma onda conservadora por toda a América Latina. No Peru, por exemplo, em 2016 é iniciado o movimento de pais denominado “Con Mis Hijos No Te Metas” que rapidamente se espalha para os países vizinhos. Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura de ARAUJO (2020).

A reclamação do pai é motivada por uma questão moral e individual e a manifestação desse incômodo vai de encontro com a ideia de clientela tratada anteriormente. Nessa lógica, o contratante (o pai) ficou insatisfeito com o serviço prestado (a aula de Filosofia e Sociologia) e reclamou com a empresa responsável (a escola). Tal reclamação demonstra a intenção do pai em retirar da escola e da professora a responsabilidade de promover uma educação plural, que trata da questão de gênero porque entende seu papel na luta contra as desigualdades e os preconceitos. Tudo isso porque a discussão realizada em sala de aula não está de acordo com seus preceitos.

Em suma, a relação hostil que o Escola sem Partido estabeleceu com a comunidade escolar pode ser explicitada pela seguinte passagem que encontramos na seção “Quem somos” no próprio site:

[...] A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia. O Escola sem Partido foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. Com esse objetivo, colocamos à disposição da sociedade um acervo permanente de informações sobre o tema, e um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e pais poderão expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação. Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la). Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras.³⁰

É seguro afirmar que a relação entre o bolsonarismo e o Escola sem Partido é estreita. Em 2014, o deputado estadual Flávio Bolsonaro (RJ), filho de Jair Bolsonaro, criou junto com Nagib um projeto de lei N° 2974/2014 denominado “O Programa Escola sem Partido”, se tornando o primeiro representante político a apresentar um projeto de lei pautado no movimento.³¹ Percebe-se que o MESP e o bolsonarismo se retroalimentam em um contexto de

³⁰ A autodescrição completa está disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

³¹Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>>. Acesso em: 29 de jan. de 2023;

ascensão do conservadorismo no país em meio à crise democrática. O próprio Jair Bolsonaro no plano de governo proposto referente às eleições de 2018 fez as seguintes considerações: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico” (PROPOSTA DE PLANO DE GOVERNO, 2018)³². Nesse sentido, é possível perceber que o bolsonarismo enquanto projeto educacional possui uma cosmovisão vinculada ao MESP, especialmente no que tange aos discursos sobre a “doutrinação” e a “sexualização precoce”.

Uma página específica da proposta de Bolsonaro para as eleições de 2018 nos chama atenção:

BRASIL ACIMA DE TUDO
DEUS ACIMA DE TODOS

GESTÃO É IMPORTANTE, PORÉM, conteúdo, forma e estratégia precisam mudar!

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas.

Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação.

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coreia do Sul.

Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais

BOLSONARO2018

³²

Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_15_34284632231.pdf. Acesso em: 29 de jan. de 2023

Imagem 1: Projeto Fênix - Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro - Campanha eleitoral de 2018³³

O plano em si não conta com muitas informações sobre a proposta de gestão educacional, mas os autores deixam claro a orientação que a educação seguiria caso Bolsonaro fosse eleito, uma orientação que iria combater a “doutrinação” e “expurgar a ideologia de Paulo Freire”, considerado um vetor comunista na educação.

Sendo assim, quando Bolsonaro assume a presidência da República em 2018, assume também ao cargo um tipo de posicionamento específico sobre a educação e, especialmente, sobre os professores e as Ciências Humanas como um todo. No subcapítulo anterior, tratamos sobre a maneira como a lógica da guerra cultural que compõe o bolsonarismo funciona. Ao interpretar que os militares não concluíram a “missão” de abolir com o comunismo no país, os grupos vinculados ao bolsonarismo passaram a defender a necessidade de instauração de uma guerra cultural contra as instituições, as escolas, as universidades, as mídias, todos os lugares ocupados pelo que eles entendem como “esquerdistas” que propagam o chamado “marxismo cultural”.

Não é à toa que a gestão de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2019 e 2022, promoveu suscetíveis cortes aos programas de pós-graduação vinculados às Ciências Humanas, afetando diretamente as pesquisas desenvolvidas nessa área. Como mostrou o recorte do projeto de plano de governo acima, o objetivo para o ensino superior da gestão bolsonarista estava relacionado à formação de pequenos empreendedores, demonstrando sua clara preferência por investimento em outras áreas do conhecimento. Preferência esta que não pode ser dissociada do discurso que o próprio Bolsonaro nutriu ao longo de sua trajetória, onde o campo das humanidades é visto como um inimigo responsável por perpetuar “ideologias comunistas” no país.

Felipe Catalani (2021) afirma que uma característica marcante do bolsonarismo é o projeto anti-intelectualista que não se manifesta somente no “sentido de ódio aos intelectuais, mas também como ódio ao pensamento, aversão à introspecção” (2021, p. 8). Acrescenta-se ao anti-intelectualismo, um claro desprezo pela educação como um todo (SANTOS; MUSSE; CATANI, 2020), ou melhor, pelas bases da educação estabelecidas pela Constituição de 1988

³³ Proposta de Plano de Governo de Jair Bolsonaro. Campanha Eleitoral de 2018. Página 46. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_15_34284632231.pdf>. Acesso em 29 de jan. de 2023.

e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prezam pela valorização da democracia e das diversidades como parte do “educar pela cidadania”. A educação desprezada é caracterizada como “partidária”, “esquerdista”, “contrária aos valores cristãos e da família”, portanto,

Para os conservadores dos mais diferentes matizes, a educação constitui o campo da batalha decisiva. O sistema estatal de ensino constitui, para eles, um “aparelho ideológico” imprescindível em sua guerra declarada aos valores da modernidade – sintetizados no slogan “marxismo cultural”. (SANTOS; MUSSE; CATANI, 2020, p. 9)

A ideia da educação como um “campo de batalha” se encaixa perfeitamente no que discutimos ao longo do presente capítulo, pois a lógica militarista caracteriza a maneira como a educação vem sendo tratada.

A retórica do ódio, outro aspecto da contemporaneidade que tratamos anteriormente, é, portanto, a forma pela qual muitos indivíduos passaram a operar. Nessa lógica elegeram-se inimigos comuns, em sua maioria, “esquerdistas disfarçados” que estão à espreita, esperando uma oportunidade para começar sua dominação. Dentre os principais inimigos estão os professores e pesquisadores vinculados às Ciências Humanas. Também não é ao acaso que a maioria dos professores “denunciados” no site do Escola sem Partido estejam vinculados a esse campo. No trecho que utilizamos da postagem de Olavo de Carvalho no Facebook, o guru dos bolsonaristas afirma que a esquerda tomou as universidades e as escolas. Essa interpretação, ao ocupar cada vez mais espaço na opinião pública, parece ter mudado a percepção que uma parte dos brasileiros possuem sobre os indivíduos vinculados aos espaços de ensino e aprendizagem, o resultado desse processo é uma realidade experienciada nas salas de aula no país. Como conclusão da presente seção selecionamos o relato a seguir, pois entendemos que através dele é possível observar a paulatina transformação da figura do professor vivenciada por um dos entrevistados:

Em 2016, quando começa a crise do governo Dilma e esse eixo de tempo que vai da queda da Dilma até a eleição do Bolsonaro ocorreu um fenômeno que é muito interessante, você foi minha aluna, foi testemunha disso. Até esse período de tempo, entre 2016 e 2018, o professor de história era o mais simpático da escola, as pessoas tinham uma certa simpatia pelo professor de história, a aula de história era a mais leve, mais engraçada, era um grande bate papo, a gente sentava, a gente conversava, tinha um programa mas era... e quando chegou 2016 *eu passei a ser o inimigo*. Quando veio o “escola sem partido” e as redes sociais se tornam esse campo de disputa tão intensa, aí começa uma campanha contra professores que supostamente sejam marxistas e doutrinadores, *eu passei a ser visto como o inimigo*. (Entrevista com o Professor E, 2022. Grifo nosso)

2.3 A disputa pelo lugar disciplinar da história

Partindo mais uma vez da noção de guerra cultural, encaminhamos a conclusão do presente capítulo tratando de uma característica da contemporaneidade que se relaciona com os dois tópicos abordados anteriormente. Com base na discussão realizada por Sônia Meneses (2019), entendemos que o contexto de crise democrática é caracterizado pela “insurgência de outros sujeitos a disputarem o controle desse lugar disciplinar [da história]” (2019, p. 69-70). Iniciamos brevemente esse assunto no primeiro capítulo, quando tratamos do aspecto digital do negacionismo histórico, mas agora, gostaríamos de olhar essa discussão sob a ótica de uma disputa que se relaciona com a aula sobre a Ditadura Militar.

Retomando a reflexão colocada por Meneses (2019), nos voltamos para a insurgência de narrativas realizadas por sujeitos que não possuem formação em História e que estão diretamente ligada ao consumo, narrativas que caracterizam-se especialmente por não buscar incitar a reflexão dos sujeitos que a consomem ou causar algum tipo de confronto com suas visões de mundo. Para a autora, essas narrativas objetivam “desequilibrar procedimentos de reflexão sobre os processos históricos, desqualificar o papel do professor e de pesquisas históricas que não atendam as demandas políticas e os interesses desses novos produtores”. (2019, p. 70). Sendo assim, são produtos que provocam um conflito entre produção científica e opinião, pois seu compromisso está mais voltado para a manutenção do status quo em detrimento dos “efeitos nos processos de representação histórica em nossa sociedade” (MENESES, 2019, p. 70) que aquela narrativa pode causar.

A partir do que foi discutido ao longo do capítulo, entendemos que tal insurgência está relacionada com a ideia de guerra cultural e a intenção dos grupos conservadores em “tomar de volta” os espaços de construção de conhecimento, majoritariamente ocupados pelos “esquerdistas”. Citando mais uma vez o post de Olavo de Carvalho no Facebook, e prometemos que esta será a última, o guru argumenta que a ocupação do cargo da Presidência da República não é suficiente para combater os marxistas, visto que eles estão em diversos setores da sociedade civil, como nas universidades e nos sistemas de ensino do país. Sendo assim, um caminho possível para o êxito na guerra pelas mentalidades é a produção de conteúdo onde narrativas alinhadas com suas visões sobre a história é realizada.

Portanto, consideramos esse aspecto importante a ser tratado para a conclusão dessa discussão, pois entendemos que as narrativas negacionistas que buscam gerar algum tipo de

instrução resultam de um contexto de crise democrática e afetam diretamente as aulas de história sobre a Ditadura Militar brasileira, como podemos observar na fala de alguns professores:

[...] mais da metade de citações revisionistas e negacionistas que vejo em sala de aula vem dessa produtora [Brasil Paralelo] que tem uma qualidade na produção audiovisual, mas é bastante complicado no ponto de vista que defende. (Entrevista com o Professor C, 2022)

[...] vejo muito recentemente um movimento do Brasil Paralelo que aparece com narrativas mais conservadoras e torpes. Tem sempre aquele YouTuber desconhecido, o meme desconhecido que fala algo pro garoto e o garoto reproduz porque acha que o instagram é uma fonte de pesquisa confiável. (Entrevista com o Professor E, 2022)

[...] é muito comum os alunos citarem vídeos [do YouTube], Brasil Paralelo, coisas do tipo. (Entrevista com o Professor F, 2022)

Sendo assim, gostaríamos de finalizar tratando brevemente sobre algumas produções sobre a Ditadura Militar que consideramos negacionistas e entendemos, especialmente após a fala dos professores, que estão presentes na sala de aula e dão sentido à maneira como os alunos produzem conhecimento sobre esse período da história brasileira.

Visto que a plataforma de vídeos YouTube foi citada pelos professores, tomamos como primeiro exemplo o YouTuber Felipe Dideus, do canal “Vamos falar de história?”, que possui mais de 665 mil inscritos. Em uma entrevista realizada aos pesquisadores Tereza M. Spyer Dulci e Tarcício Moreira de Queiroga Júnior, quando perguntado sobre sua trajetória profissional e o que o motivou a criar um canal sobre história, Dideus afirma:

Estudei História durante seis meses na Universidade de Taubaté, porém, não concluí por falta de recursos financeiros. Então, não sou formado em História. Sempre gostei muito da Segunda Guerra Mundial. Estudando o tema, lendo livros, assistindo a professores, documentários, filmes, acabei me apaixonando perdidamente pelo tema. Vi que muitos países, inclusive a própria Alemanha, valorizavam seus veteranos de guerra. Valorizavam de uma forma honrosa. Foi quando eu me perguntei sobre os soldados brasileiros. Sempre vi muita gente desmerecendo nossos veteranos. Fui atrás e pesquisei muito. Descobri grandes histórias e isso aumentou mais ainda meu gosto por assuntos militares. Procurei narrar as histórias dos nossos combatentes para mostrar que eles não mereciam tal desmerecimento e que assim como qualquer soldado que lutou na segunda guerra mundial, os nossos também tiveram seu valor (DIDEUS, 2018 apud. DULCI; QUEIROGA, 2019, p. 20).

Uma grande parte do canal é dedicada a história das guerras e conflitos em diversos países, mas o que nos chama atenção é a Playlist denominada “O outro lado da história

(positivo)”³⁴ que possui vídeos como “O outro lado do Regime Militar brasileiro”³⁵, “O outro lado do Partido dos Trabalhadores”³⁶, “Josef Stalin”³⁷ e “Os mitos da Guerra do Paraguai”³⁸. Nesses vídeos, é possível perceber a mobilização da ideia de que os professores de história narram uma meia verdade sobre o passado e Dideus seria o responsável por narrar a verdade por completo. No vídeo denominado “Sua escola MENTIU sobre a DITADURA no BRASIL”³⁹, percebemos a forma mais completa da manifestação de tais ideias. A introdução do vídeo é realizada da seguinte maneira:

Você aprendeu na sala de aula apenas um lado da história do regime militar! [sic] Logo quando falamos sobre esse período da história brasileira, vem na cabeça a questão da tortura, perseguição e censura. Parece até que foram 20 anos em que o Brasil esteve dentro de um caos gigantesco, mas, a história foi bem diferente. O contexto histórico é bem mais amplo. Se você quer ter um bom senso crítico, eu sugiro sempre você buscar os dois lados da história. (VAMOS FALAR DE HISTÓRIA?, 2022)

O tom utilizado indica que a intenção do locutor é abordar pontos sobre a Ditadura Militar – período o qual se refere como Regime Militar – que os professores de história não abordam e, de alguma maneira, mostrar para os interlocutores que tal período não foi tão negativo quanto é ensinado na escola. A partir de então, Dideus parte para o primeiro argumento do vídeo, a afirmação de que os guerrilheiros não lutavam pela democracia no Brasil, mas pela instauração de uma ditadura do proletariado. Em seguida, afirma que “Nos vinte anos de governo, os militares proporcionaram um desenvolvimento gigantesco que fez o Brasil saltar do 46º para a 8º maior potência do planeta, esses fatos, o seu professor de história lhe contou?” (Vamos Falar de História?, 2022) e segue para um breve apanhado sobre a Guerra Fria, onde realiza considerações sobre a prosperidade estadunidense versus os governos de Mao Tse Tung, Josef Stalin e Che Guevara, onde destaca que estes perseguiram, torturavam e matavam opositores.

³⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/Vamosfalardehist%C3%B3riaoficial/playlists>>. Acesso em: 08 de jan., 2022.

³⁵ Vamos falar de História?. O outro lado do Regime Militar Brasileiro. 2015. (08m09s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V_FuyHSEwVg&list=PLSD4DwKmu5rqNE39mgG-r4poZhmg5a50f>. Acesso em: 08 de jan., 2022.

³⁶ Vamos falar de História?. O outro lado do Partido dos Trabalhadores. 2016. (09m37s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jy32k7YvRa8>>. Acesso em 08 de jan., 2022

³⁷ Vamos falar de História?. Josef Stalin. 2017. (06m08s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PgaVS3vbR7A&list=PLSD4DwKmu5rqNE39mgG-r4poZhmg5a50f&index=6>>. Acesso em 08 de jan., 2022

³⁸ Vamos falar de História?. Os mitos da Guerra do Paraguai. 2015. (09m43s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3250s51ya0&list=PLSD4DwKmu5rqNE39mgG-r4poZhmg5a50f&index=5>>. Acesso em 08 de jan., 2022.

³⁹ Vamos falar de História?. Os mitos da Guerra do Paraguai. 2015. (09m43s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3250s51ya0&list=PLSD4DwKmu5rqNE39mgG-r4poZhmg5a50f&index=5>>. Acesso em 08 de jan., 2022

Ao abordar especificamente o “Regime Militar brasileiro”, Dideus inicia a narrativa falando sobre uma crise econômica e social que cercava o Brasil no início da década de 60 e caracteriza João Goulart como um homem corrupto, adepto dos ideais comunistas e passível de instaurar um regime comunista. Quando se refere à tomada de poder realizada pelos militares, afirma que estes foram apoiados amplamente pela população e pela mídia. Concentra-se, ao descrever os 21 anos dos militares no poder, nas questões econômicas e de infraestrutura, destacando que tal gestão deixou grandes heranças para as décadas seguintes como o 13º salário – informação incorreta, pois este foi instaurado durante o governo de João Goulart –, o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, o Banco Nacional de Habitação, a criação de Universidades Públicas, dentre outros.

Em relação às violências cometidas pelos militares, o YouTuber afirma o seguinte:

Entretanto, toda forma de governo tem seus altos e baixos e não foi diferente naquele período. Tortura e censura, sem duvida [sic] não é bem vinda. Só que, os guerrilheiros comunistas aqui no Brasil que tinham como inspiração Che Guevara, Fidel Castro, Josef Stalin, não eram e nunca foram heróis da democracia. Os guerrilheiros no Brasil jamais lutaram pela democracia, mas sim pela instauração de um regime ditatorial comunista [...] Enquanto mais de 80 milhões de brasileiros trabalhavam honestamente na segunda feira, os grupos guerrilheiros aqui no Brasil cometiam assaltos, sequestros, assassinatos e atentados, os grupos guerrilheiros no Brasil que eram altamente perseguidos pelo Regime Militar. Os guerrilheiros, como por exemplo, Dilma Rousseff, queriam implementar no Brasil o sistema de partido único como ocorre em Cuba e na China, isso não é e nunca foi democracia. [...] os comunistas aqui no Brasil, os guerrilheiros, queriam tomar o poder para eles escolherem quem seria perseguido, quem seria torturado, quem seria morto, como Che Guevara fazia em Cuba. (VAMOS FALAR DE HISTÓRIA?, 2022)

É possível perceber que a narrativa estabelecida por Dideus não nega a existência de um “governo militar” que durou 21 anos, mas realiza uma constante relativização dos fatos históricos e negação dos abusos cometidos. De acordo com as ênfases escolhidas pelo YouTuber, nota-se que a visão “alternativa” à dos professores de história é carregada da intenção de destacar os feitos militares na defesa da tese de que o Regime foi instaurado para evitar a consolidação de um golpe comunista no país. Ademais, a questão das violências cometidas pela gestão militar é tratada como um “mal necessário” para conter os guerrilheiros, descritos como uma pequena parcela da população que deve ser considerada diferente dos brasileiros que trabalhavam honestamente, os chamados “cidadãos de bem”.

O trabalho de Felipe Dideus é um bom exemplo do movimento analisado por Sônia Meneses (2019) de insurgência de novos autores que constroem narrativas históricas voltadas

para o grande público e, sobretudo, de indivíduos que questionam a legitimidade da história ensinada na escola. O vídeo possui mais de 162 mil visualizações e os comentários demonstram que tais argumentos são aceitos por diversos sujeitos, que destacam principalmente a importância do conteúdo apresentado para a construção de uma história *verdadeira* sobre a Ditadura Militar brasileira, como podemos ver no comentário a seguir do internauta Marcos Paulo:

Tive apenas professores esquerdistas desde ensino fundamental, só que algo que sempre levo pra vida é: "saiba que, quando todos lhe contarem sobre a mesma história de forma diferente, alguém está mentindo, mas quando todos lhe contam a mesma história exatamente igual, todos estão mentindo" sempre busquei conhecimentos por conta própria e assim fui aprendendo que não é bem como me contavam na escola!! (VAMOS FALAR DE HISTÓRIA?, 2022)

Outro exemplo muito citado pelos professores são as criações realizadas pela produtora de conteúdo Brasil Paralelo. A produtora foi fundada em 2016 e cresceu exponencialmente junto à onda conservadora no país. Em sua própria descrição no site, os fundadores afirmam que a visão principal do Brasil Paralelo é “ser o ecossistema de maior influência cultural do Brasil”⁴⁰. Também se descrevem como uma empresa de entretenimento e educação cujo intuito é construir conteúdos que tratam da “real” história do Brasil e do mundo sem qualquer “ideologização do conteúdo”. Apenas através dessa descrição é possível perceber que a produtora está em consonância com o contexto de guerra cultural, mesmo que não a assuma abertamente.

O conteúdo mais popular da Brasil Paralelo é referente à Ditadura Militar brasileira. O documentário, denominado *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, já citado anteriormente por nós. O filme busca construir uma história sobre a Ditadura Militar brasileira baseada no intuito de mostrar “o outro lado do regime militar”, o lado que não foi tratado pelos espaços formais de educação. Sendo assim, a narrativa mais uma vez opera segundo a lógica da “ameaça comunista” e os militares, por sua vez, são os heróis nacionais responsáveis por impedir esse avanço no país. O documentário concentra-se na criação de um discurso que corrobora a ideia da tomada de poder motivada pelo fortalecimento da democracia, pois caso João Goulart permanecesse no cargo da presidência o resultado seria a instauração de uma ditadura comunista. Assim como em outras narrativas negacionistas tratadas na presente dissertação, a produtora não nega totalmente as violências cometidas pelo regime, mas as

⁴⁰A descrição completa está disponível na seção “Sobre Nós” em: <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 29 de jan. de 2023.

colocam sob a ótica de “um mal necessário para alcançar um bem maior”. A maioria das entrevistas que compõem o filme caminham para a mesma direção, e, a esse fato, Ávila (2021) destaca que “o apagamento simbólico das vítimas na obra repete a sua eliminação física num paralelismo revelador.” (2021, p. 170).

Ao estabelecer esse tipo de narrativa, o Brasil Paralelo se coloca politicamente e se insere em uma disputa sobre a memória da Ditadura Militar. Junto com outros conteúdos sobre o período, passa também a disputar espaço na maneira como o conhecimento dos alunos é construído em sala de aula, visto que a “a formação histórica depende apenas em parte da escola” (CERRI, 2011, p. 44) e que a consciência histórica dos alunos é fruto de diversos aspectos do seu entorno, a reflexão sobre o passado é influenciada pelo cotidiano dos alunos.

Em suma, no presente capítulo objetivamos discutir sobre a maneira como a crise democrática, especialmente a ascensão e fortalecimento do bolsonarismo, impactaram o ensino de história e a legitimidade da produção realizada por professores de história e historiadores. Através da caracterização desse contexto contemporâneo, foi possível observar que instaurou-se um clima de desconfiança em relação a esses sujeitos e suas produções, especialmente através das acusações de doutrinação. Tal desconfiança também promoveu uma disputa no espaço público e a insurgência de narrativas sobre a Ditadura Militar que se fazem presente nas salas de aula de história no Rio de Janeiro. Nesse contexto, nos resta buscar entender sobre a maneira como esses embates se transformam em ações que refletem no chão da escola.

CAPÍTULO 3: DEIXEM OS PROFESSORES FALAREM!: NEGACIONISMO E SALA DE AULA

Ao longo dos dois primeiros capítulos tratamos do contexto que circunscreve as aulas de história na contemporaneidade. Partimos do entendimento que a sala de aula é um lugar de encontro de consciências históricas, identidades e visões de mundo, todos esses produtos de uma formação subjetiva dotada de historicidade que está em constante transformação. Tal ambiente está diariamente suscetível à emergência de novos discursos, sejam os locutores destes os professores, os materiais didáticos ou os alunos. Portanto, as guerras de memória e o negacionismo estão presentes no espaço escolar.

Sendo assim, o terceiro capítulo será destinado à discussão sobre os impactos do negacionismo histórico e do ambiente de crise democrática na atuação dos professores do ensino básico na contemporaneidade, especialmente no que se refere ao ensino de história da Ditadura Militar brasileira. A fonte principal deste capítulo, que também foi utilizada como forma de diálogo com a historiografia ao longo do trabalho, é a entrevista com docentes que atuam nas redes públicas e privadas no Estado do Rio de Janeiro.

Em “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, Ilmar de Mattos (2006) apresenta a ideia do professor autor e da *Aula como texto*. Tais ideias consistem em interpretar a formulação da aula de história como um processo de construção textual e destacar a autoria e autonomia do professor de história nesse processo, refletindo também sobre as singularidades que o compõem. De acordo com Mattos, o professor de história é aquele que opta por contar e fazer história através da aula e cuja narrativa é sempre estabelecida a partir da “consciência de uma prática” (2006, p. 12), das perguntas, indagações, problemas apresentados pelos alunos, pela sociedade e seu entorno em geral. O primeiro ponto destacado por Mattos é que o professor autor é, antes de tudo, leitor e por isso está intimamente relacionado à produção historiográfica. Sua leitura por si já transforma o texto, pois é carregada de intenções, visões de mundo e do que o leitor deseja que aquilo se transforme. Assim, a produção da *Aula como texto* é resultado do que foi lido e estudado, é dotada de historicidade, mas, sobretudo, advém de um processo de seleção.

As razões por que, como professores, contamos uma história, razões que não são exclusivamente nossas, orientam a busca da “especiaria alheia”, as

escolhas que fazemos dos textos que se nos oferecem. Uma seleção que começa a dar movimento à relação entre textos historiográficos disponíveis e a aula de história em processo de produção, de modo a ser ensinada e aprendida. (MATTOS, 2006, p. 13)

Outra singularidade apontada pelo autor é que a seleção realizada pelo professor de história também é influenciada pela relação professor-aluno, onde o segundo grupo ocupa um lugar central porque deles partem as perguntas que formulam a maior parte dos objetivos da aula e a forma como essa acontecerá. Tal singularidade pode ser entendida como um dos grandes pontos do ofício do professor, já que “a aula como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras [...], da chegada de novos alunos [...]” (MATTOS, 2006, p. 14). Sendo assim, a consciência da prática citada anteriormente é fundamental na formulação da *Aula como texto*, pois esse ato é um produto intencional, onde o professor autor observa e entende as necessidades dos alunos, assim como os alunos apresentam suas demandas para o professor e sua aula. Sem a consciência dessas necessidades, a aula de história ficará desconectada da realidade dos alunos e perderá sua função como um lugar de incentivo ao “pensar historicamente” (CERRI, 2011, p. 59) e de inserção crítica na realidade.

Logo, entendemos que os professores são autores de suas aulas, e, portanto, intervêm na formulação da narrativa, estabelecem objetivos e agregam sentidos à disciplina histórica. Dessa maneira, a realização da entrevista com os mesmos é um instrumento importante para a discussão sobre o ensino de história.

3.1 Entrevistas sobre a docência: possibilidades a partir da história do tempo presente e da história oral

O surgimento e fortalecimento do campo da história oral fazem parte de um movimento de renovação da historiografia que aconteceu no final do século XX. As décadas de 1980 e 90 foram palco da renovação das histórias cultural e política, quando houve a ampliação do conceito de cultura, que deixa de abarcar somente o que era produzido e valorizado pelas classes dominantes, e do conceito de política, não restringindo mais a noção de “poder” à leitura do Estado. Reconhece-se, naquele momento, que existem outras formas de política para além das instituições estatais, pois a política passa a ser a “intervenção consciente e voluntária dos homens em todos os domínios onde são resolvidos os seus

destinos” (JULLIARD, 1988, p. 191). Tal ampliação é seguida pela incorporação de categorias como a de gênero e raça nos estudos históricos, pela ampliação dos objetos da pesquisa histórica, que passa a abarcar a história de grupos até então deixados intencionalmente no esquecimento. É um momento onde, segundo Beatriz Sarlo (2008), as identidades dos sujeitos ocuparam o lugar das estruturas, momento também onde a história do tempo presente é legitimada enquanto campo de pesquisa e a contribuição da história oral é fundamental para ambos os processos.

Os fundamentos da história considerada científica ao longo do século XIX e XX eram pautados no distanciamento temporal entre objeto de pesquisa e pesquisador, pois acreditava-se que somente o afastamento poderia garantir a objetividade e neutralidade da pesquisa, aspectos considerados importantes para a vinculação da produção historiográfica ao campo “científico”. Ademais, tal historiografia era sustentada pelo paradigma estruturalista, concentrava-se os esforços no estudos das grandes estruturas que direcionam as atitudes humanas, logo, uma historiografia que desvaloriza os estudos sobre o papel dos indivíduos, “das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos também desqualifica o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias” (FERREIRA, 2018, p. 83).

Outro aspecto importante desse período é a desconfiança em relação aos estudos do tempo presente, pois este era considerado demasiadamente subjetivo. Ora, se a objetividade estava relacionada ao afastamento temporal, é dado – para aquela historiografia – que os historiadores que se referem à sua contemporaneidade comprometem a objetividade da sua análise e produção. Segundo Ferreira (2018), a grande mudança no entendimento sobre a história do tempo presente se deu no contexto dos grandes eventos traumáticos que acometeram o final do século XX, especialmente a Segunda Guerra Mundial. A autora afirma que tal período foi dotado de diversas mudanças no ritmo da história, o que aumentou o interesse pela história do tempo presente. Em relação ao contexto brasileiro, é possível afirmar que tal mudança aconteceu especialmente no período da redemocratização após a Ditadura Militar brasileira.

Um ponto de destaque sobre a história do tempo presente é o fato desta ter trazido à tona a necessidade de refletir sobre a interação entre passado e presente na execução dos estudos históricos. Em outras palavras, esta foi responsável pelo debate sobre a influência do tempo presente na leitura, e principalmente, no interesse pelo passado. Dessa maneira, é possível entender a importância do final do século XX para esse campo da história e a sua

relação íntima com história oral, dado que o contexto político e social do momento causou o aumento da necessidade de tratar dos assuntos do presente – ou do passado recente. Michael Pollack (1989) afirma que o pós-holocausto foi marcado pelo silêncio das vítimas, quando trauma e a culpa impediram que diversos sobreviventes falassem sobre o ocorrido. Entretanto, há um momento de específico onde tais indivíduos começam a falar, aquele em que

[...] as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento. E seus filhos, eles também querem saber, donde a proliferação atual de testemunhos e de publicações de jovens intelectuais judeus que fazem “da pesquisa de suas origens a origem da sua pesquisa” (1989, p. 7).

Através da colocação do autor, fica nítida a influência do tempo presente no registro dos testemunhos e também na produção científica. Nessa passagem podemos perceber a urgência dos sobreviventes em testemunhar sobre o que viveram e o ímpeto dos familiares em unir o testemunho à ciência, transformando sua ligação com o ocorrido em pesquisa, seja histórica ou não. Neste caso, o tempo presente é único possível, pois o silenciamento causado pela possibilidade de morte está à porta e entende-se que é possível combatê-lo através da oralidade. Não há tempo para esperar passar e gerar distanciamento entre pesquisa e objeto, o contexto incita o rompimento com a ideia de afastamento temporal como premissa de objetividade na ciência histórica. Logo, é nesse mesmo tempo presente que há o estímulo da pesquisa sobre o passado recente, pois as sociedades – ligadas pessoalmente a esse passado ou não – urgem por uma análise do mesmo e, talvez, esperam através dela construir um novo presente.

Como dito anteriormente, o contexto da redemocratização brasileira na década de 1990 é o momento de fortalecimento e expansão da história do tempo presente e da história oral no país. Para Ferreira (2018), o aumento do interesse pela história do tempo presente foi uma consequência da democracia instaurada, democracia que deveria ser construída com base na valorização da diversidade. Segundo a autora, tal interesse por estudar o recente regime militar aumentou junto com o interesse pelo estudo sobre as minorias que compunham país, especialmente as mulheres, os negros e os povos originários. Logo, partindo da constatação de que as fontes oficiais não davam conta dessas histórias, o trabalho com as memórias ocupou um lugar central na produção histórica e, conseqüentemente, a história oral passou a ser mais utilizada como metodologia de pesquisa. Ainda assim, apesar da maior aceitação da história do tempo presente e da história oral nos meios acadêmicos, estas ainda enfrentaram resistência na comunidade. A grande virada, aponta Ferreira, aconteceu através da “discussão

dos projetos relativos ao ‘dever de memória’ perante as vítimas da ditadura militar, e os grupos excluídos e discriminados de negros e indígenas” (2018, p. 93) e a relação entre produção científica, uso de fontes orais e luta por justiça. No caso argentino, por exemplo, a circulação dos discursos testemunhais foi indispensável para a “restauração de uma esfera pública de direitos” (SARLO, 2008, p. 47), pois os testemunhos participaram ativamente de ações judiciais contra os algozes da ditadura. Logo, a questão da oralidade e da valorização da subjetividade se destacaram também no espaço público e a academia caminhou junto com essa tendência. Portanto, como aponta Maria Paula Araújo (2012), o historiador do final do século XX e do século XXI possui diversos “recursos para auxiliá-lo na busca da subjetividade de seus personagens e, entre estes recursos, destaca-se a fonte oral: depoimentos, entrevistas, relatos de vida.” (2012, p. 182).

Verena Alberti (2008) define a história oral como uma metodologia de pesquisa e “constituição de fontes para o estudo da história contemporânea [que] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participam de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (2008, p. 155)”. Sendo assim, permite a investigação acerca da maneira como pessoas ou grupos interferiram/interferem, e principalmente, experimentaram/experimentam os acontecimentos históricos e atuaram/atuam sobre ele, possibilitando inclusive, o questionamento de questões dadas como fechadas pela historiografia e a construção de outras narrativas.

Como foi citado anteriormente, sua ascensão faz parte de um momento de reformulação da ciência histórica e expansão da ideia de “fonte histórica”. Alberti (2008) relaciona seu surgimento com a invenção do gravador a fita, pois este se tornou o objeto de registro dessas fontes, logo, se antes as fontes legítimas eram constituídas por papéis, vestígios, imagens, etc, as “novas” fontes orais são registros imateriais guardadas em um dispositivo palpável. Sua constituição, portanto, é dotada de especificidades em relação às fontes previamente utilizadas, mas ainda assim deve ser lida e tratada enquanto uma fonte dentre tantas que se referem a um tema do passado ou presente.

Em outro livro sobre o mesmo tema, Alberti (2020) afirma que um pesquisador deve optar pela história oral se o objetivo da sua pesquisa for “ouvir narrativas de experiência pessoal sobre o tema que pesquisamos. Se essas narrativas foram objeto de nosso estudo [...]” (2020, p. 39). A indicação da autora parece óbvia, dado que o ponto de vista do entrevistado é o ponto de partida para a constituição da fonte que compõe a história oral, mas este

apontamento é realizado de maneira descontraída enquanto a autora destaca que a realização de uma pesquisa nesse campo é extremamente custosa e demorada. Sendo assim, afirma que o pesquisador deve entrar nesta seara quando estiver convencido de que as narrativas de experiência pessoal são indispensáveis para o seu trabalho. Feito isso, o primeiro ponto que deve ser levado em conta é que as entrevistas não são a história em si, mas uma fonte que remete a ela. A opção pela metodologia de história oral pressupõe o reconhecimento e a valorização dos indivíduos na construção das narrativas históricas e nas análises de conjuntura. Segundo Alberti (2004), esta é uma metodologia alinhada à ideia de “indivíduo como valor” (2004, p. 41) e possuir essa consciência é fundamental para o pesquisador a fim de que este não reforce a ideia de que a fonte produzida pela entrevista possui mais autoridade enquanto vestígio do passado do que as demais fontes. Sendo assim, apesar de um dos grandes destaques da história oral ser o fato desta possibilitar o acesso a histórias *outras*, elas ainda assim precisam ser submetidas à crítica historiográfica.

Para Alberti (2008), também é necessário reconhecer que na entrevista há, pelo menos, dois autores: o entrevistador e o entrevistado. O primeiro é autor porque a formulação da entrevista corresponde aos objetivos que este traçou para a sua pesquisa, pergunta-se de acordo com o recorte estabelecido por ele, o recorte que direciona os passos da entrevista. Claramente, tais limites podem ser extrapolados pelo segundo autor, o entrevistado, aquele que transforma suas lembranças e experiências em narrativa a fim de responder às questões colocadas. Araújo (2012) acrescenta que a entrevista é em si fruto de uma relação extremamente subjetiva entre pesquisador, que possui objetivos e intenções quando investiga, e entrevistado, que ao narrar sobre o objeto da pesquisa, ou ao ser ele mesmo o objeto, também responde às questões de forma intencional. Este fato não deve ser considerado um ponto negativo ou motivo para questionar a legitimidade da fonte – especialmente porque se sabe que a subjetividade também interfere na formulação de fontes palpáveis como registros em papel ou fotografias –, mas deve ser lugar de atenção para aquele que realiza a pesquisa. Ainda se referindo à temática da subjetividade, a autora também afirma que a entrevista é dotada de emoções e sentimentos, especialmente quando se refere a experiências traumáticas, logo, é necessário que o pesquisador esteja atento a essas questões quando lida com o entrevistado. Sobretudo, para Araújo,

o desafio do historiador não é excluir da entrevista esta carga emocional, mas transformá-la numa chave de entendimento histórico – do personagem que

narra a sua vida e do momento histórico no qual esta vida se encaixa. (2012, p. 183)

No que se refere às questões práticas sobre a formulação de uma entrevista, Alberti (2008) divide o processo em preparação das entrevistas, sua realização e o tratamento das mesmas. A preparação das entrevistas acontece a partir do momento em que os objetivos da pesquisa e das entrevistas são estabelecidos, nela há a seleção do(s) entrevistado(s) e o estabelecimento de um roteiro. Em seguida, parte-se para o contato com o entrevistado e a realização da entrevista, onde o pesquisador deve estar atento não somente às respostas das perguntas, mas também aos silêncios, às ênfases, aos desconfortos, pois estes aspectos também falam. Uma vez terminada a entrevista, o próximo ponto é a realização do seu tratamento, constituído pela produção de instrumentos que auxiliam a consulta da fonte – este passo é especialmente importante, pois garante que a temática da entrevista fique clara e disposta ao pesquisador que desejar consultá-la –, a duplicação do arquivo a fim de garantir a existência de uma cópia de segurança e o trabalho de transcrição, caso a escrita seja a forma escolhida para a utilização da entrevista.

Devido o contexto de pandemia do novo coronavírus, se acrescenta a necessidade de refletir sobre as entrevistas realizadas à distância, que já faziam parte do cotidiano das pesquisas, mas se apresentou como a única saída para as produções realizadas nos anos de 2020 e 2021, um contexto de confinamento e distanciamento social. Para a presente dissertação, essa discussão também é importante porque a maioria das entrevistas foram realizadas de maneira online através da plataforma Google Meet. A metodologia da história oral formou-se com base no contato com o outro, no olho a olho, na leitura das feições, gestos, na interação física, logo, o corpo ocupa um lugar central na sua realização. Segundo Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (2020), a desconfiança e o questionamento sobre a realização de entrevistas à distância partem da indagação sobre a possibilidade – ou falta dela – de ser fiel à metodologia estabelecida pela da história oral. Para estes, é inegável que a falta de contato com o entrevistado produz perdas e ganhos, mas reduzir a discussão a estes aspectos é demasiadamente simplista. Sobretudo, a intenção da sua argumentação é apontar que

À medida que o número de estudos sobre coleta de dados em interações à distância, síncronas, através de videoconferência, cresça, espera-se ser possível extrair, deles, proposições passíveis de generalização visando a apontar a superação das dificuldades com os quatro critérios críticos da entrevista com história oral [...]: oralidade, imediatez, dialogicidade e situacionalidade. (2020, p. 9)

Os autores também apontam que é possível que a resistência às entrevistas à distância seja um reflexo da própria condição na qual o campo foi constituído no final do século XX e a contemporaneidade exige uma maior flexibilidade por parte dos pesquisadores, pois constatam que as mudanças tecnológicas reorientam os hábitos e criam novas possibilidades. Tais constatações não visam defender a substituição das entrevistas presenciais, mas entender que, sobretudo na atualidade, as entrevistas remotas se apresentam como uma saída importante para o pesquisador e não devem ser descartadas, mas discutidas.

Para finalizar, gostaríamos de destacar a especificidade das entrevistas que compõem nossa fonte de pesquisa. Consideramos a existência de dois principais tipos de entrevistas, as entrevistas temáticas e de histórias de vida. As entrevistas temáticas são caracterizadas pelo alinhamento das perguntas a um tema específico, logo, se refere à “participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2008, p. 175), seja este um evento histórico ou uma experiência. Já as histórias de vida possuem como chave central o próprio indivíduo e sua trajetória. Segundo Alberti (2008), é possível encontrar diversas entrevistas temáticas dentro das histórias de vida, visto que também são orientadas por um objetivo – mesmo que este seja conhecer um indivíduo. Assim como, as entrevistas temáticas também são influenciadas pela biografia de quem fala, já que a historicidade é indissociável da mesma. Ainda assim, o que as difere são os objetivos definidos para a pesquisa. No que se refere a entrevistas com os docentes, é comum encontrarmos ênfases nas histórias de vida. Muitas pesquisas buscam entender os diálogos entre a biografia do docente, sua trajetória acadêmica e a sua prática enquanto professor, como é o caso do Acervo Trajetórias Docentes⁴¹ construído pelo Laboratório de História Oral e Imagens da Universidade Federal Fluminense (LABHOI-UFF). Através destes trabalhos, é possível refletir sobre políticas públicas para a educação, debater acerca de concepções teóricas do campo diante da prática e, sobretudo, compartilhar sobre os sentidos que estes professores dão para o ensino de história e os seus usos.

⁴¹ O acervo está disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/acervo-trajetorias-docentes>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

3.2 Sobre a metodologia das entrevistas e o perfil dos entrevistados

As entrevistas apresentadas neste trabalho se enquadram na via das entrevistas de história de vida e história profissional, pois o objetivo principal na pesquisa foi discutir sobre a possível influência da crise democrática e do negacionismo histórico no ensino de história da Ditadura Militar. Ademais, buscamos tratar das ações dos professores sobre esse mesmo contexto – ação influenciada pela historicidade dos indivíduos. As entrevistas com os professores possuem especificidades, pois “permitem acesso às informações que não estão registradas formalmente nas avaliações dos professores, nas atas das reuniões ou em outros documentos que regem o trabalho docente.” (SILVA; SIQUELLI, 2014, p. 5) Ou seja, garantem outros meios de investigação sobre a construção da narrativa das aulas, sua articulação com as demandas dos currículos e das escolas. Além disso, também possibilitam o acesso ao lugar de interação do professor com a cultura histórica, o contexto político e escolar que o cerca.

As entrevistas foram realizadas de maneira semi-estruturada, ou seja, a partir de um roteiro pré-estabelecido, mas conduzidas de forma que os entrevistados pudessem contribuir para a formulação de novas questões e a entrevistadora possa mudar o caminho das perguntas ao longo da conversa. Tal modo de entrevista foi escolhido pois entendemos que a narrativa traçada pelos professores poderia gerar novas questões para a pesquisa. Sendo assim, realizamos as seguintes perguntas:

Tabela 1: Roteiro das entrevistas

1- Qual é a sua formação? 1.2. Se fez alguma pós-graduação, pode falar um pouco sobre como ela contribuiu (ou não) para a sua prática em sala de aula?
2- A discussão sobre negacionismo histórico foi realizada em algum momento da sua graduação? 2.2. Se não, qual foi a primeira vez que você teve contato com o termo?
3- Há quanto tempo é professor de história?
4- Está vinculado à qual rede de ensino? 4.2. Já trabalhou em outras redes? 4.3. Se sim, percebe diferenças no comportamento dos alunos em relação às aulas?

5- Como é a preparação para a aula sobre Ditadura Militar?
6- Como é a interação dos alunos com as aulas sobre Ditadura Militar?
7- Existe alguma parte do conteúdo sobre esse tema que chama mais atenção dos alunos?
8- Os alunos já intervieram na aula sobre Ditadura Militar propondo uma narrativa diferente da que estava sendo realizada em sala? 8.2. Se sim, a partir de quais memórias ou fontes?
9- Dado os anos de carreira, você percebe alguma diferença na maneira como os alunos interagem nas aulas sobre Ditadura Militar ao longo do tempo?
10- Como você lida com as intervenções dos alunos?

Visto que o principal objetivo da pesquisa é a discussão sobre a maneira como o contexto de crise democrática e negacionismo histórico impactam a atuação dos professores e as aulas sobre a Ditadura Militar, a escolha dos entrevistados partiu de uma necessidade observada ao longo da pesquisa de trabalhar com professores que possuem diferentes anos de magistério. Sendo assim, cinco dos professores entrevistados possuem aproximadamente vinte anos de magistério e dois possuem menos de dez anos. Esse recorte foi estabelecido, pois nos interessa saber se os indivíduos com mais anos percebem mudanças ao longo do tempo e se sim, de que maneira isso aconteceu. Além disso, gostaríamos também de inserir na discussão os docentes que se formaram ao longo da crise democrática e suas experiências em sala. Outro aspecto levado em conta no recorte foi o aspecto geográfico e socioeconômico das escolas às quais os docentes estão vinculados. Sendo assim, entrevistamos professores de ambas as redes de ensino em locais diferentes do Rio de Janeiro, informações que constarão na apresentação que virá a seguir.

A maneira como nos referimos aos entrevistados foi pensada com o objetivo de manter sua privacidade, especialmente porque entendemos que vivemos um momento de ameaça aos docentes. Portanto, antes de iniciar a análise das entrevistas, gostaríamos de apresentar um quadro com informações sobre os professores entrevistados a fim de que o leitor possa entender melhor sobre o lugar – no sentido figurado e literal da palavra – de onde estes falam.

Tabela 2: Perfil dos professores entrevistados

Nome	Formação acadêmica	Tempo de magistério	Rede de Ensino	Região
Professora A	Graduada e Licenciada em História (2004) Pós-graduação em Brasil Contemporâneo Especialização em Ensino de História Mestrado Profissional em História (2020)	19 anos	Rede privada e rede pública	Baixada Fluminense, RJ. (Queimados - Rede pública) (Nova Iguaçu - Rede privada)
Professor B	Licenciatura e Bacharelado em História (2002) Pós-graduado em História do Brasil República.	23 anos	Rede Privada	Zona Norte, RJ. (Tijuca/Alto da Boa Vista)
Professor C	Licenciatura e Bacharelado (2002) Mestrado em História Social (2005) Doutorado em Teoria e Metodologia da História (2010)	23 anos	Rede privada e rede pública (desde 2015)	Zona Oeste, RJ. (Rede privada) Centro do Rio de Janeiro. (Rio Comprido - Rede pública) ⁴²
Professora D	Licenciatura em História (2018) Mestranda em História Social (2020 - atual)	4 anos	Rede privada	Zona Oeste, RJ. (Curicica) Zona Norte, RJ. (Complexo do Alemão)
Professor E	Licenciatura e Bacharelado em História (2005). Pós-graduado em História do Brasil pós-30. Mestrado em História Social (2015) Doutorando	20 anos	Rede privada e rede pública (desde 2012)	Zona Norte, RJ. (Água Santa - Rede pública) Zona Norte, RJ. (Tijuca - Rede privada) Zona Sul, RJ. (Gávea - Rede privada)
Professor F	Licenciatura e	8 anos	Rede privada	Zona Oeste,

⁴²Atendendo ao pedido do Professor C, não divulgaremos o bairro onde a escola privada está localizada. Por razões contratuais, a entrevista foi referente somente à sua atuação em uma escola da rede pública, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

	Bacharelado em História (2019) Mestrando em História Social (2020 - atual)			RJ. (Campo Grande) Baixada Fluminense, RJ. (Mesquita)
Professora G	Licenciatura em História (1998) Bacharelado em História (2001) Mestrado em História das Ciências da Saúde (2003) Especialização em administração escolar (2005)	22 anos	Rede pública	Zona Oeste, RJ. (Cosmos, Campo Grande e Santa Cruz)

Um ponto importante sobre o qual gostaríamos brevemente de abordar se refere à localização das escolas dos professores entrevistados. Como citamos anteriormente, a seleção dos entrevistados foi realizada de acordo com uma necessidade de tratar as diferentes realidades escolares, por isso a opção por entrar em contato com escolas públicas e privadas localizadas na região Metropolitana do Rio de Janeiro, especificamente na Baixada Fluminense e na cidade do Rio de Janeiro.

Dada a heterogeneidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, consideramos necessário destacar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades e bairros em que as escolas estão inseridas a fim de situar o leitor no espaço ao qual esta pesquisa se refere. Esse critério foi escolhido, pois sua formulação é realizada com base em três indicadores, educação, longevidade e renda, possibilitando mensurar as condições de vida dos habitantes de cada região analisada. O número do IDH varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 maior é o desenvolvimento humano do município, sendo assim, classifica-se o IDH de determinada região em cinco faixas de desenvolvimento, sendo elas:

Tabela 3: Faixas de desenvolvimento - IDH

Muito baixo	Igual ou inferior a 0,499
Baixo	Entre 0,500 e 0,599
Médio	Entre 0,600 e 0,699

Alto	Entre 0,700 a 0,799
Muito alto	Igual ou superior a 0,800

Os dados a seguir foram retirados de uma nota técnica⁴³ elaborada pelo Instituto Pereira Passos, onde realizou-se a comparação do IDH dos anos 1991, 2000 e 2010. Os dados aqui apresentados se referem ao ano de 2010. Como citado anteriormente, os professores entrevistados atuam especificamente na região da Baixada Fluminense, nos municípios Mesquita, Nova Iguaçu e Queimados, e em bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Tabela 4: IDH das cidades e regiões onde atuam os professores entrevistados

Cidades e regiões	IDH - Municipal e por região
Baixada Fluminense: Mesquita	0.737
Baixada Fluminense: Nova Iguaçu	0.713
Baixada Fluminense: Queimados	0.680
Zona Norte do Rio de Janeiro	0.771
Zona Oeste do Rio de Janeiro	0.742
Zona Sul do Rio de Janeiro	0.901
Grande Tijuca ⁴⁴ (Tijuca e Rio Comprido)	0.885

Relatório elaborado pelo Instituto Pereira Passos. Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano, 2014.

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é afetado por fatores que ultrapassam as paredes da sala de aula. Para Holland (1986), além dos atributos e políticas de cada escola, fatores vinculados ao contexto social, espacial e demográfico que circunscrevem as escolas também devem ser considerados na análise sobre esse processo. Logo, a aprendizagem não está relacionada apenas aos textos da aula, mas também ao entorno social, visto que “as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças

⁴³ Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. NOTA TÉCNICA 32 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Municipal: análise para a Cidade do Rio de Janeiro (Janeiro/2015). Disponível em: <https://www.data.rio/documents/PCRJ::nota-t%C3%A9cnica-32-%C3%A9ndice-de-desenvolvimento-humano-idh-municipal-an%C3%A1lise-para-a-cidade-do-rio-de-janeiro-janeiro-2015/explore>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

⁴⁴ Apesar de fazerem parte da zona norte do Rio de Janeiro, optamos por utilizar a regionalização denominada “Grande Tijuca” para os bairros Rio Comprido e Tijuca seguindo a regionalização adotada pelo relatório do Instituto Pereira Passos.

chegam e frequentam a escola são essenciais para que o projeto escolar logre êxito” (ALMEIDA, 2017, p. 368). Assim como, relaciona-se também às condições de trabalho dos docentes, ao acesso que estes possuem aos materiais didáticos, à possibilidade de uso de recursos diversos em sala e, principalmente, ao incentivo e segurança financeira que garantem maior disponibilidade para o preparo das aulas e aperfeiçoamento profissional. Como aponta Almeida (2017), um fato inquestionável é que o acirramento das desigualdades sociais impactam o trabalho das escolas e, mesmo que os fatores socioeconômicos não sejam determinantes para o desenvolvimento dos sujeitos, as desigualdades sociais promovem desigualdades educacionais⁴⁵.

O foco das entrevistas realizadas no presente capítulo foi o negacionismo histórico, a maneira como ele influencia a prática docente, como os professores se relacionam com esse negacionismo nas aulas sobre a Ditadura Militar brasileira, como ele se manifesta em diferentes partes do Rio de Janeiro. Porém, entendemos que existem especificidades relacionadas aos espaços escolares que podem influenciar a maneira como o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Logo, apesar de não concentrarmos a discussão no que Almeida (2016) chama de “variáveis intra escolares”, consideramos importante pontuar sua existência, pois, inevitavelmente, nos deparamos com diversas delas ao longo do caminho das entrevistas. Seja através da percepção das desigualdades no acesso ao material didático, desigualdade no tratamento que os professores recebem em diferentes redes de ensino, especialmente em relação à liberdade/falta de liberdade para tratar de certos assuntos, a iminente preocupação que os professores da rede privada possuem em relação a serem demitidos ou aos efeitos que dois anos de ensino remoto (causado pela necessidade de distanciamento social ao longo da pandemia da COVID-19) provocaram nos discentes, a vivência dos professores é impactada pelo seu entorno social.

⁴⁵ Para um aprofundamento da discussão sobre as variáveis intra escolares que afetam o processo de ensino e aprendizagem, recomendamos a leitura de Almeida (2016). Nesse breve artigo, a autora realiza uma problematização acerca da ideia de desempenho escolar versus localização socioespacial, especialmente no que se refere à associação entre as condições socioeconômicas e o chamado “mau desempenho” dos discentes. Para a autora, as condições socioeconômicas de fato influenciam a vivência dos alunos em sala, mas não devem ser consideradas determinantes para o êxito no processo de ensino e aprendizagem. Ao invés disso, o caminho deve ser uma maior concentração da comunidade escolar e do poder público em criar políticas públicas efetivas para a diminuição das desigualdades escolares.

3.3 Análise das entrevistas

No primeiro contato com os professores foi dada a opção de as serem realizadas de maneira presencial ou online. Visto que muitos deles estavam no final do segundo semestre nas escolas, a maioria escolheu a opção online através da Plataforma Google Meet. No total, sete (7) professores que atuam no ensino básico nas redes pública e privada foram entrevistados, todos atuantes no Estado do Rio de Janeiro.

O presente subcapítulo foi planejado com o fim de realizar uma discussão a partir dos temas tratados nas entrevistas. Sendo assim, será dividido em 5 subtópicos: O primeiro contato dos docentes com o negacionismo histórico; A preparação das aulas e os temas que mobilizam os alunos; A interação dos alunos com as aulas; Mudanças percebidas ao longo do tempo de magistério; Como os professores lidam com a participação discente.

3.3.1 O primeiro contato dos docentes com o negacionismo histórico

O negacionismo histórico enquanto conceito/tópico de discussão foi o primeiro assunto trabalhado com os docentes, pois gostaríamos de entender quando esse tema passou a fazer parte do seu cotidiano. Sendo assim, iniciamos a conversa tratando da formação e do tempo de magistério que cada um possui. Essa introdução por meio de suas biografias foi importante para a pesquisa porque o fortalecimento do negacionismo histórico caminha junto com o período de crise democrática, como foi tratado ao longo desta dissertação, então objetivamos discutir se esse fortalecimento também foi percebido de forma imediata nas salas de aula. Em seguida, perguntamos se os professores tiveram contato com a discussão sobre negacionismo histórico ao longo da graduação e se não, quando houve o primeiro contato com o tema:

Não, na minha época não. Até porque a gente não tinha essa evidência das redes sociais, então era uma discussão muito de mão dupla assim, né? Na verdade, o contato com o termo a gente sempre teve, mas acho que não tinha consciência do termo. Antes de voltar a estudar na pós-graduação em ensino de história [por volta de 15 anos após a graduação] eu não tinha muito ideia do que era negar um conceito ou fato. Isso sempre existiu né? Eram sempre aquelas revistas, “aventuras na história”, tinha uma pesquisa por trás daquilo que as pessoas falavam nisso. Mas com o advento da tecnologia sendo algo mais comum no nosso dia a dia isso permitiu que o negacionismo entrasse com mais evidência e com muita ênfase agora nesse último governo Bolsonaro. Não que não tivesse, mas acho que agora tá muito acentuado. (Entrevista com a Professora A, 2022).

Não via muito negacionismo sobre a Ditadura naquela época, acho que alguém em 2005 falasse que a Ditadura não aconteceu ela seria execrada, esse é um fenômeno perverso mais recente. Não lembro de professores tratando isso na minha graduação, eu lembro de alunos negacionistas no campo da história [...] e eu lembro da revolta que essas pessoas geravam pelo negacionismo. Mas academicamente o negacionismo eu só vim a tratar recentemente em aulas no doutorado. [Sobre a sala de aula] [Em 2016] foi o momento em que o ambiente mudou, o negacionismo não só apareceu, mas apareceu sem vergonha nenhuma, sem travas e extremamente agressivo. (Entrevista com o Professor E, 2022)

Na graduação eu tive contato com o negacionismo como contexto, discussão historiográfica. Já via posturas negacionistas mas não sabia como tratar, até porque 2014 foi o ano que comecei a dar aula e entrei na graduação. Então era tudo muito novo, eu estava começando nos debates da historiografia enquanto testemunhava ações que não sabia do que se tratava e muitos anos depois a gente acaba dando nome pra ela. (Entrevista com o Professor F, 2022)

Não, havia os debates sobre o contexto atual em história do Brasil, sobre o Golpe de 2016, os golpes sucessivos que aconteceram ao longo da história brasileira e isso tudo era inserido no contexto atual. [...] eu via na prática em sala de aula, mas no campo teórico foi quando comecei o mestrado. (Entrevista com a Professora D, 2022)

O primeiro aspecto que observamos através das entrevistas foi relacionado à diferença geracional. Uma característica comum entre os docentes que possuem mais de 20 anos de formação é o fato de nenhum deles terem contato com a discussão sobre negacionismo histórico ao longo da graduação ou especializações realizadas naquele período. Esse fato nos chama atenção, visto que, como tratamos no primeiro capítulo, o negacionismo histórico sobre o Nazismo iniciou na II Guerra Mundial com o intuito de isentar os alemães de suas responsabilidades frente aos crimes cometidos e possuía certa expressividade na cena pública. Um dos casos mais conhecidos sobre o negacionismo do Holocausto, o processo judicial que David Irving moveu contra Deborah Lipstadt, por exemplo, foi finalizado no ano 2000⁴⁶. Enquanto discussão historiográfica, um professor dessa geração apontou tratar ao longo do doutorado que está em curso. Dentre os quatro, apenas um professor apontou conhecer o

⁴⁶ Em abril de 2000 foi finalizado o caso que se tornou um dos exemplos mais populares sobre negacionismo histórico. David Irving, historiador britânico, conhecido no campo por suas teses negacionistas sobre o Holocausto, moveu um processo judicial contra a historiadora e professora Deborah Lipstadt e a editora que publicou seu livro "Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory" no Reino Unido. Na obra de Lipstadt havia uma discussão sobre o negacionismo do Holocausto e publicações de Irving foram citadas como exemplo, visto que o historiador afirmava que a partir da análise de fonte históricas era possível constatar que nenhum judeu havia morrido nas câmaras de gás. O processo foi movido sob o argumento que no livro de Lipstadt havia difamações sobre Irving que foram prejudiciais ao seu trabalho. A defesa de Lipstadt provou não somente que essas afirmações eram falsas, como também que a narrativa estabelecida por Irving em suas produções eram baseadas em uma leitura distorcida das fontes históricas, motivada principalmente pelo seu antissemitismo. Fonte: WREN, CHRISTOPHER S. Trad. Clara Allain. Revisionista sofre derrota em tribunal. The New York Times/Folha de S. Paulo. São Paulo. 13 abr. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1204200010.htm>. Acesso em: 05 fev. 2023.

negacionismo histórico antes do recorte temporal que chamamos de crise democrática, porém fora do ambiente acadêmico.

Em relação à segunda geração de professores, os dois citados por último, foi possível diagnosticar que para ambos a graduação e a pós-graduação foram um lugar de discussão historiográfica sobre o tema. Esse aspecto nos mostra que o negacionismo histórico, que antes era considerado uma exceção, passível de riso, se tornou um problema para a historiografia no tempo presente, um tópico necessário de discussão a fim de preparar os licenciandos para sua vivência em sala de aula.

No que se refere ao contato com o negacionismo na escola, percebe-se que para a segunda geração de professores este fez parte da sua prática em sala de aula desde o primeiro momento, visto que ambos passaram a atuar depois de 2013. Em relação à primeira geração tratada, todos os docentes foram seguros ao apontar os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 como o momento em que o negacionismo chega com mais expressividade nas salas de aula e começa a afetar as aulas de história. Essa constatação é importante pois corrobora com o que tratamos ao longo do primeiro capítulo da dissertação. O negacionismo histórico é consequência direta da crise democrática experienciada no país e se faz presente no ambiente escolar, não somente nas aulas de história, como apontamos anteriormente. É um aspecto da cultura histórica contemporânea com o qual os professores se relacionam diariamente.

3.3.2 A preparação das aulas e os temas que mobilizam os alunos

A ideia da *Aula como texto* e do Professor-autor tratada no início do presente capítulo direciona a maneira como enxergamos a formulação da aula de história. Portanto, o tema abordado em seguida foi relacionado à maneira como os docentes preparam seu *texto* e, principalmente, à indagação sobre a parte do conteúdo sobre história da Ditadura Militar que mobiliza a maior interação dos alunos.

Infelizmente, com a mudança do Ensino Médio, os livros didáticos ainda não foram adotados esse ano, está uma coisa pavorosa. [...] Então esse ano no noturno (Educação de Jovens e Adultos - EJA), por exemplo, não tem livro. Eu faço questões de vestibular e trabalho a partir disso. Levo vídeos curtos que acho na internet, não dá para passar documentário pela questão do tempo, mas passo reportagens e tenho revistas antigas, revistas Veja, e levo pros alunos verem. Sempre explico o que foram as revistas Veja e Manchete para época, a importância delas como fonte secundária, mas como também fazem parte da máquina de formação, especialmente a revista Manchete que era muito “chapa branca”. Já consegui trabalhar com música [...] sempre com

muito cuidado, pisando em ovos [...] porque está muito próximo [...] e a lembrança ainda está muito vívida. (Entrevista com a Professora G, 2022)

Existe uma questão dentro da instituição privada que é: obrigatoriamente você tem que seguir o livro didático, aí você fica muito preso ao livro. Eu tento inserir dentro da minha prática em sala de aula outras ferramentas e fundamentações para poder agregar a minha aula, mas é uma cobrança muito grande sobre os livros didáticos, tem que usar senão o pai cobra. E normalmente assim, como eu estudo Ditadura [no mestrado], há uma preparação anterior do que eu já tenho em mente, do que posso realizar em sala de aula com essa temática, então fotografia eu utilizo muito, jornal, falo sobre a questão das homossexualidades, da repressão a eles que geralmente não está no livros. Então separo uma aula pra falar sobre isso, a questão de gênero, então para além do que está nos livros didáticos, porque eles trazem muito os governos, como foram, e trabalha muito pouco a questão das resistências, então busco trabalhar pra falar também da resistência. (Entrevista com a professora D, 2022)

Quando comecei a trabalhar com ditadura em sala, eu trabalhava basicamente com fontes secundárias e as fontes primárias que eu utilizava eram aquelas que eram apresentadas nas fontes secundárias, pegava as fontes e buscava dar novos sentidos para ela na sala de aula [...] De tempos para cá, eu utilizo muito mais obras produzidas recentemente, tanto obras acadêmicas importantes como o trabalho do professor Carlos Fico quanto os sites da Comissão da Verdade, Tortura Nunca Mais, trechos de obras cinematográficas, inclusive há sites destinados à história da Ditadura Militar com áudios do próprio período, páginas especiais que produzem fontes primárias na íntegra que são facilmente consultadas pelos estudantes através do celular. Então nos últimos anos, desde mais ou menos 2016, 2015, as principais fontes que utilizo são as fontes digitais. (Entrevista com o Professor C, 2022)

No que se refere à preparação das aulas, a maioria dos professores relatou a utilização de livros didáticos e questões do vestibular vinculados ao trabalho com fontes primárias, secundárias e conteúdos digitais. Antes de prosseguir para a outra parte desse subtópico, consideramos importante fazer breves reflexões sobre o que foi relatado até agora.

A primeira consideração é em relação aos dois primeiros relatos. A Professora G, que atua em escolas da rede pública na Zona Oeste, relata sobre um problema que acomete sua prática: a falta de livros didáticos para trabalhar com as turmas. Já a Professora D aponta como um problema a pressão na rede privada, principalmente familiar, para os professores trabalharem apenas com os livros didáticos. A escola onde a Professora D trabalha está localizada em uma zona periférica do Rio de Janeiro, mas ainda assim é possível perceber as diferenças no acesso ao material que os professores têm à sua disposição quando comparamos as duas redes. Para a Professora D, a utilização de fontes e discussões que não estão no material didático partem de um interesse pessoal em diversificar a reflexão em sala de aula, enquanto para a Professora G essa utilização partem de uma necessidade imputada pelo

sistema de ensino em que está inserida, visto que o material apresentado por ela é a única fonte de estudos que os alunos possuem em sala de aula.

A constatação sobre a desigualdade entre as redes permeou todos os relatos dos professores, por isso achamos pertinente localizar as escolas e os professores, visto que o processo de ensino aprendizagem é afetado por diversos fatores externos que ultrapassam a crise democrática, mas também são alimentados por ela — como vimos no segundo capítulo —, visto que o sucateamento da educação pública é um projeto político⁴⁷.

O outro ponto que gostaríamos de destacar está relacionado à utilização de fontes primárias e secundárias para a construção da aula sobre Ditadura Militar. Ao longo das falas foi possível perceber que essa utilização está vinculada ao combate ao negacionismo histórico, principalmente ao entendimento de que um dos caminhos para lidar com versões falsas sobre a história é a discussão sobre a maneira como o discurso histórico é construído. Sendo assim, nota-se que os professores destacam a importância da utilização das fontes para a análise histórica e principalmente, para a compreensão do fazer historiográfico, provocando uma “atitude historiadora” nos discentes. Esse aspecto é de suma importância em um contexto cercado pelo negacionismo, pois possibilita que o aluno desenvolva de forma autônoma mecanismos para lidar com as diversas informações sobre história que ocupam os espaços — físicos e virtuais — os quais eles frequentam.

Sobre o momento da aula sobre Ditadura que mais mobiliza a participação discente, os professores afirmaram:

A tortura, os anos de chumbo. O aluno não se interessa muito pela redemocratização, pela música de protesto, mas quando tem um interesse é pelos anos de chumbo. Acho que é uma curiosidade pela violência, costume tratar que os alunos gostam de temas que envolvem batalhas, guerras, o que é péssimo, mas é uma avaliação que faço há muito tempo. Renascimento cultural é um tema muito pouco admirado pelos alunos. A violência é uma característica da nossa sociedade, uma sociedade que admira UFC, que estava discutindo que você tem que sair matando na favela. É só avaliar o sucesso que os filmes do tropa de elite fizeram. Acho que a gente tem que ter um componente ético quando estuda essas coisas, não podemos estudar escravidão colocando o corpo negro sendo surrado em sala de aula, não podemos fazer um trabalho sobre holocausto e os trabalhos ser uma

⁴⁷Salientamos que a distribuição dos livros didáticos de forma gratuita para todo território brasileiro é uma responsabilidade do Estado prevista na Constituição de 1988, especificamente descrita no Art. 208, onde consta a garantia da merenda escolar, do transporte público ao estudante e do material didático escolar. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

reprodução de uma montanha de cadáveres em exposição, da mesma forma que não podemos falar de ditadura e a discussão ser só sobre uma pessoa defecada num pau de arara, não pode ser assim. (Entrevista com o Professor E)

A tortura num sentido de achar absurdo e perguntar se isso realmente ocorreu, nesse campo assim. E de pensar “então isso é muito ruim”, gera essa reflexão. Quando é tortura eu tento lidar seriamente falando que pessoas morreram, foram torturadas, que não podiam ter a liberdade que temos aqui de nos expressarmos, então quando entra a tortura eles ficam assim “isso realmente ocorreu?” É como se fosse algo surreal pra eles. (Entrevista com a Professora D, 2022)

Do ponto de vista acadêmico [...] é a discussão sobre a própria natureza do que é um regime de exceção, as aulas iniciais sobre Ditadura. O que é ditadura, por que os ditadores, a sociedade que apoiou o golpe e o governo porque eles negam a existência da Ditadura, porque eles chamam de Regime Militar, porque chamam de Revolução de 64. Então essa discussão conceitual e inicial chama muito atenção [...] ai a aula que chama mais atenção e promove mais o debate é a aula sobre repressão, luta armada, tortura, os movimentos de resistência à Ditadura Militar, movimentos organizados da sociedade civil, e ai trabalhar com a diversidade desses movimentos impressiona muito os estudantes, falar de setores até de dentro da Igreja Católica, setores estudantis, intelectuais, setores da classe média que haviam apoiado, figuras específicas que apoiaram e depois romperam com a Ditadura, isso impressiona muito os estudantes. (Entrevista com o Professor C).

Em suma, a maioria dos relatos destacou que os alunos interagem mais nas aulas sobre o período pós instauração do Ato Institucional Número Cinco (AI-5), momento de recrudescimento do regime, e sobre os movimentos de resistência. Os professores demonstraram cautela na maneira como trabalham nesses momentos, pois não querem que a aula se torne um momento de “espetacularização” da violência, especialmente em um contexto de país onde a violência é muitas vezes naturalizada. Nesse sentido, o compromisso ético dos professores e historiadores fica nítido, compromisso não só em relação à produção dos textos das aulas, mas principalmente com a memória daqueles que foram violados e violentados pela Ditadura Militar. Os docentes também apontaram que esse é o momento da aula em que muitas vezes os alunos mostram empatia e que essa empatia pode ser utilizada para a discussão sobre a valorização da democracia.

A mobilização da empatia configura outro aspecto importante no contexto de negacionismo histórico. Sabemos que uma característica frequente nos discursos negacionistas sobre a Ditadura Militar é a ideia de que a violência apenas ocorreu com os que eram considerados “terroristas”, “inimigos”, ou seja, é uma violência que se justificaria em si

mesma, pois é uma forma de punir o “adversário”. Sendo assim, existe um cuidado para tratar sobre o período militar de forma humanizada, onde os alunos possam enxergar as vítimas não apenas como o adversário, o terrorista, o esquerdista, mas como uma pessoa que deveria ser protegida pelo Estado, não violentada por ele. Nesse sentido, muitos professores afirmam também possuir como objetivo a realização de um debate sobre a importância da democracia para garantir a proteção de todos, afirmando que cada regime autoritário é responsável por eleger seus inimigos. Ou seja, em uma sociedade antidemocrática, a segurança de muitos é arriscada.

3.3.3 A interação dos alunos com as aulas

Ainda no sentido da participação dos alunos nas aulas, esse tópico de discussão foi separado para tratar especificamente sobre os momentos de intervenção (ou não-intervenção) dos alunos na aula sobre Ditadura Militar, sejam essas resultantes de perspectivas negacionistas ou não.

Isso alterna bastante de turma para turma, lugar para lugar. Percebo que tem o aluno, falando do aluno mais fechado, que é o aluno fechado que quer o embate, que quer uma polêmica, então já chegam assim “hoje é a aula que eu vou quebrar o professor”, aquela velha máxima de que o professor é o inimigo. Então esse aluno chega lá com aquela postura do “vou lá debater e tudo mais” e tem outros lugares que esse mesmo aluno fechado olha pra essa aula e ignora. Tipo assim, e vai mexer no celular tipo “bobo, feio e chato”, o que ele fala não me interessa, aí acabou, chegou no governo Sarney ele já está olhando para você. O problema é 64 a 85. (Entrevista com o Professor F, 2022)

Quando chegou a aula de Ditadura, na primeira aula se olhavam o tempo inteiro [falando de alunos que havia citado em outro contexto] e ridicularizaram o que eu falava, na segunda aula não foram. Então existe o claro questionamento em posturas, menos em palavras porque as vezes você acha que a turma está concordando com você, mas ela tem metade concordando e a outra metade calada [...] aí você tem que ir vendo os olhares, você percebe uma antipatia quando fala que é Ditadura, antipatia quando você fala dados inquestionáveis do tipo: deixaram uma inflação de 320 ao mês, eles não acreditam, e muito mais presente falas como: mas a minha tia falou que foi o período mais tranquilo da vida dela [...] (Entrevista com o Professor B)

Nos últimos anos é muito comum que eu escute coisas do tipo “mas o meu avô disse que nunca pegou nada pra ele”, que não tinha muita violência na época, que não tinha corrupção, tráfico de drogas, o meu avô disse, o meu tio disse, a memória da família não afetada pela violência da Ditadura ou não esclarecida aparece sim. As vezes em tom de crítica, às vezes em tom de concordância, mas aparece. (Entrevista com o Professor E, 2022).

Como foi apontado pela Professora A no primeiro capítulo deste trabalho, no que se refere à mobilização das memórias pessoais como fonte de questionamento nas aulas sobre a Ditadura Militar, “todo ano é a mesma coisa”. Observa-se que um aspecto comum no relato dos professores sobre as intervenções em sala é a mobilização de memórias individuais. À essa característica, gostaríamos de realizar duas observações.

A primeira está relacionada à discussão acerca da relação entre história e memória na construção do conhecimento histórico. Essa discussão é caracterizada pelo debate sobre os papéis que ambas ocupam quando se trata da narrativa sobre o passado, especialmente no que tange à limitante subjetividade da memória versus a intenção da história em alcançar a verossimilhança referente à maior parte possível do passado. Corre-se o risco de interpretar a memória como falaciosa, entretanto, é necessário entender que memória e história são formas distintas de representação do passado.

A memória é livre, afetiva, criativa, transpassada pela relação entre lembrança e esquecimento, aceitação e negação, pode ser simbólica ou tangível (através de documentos, monumentos, praças, etc.), pode ser formada de maneira voluntária ou involuntária através da experiência de um sujeito ou coletivo. A história possui a prerrogativa empírica, se compromete com a crítica das fontes e não pretende realizar um acúmulo desordenado de memórias e das fontes sobre o passado, mas busca construir narrativas a partir delas. Em suas instâncias e com ferramentas específicas, memória e história se encontram “como o imperativo de também dar a palavra aos que, quando vivos, já estavam condenados ao silêncio” (CATROGA, 2001, p. 49), pois não era interessante ouvi-los. Para os que viveram o processo histórico, a memória se apresenta como uma possibilidade de justiça frente à violência física e simbólica que sofreram, enquanto a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 1997, p. 55), a história desempenha o papel de estabelecer uma narrativa que preze e lute por essa justiça. Logo, a memória deve ser interpretada por historiadores e professores de história como um objeto de problematização, como uma questão a ser analisada, passível de alimentar o debate e auxiliar a construção do conhecimento histórico.

A outra observação está relacionada a uma discussão já realizada por nós referente ao processo de redemocratização e a maneira como o Estado Brasileiro optou por realizar a transição para democracia pautado em uma política de silenciamento e esquecimento. Como afirma Gagnebin, “impor um esquecimento significa, paradoxalmente, impor uma única maneira de lembrar” (2010, p. 179). Sendo assim, destacamos que mesmo que as memórias

dos familiares dos alunos sejam individuais e inquestionáveis, existe a necessidade de realizar uma política de reparação e memória no país a fim de que a sociedade brasileira como um todo possa entender que o fato de não terem testemunhado as violências não muda o fato destas terem acontecido.

Além das intervenções que mobilizaram memórias familiares, os professores também afirmaram a existência daquelas pautadas em livros, documentários e vídeos consumidos pelos alunos:

90% das menções na minha experiência quando mencionam uma obra que represente essas ideias: Leandro Narloch (Guia Politicamente Incorreto), o Imbecil Coletivo e o Brasil Paralelo. Mais da metade das citações revisionistas e negacionistas que vejo em sala de aula vem dessa produtora [Brasil Paralelo] que tem uma qualidade na produção audiovisual, mas é bastante complicado no ponto de vista que defende. (Entrevista com o Professor C, 2022)

Os alunos do [colégio x] gostavam muito de citar o Instituto Mises, todos eles muito anarcocapitalistas, e vejo muito recentemente um movimento do Brasil Paralelo que aparece com narrativas mais conservadoras e torpes. Tem sempre aquele YouTuber desconhecido, o meme desconhecido que fala algo pro garoto e o garoto reproduz porque acha que o Instagram é uma fonte de pesquisa confiável. (Entrevista com o Professor E, 2022)

[...] é muito comum os alunos citarem vídeos [do YouTube], Brasil Paralelo, coisas do tipo. (Entrevista com o Professor F, 2022)

Como foi tratado ao longo da discussão no segundo capítulo da presente dissertação, as narrativas negacionistas que ocupam os espaços públicos estão presentes nas salas de aula e muitos alunos constroem sentidos sobre a história a partir delas. Por isso, defendemos a necessidade de destrinchar o conteúdo negacionista postado nas plataformas digitais a fim de entender sua construção, os argumentos que constituem seu cerne e criar mecanismos para dialogar com eles em sala de aula. Afinal, é importante que os alunos enxerguem a aula como um ambiente aberto ao diálogo e obtenham nela mecanismos para avaliar o conteúdo e as narrativas que consomem sobre a história.

3.3.4 Mudanças percebidas ao longo do tempo de magistério

Nossa hipótese de que o contexto das aulas de história sofreu influência do ambiente de crise democrática e fortalecimento do negacionismo histórico motivou a realização de perguntas relacionadas às possíveis mudanças que os docentes observaram em sala de aula. Sendo assim, a maioria dos professores apontou as seguintes questões:

[falando sobre o acesso à informação] Acho que hoje quando você traz para sala de aula nunca é novo assim porque eles conhecem a partir do YouTube, de outros canais. Então a informação circula com muita rapidez, seja a partir da família ou pelas redes, outros canais de comunicação, acho que de 10 anos para cá mudou bastante. [...] acabam confrontando mais porque quanto maior a informação muitos questionam se é verdade ou não. (Entrevista com a Professora A, 2022)

Eles estão mais violentos. Não há argumento, eles cospem violência, não há um argumento forte, são vômitos, com violência e uma influência da própria escola, não é nem da família. (Entrevista com a Professora G, 2022)

No finalzinho de 2014, 2015 e 2016 o que a gente observa de embate é o aluno fazendo de forma bem tímida, então ele fazia esse embate em forma de pergunta, “mas e isso? mas e aquilo?” e aí ia colocando alguns pontos em forma de pergunta, dando a possibilidade da gente de falar “é, não é”. De 2016 para cá, esses questionamentos não são mais questionamentos, são falas, são imposições, “e isso? e isso isso e isso?” Ele já está colocando uma coisa, não está te perguntando, já te coloca uma informação como se aquela informação fosse um conhecimento, e aí não existe debate porque ele confunde informação com conhecimento e vai embora. Ai isso fica mais, como a gente pode dizer, a florado. Começa a ter essa divisão né, de 2016 pra cá, ou ele entra completamente armado, ou ele deleta aquela aula. (Entrevista com o Professor F, 2022)

Nas falas foi possível observar a predominância de dois aspectos: a mudança causada pelo maior acesso à informação e a mudança vinculada ao aumento do comportamento hostil dos alunos. Sobre o primeiro tópico, percebemos que muitos professores apontaram que com a influência das novas tecnologias, muitos alunos deixaram de ter as aulas como uma das principais fontes de conhecimento sobre história. Por isso, muitos deles constroem conhecimento sobre diversos temas da história antes mesmo de chegar nesse tópico na escola. Para os professores, esse aspecto é positivo e negativo ao mesmo tempo, pois caso o aluno esteja aberto para o debate, tais perspectivas se transformam em uma rica discussão sobre o tópico em questão. Entretanto, se chegam em sala com uma postura fechada para o que será construído, o diálogo fica impossibilitado e muitos alunos passam a rejeitar o que é colocado pelos professores.

A outra observação se refere às mudanças de comportamento dos alunos em relação às aulas e, principalmente, aos professores de história. Como afirmam diversos relatos ao longo da pesquisa, o contexto de crise democrática influenciou a maneira como muitos alunos se relacionam com as aulas de história. Percebe-se que a visão de guerra cultural que utiliza a retórica do ódio como instrumento também se mostra presente nas salas de aula. Aliados ao aumento do acesso às informações, nota-se que muitos alunos compraram o discurso sobre a existência de uma doutrinação marxista nas instituições de ensino e passaram a enxergar o

professor como um inimigo cuja narrativa deve ser combatida e a aula de história, uma oportunidade para fazê-la. Por causa desse aspecto, a aula de história passa a ser um ambiente hostil e todos saem prejudicados, os professores por não conseguirem realizar uma discussão profícua e os alunos, pois o processo de aprendizagem sobre um tema tão importante que é a própria valorização da democracia é interpelado por uma falsa necessidade de confronto.

3.3.5 Como os professores lidam com a participação discente

A pergunta de conclusão da pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos que o contexto contemporâneo possui na postura dos professores em sala. É nítido que todos os entrevistados percebem a influência do negacionismo histórico em suas aulas, assim como percebem a mudança no comportamento dos alunos em relação às aulas de história desde o ano de 2013. Uma vez observado tais aspectos, percebe-se que muitos professores estabeleceram como objetivo para a aula sobre Ditadura Militar o combate ao negacionismo histórico:

Tento argumentar, né? Mostrar para eles o que é uma pesquisa científica, quais são fontes reais e irreais, que tem um embasamento melhor, sempre pautando essa ideia de que não existe uma história única, que diferentes historiadores têm produções diferentes, jornalista acha isso, tudo depende do contexto e da narrativa que está sendo utilizada. Desde o 8º, 9º ano já mostro pra eles o Google acadêmico, para eles terem uma noção de onde tirar uma informação e acho que isso é bacana. [...] Aos pouquinhos você vai mostrando para eles a colocar uma referência bibliográfica numa imagem, de citar alguma coisa e não copiar uma ideia, acho que isso ajuda pra que aos poucos eles possam construir ali a informação deles né, então acho que é positivo eles questionarem sim. (Entrevista com a Professora A, 2022)

Isso é uma discussão importante, teórica, mas assim, a política tem que estar dentro de sala de aula. É muito complicado porque o sentido da política no cenário brasileiro é muito distorcido [...] valorizo muito a política dentro da sala de aula, mas não a política institucionalizada do país como um todo porque não é papel da escola estar dentro da política institucionalizada, são menores de idade, estão na educação básica [...] a primeira coisa que eu faço como professor quando esses debates surgem é trazer, fazer uma espécie de reconciliação do estudante com a política, do tipo "não fiquem com medo de tratar de política aqui dentro, de fazer discussões políticas aqui dentro. Se você tratar da discussão política como se fosse palpite pessoal ou time de futebol, aí eu estou fora, não vou discutir com você, se você vai ficar perguntando em quem eu vou votar, eu não vou ficar discutindo em sala de aula sobre isso [...] mas eu vou trazer a discussão para sala de aula pela raiz do conceito, você se responsabilizar pela sua ação no mundo como estudante e cidadão, você tem que se responsabilizar, você é responsável por onde estamos indo como sociedade assim como eu como os outros. Então a política tem que ser trazida para dentro, como um cerne da sala de aula o tempo todo. [...] eu indago os pressupostos de cada um que traz determinadas ideias, mas não só da onde você tirou isso mas você tem clareza de que

defender esse tipo de ideia pressupõe essa visão de sociedade, tem essas consequências, isso já aconteceu em tempos históricos, em espaços específicos na história, então eu politizo a aula o tempo todo. [...] eu tento recuperar a discussão política como uma discussão positiva, não só tirando o lado pejorativo do termo, mas positiva que propõe debates concretos, posições concretas, discussões reais do mundo real, tento me posicionar dessa maneira. Claro que eu falho miseravelmente várias vezes [risos] (Entrevista com o Professor C, 2022)

Primeiro disfarçando a minha raiva e fazendo análise para conter a minha revolta [risos] O efeito psicológico na vida do professor. A primeira fronteira é essa, segurar a raiva porque sou o professor, o adulto da relação. A segunda coisa que tenho que fazer é o diálogo, se o aluno fala isso para mim ele está esperando uma resposta. Ainda que ele fale afrontando, a minha resposta não pode ser o silêncio, esse é um momento delicado porque, nos últimos anos, o momento que respondo é o mais arriscado porque eu vou ser acusado de doutrinador, de esquerdista e botar o meu emprego em jogo como aconteceu nesses últimos anos. Mas é isso, eu tenho que primeiro me conter pois há um componente em mim que fica indignado com alguém que elogia em público a Ditadura, mas eu posso extravasar essa minha indignação quando é o meu tio que fala uma besteira, para o aluno eu não posso, não posso sair da minha posição de educador então preciso dialogar. Até onde vai esse diálogo, depende muito do aluno, da capacidade dele de escutar, de não fazer daquele um momento de desestruturação da aula, mas é o diálogo e para o diálogo com isso, só o dado concreto. [...] Agora, Marina, não posso te falar que tive sucesso nesse diálogo porque a figura do professor foi completamente eclipsada nos últimos anos pelas redes sociais, pelo discurso do Escola Sem Partido, pelo conflito político, a gente vive numa sociedade que não dá importância pra escola. (Entrevista com o Professor E, 2022)

Concluimos que a saída mais tomada pelos professores é a via da metodologia, o trabalho com as fontes, a construção em aula sobre os protocolos da historiografia, o incentivo à pesquisa e instrução sobre mecanismos confiáveis para realizá-las. Uma grande parte também afirma que busca frisar que o conhecimento histórico não é formado com base em opiniões, obviamente é afetado por elas, mas deve ser construído a partir de pesquisa, comparação das fontes, de bibliografias relevantes para o campo. Além disso, os professores também se esforçam para desmistificar a ideia de que falar de política em sala significa ser partidário, movimento que é considerado importante dado o contexto político de polarização que se instaurou no país.

Outra saída muito citada que se relaciona com a primeira é o diálogo, principalmente a partir das fontes. Todos os docentes defendem que estar aberto para as contribuições dos alunos é fundamental para a prática, pois elas abrem caminho para que a discussão aconteça em sala de aula. Muitos, inclusive, afirmam que gostam quando os alunos levam outras fontes para a sala de aula, mas salientam que o diálogo depende de uma abertura dos próprios alunos. O grande problema, afirmam os professores, é que se observa na contemporaneidade

uma postura muito negativa dos alunos, pois quando não são reativos, se mostram indiferentes às aulas — visto que não as consideram importantes, esse aspecto, dificulta a realização de um diálogo profícuo.

Sobre esse aspecto, Cerri (2014) nos ajuda a refletir que o pressuposto de uma educação dialógica não é a transformação imediata ou obrigatória das consciências, mas o encontro dos sujeitos em um movimento de ensino e aprendizagem. Segundo o professor, esse encontro não resulta necessariamente na consolidação dos objetivos traçados pelo professor para aquela aula, pois a maneira como o aluno produz sentido para a discussão realizada em sala está diretamente ligada às suas experiências de vida. A aula de história, nesse sentido, pode ser um veículo de transformação ou não, visto que a aula é responsável apenas por aquilo que ela proporciona. No caso de uma aula sobre a Ditadura Militar em um contexto negacionista, esta é responsável por apresentar elementos e criar mecanismos para que o aluno possa se relacionar criticamente com o que está posto no mundo no qual está inserido.

3.4 Considerações finais do capítulo

Neste capítulo buscamos realizar uma interseção entre as discussões realizadas ao longo da dissertação e o relato dos professores entrevistados. Tratamos em primeiro lugar sobre as possibilidades de trabalho que o campo da história oral, vinculada à história do tempo presente, oferece àqueles que possuem a entrevista com docentes como fonte. Abordamos também sobre a especificidade desse tipo de entrevista, composta por histórias de vida e histórias profissionais e a importância dessas falas para a construção de pesquisas que abordam sobre o cotidiano escolar.

O segundo momento do capítulo foi destinado à análise das entrevistas direcionadas, principalmente, a entender como (ou se) o negacionismo histórico e, conseqüentemente, a crise democrática, impacta a prática do professor de história, especialmente a aula sobre Ditadura Militar brasileira. Concluímos que após o ano de 2013, os discursos negacionistas em sala se tornaram cada vez mais frequentes. Há a predominância de discursos pautados em memórias que os alunos têm contato, mas uma mudança expressiva se dá pelo aumento do consumo de conteúdos sobre a Ditadura Militar brasileira, como vídeos nas plataformas digitais, documentários e livros de autores conservadores. Esse aumento é considerado positivo quando incita o debate e o diálogo em sala de aula, considerado negativo quando é utilizado pelos alunos como uma maneira de invalidar as discussões realizadas pelos professores.

Outra mudança expressiva observada pelos docentes e presente nas falas se refere a visão que os alunos passaram a ter sobre as aulas de história. A aula que antes era considerada um espaço de descontração e conversa, passa a ser cada vez mais um espaço de tensão, principalmente quando os alunos assumem uma postura reativa, onde os professores se sentem vigiados e, nas escolas privadas, possuem um medo constante da demissão.

[...] antes do contexto ficar aflorado [...] o que eu percebia é que as fontes de onde eles tiravam essas informações eram as mesmas. Então se as fontes em que eles tiravam as informações para fazer o questionamento são as mesmas, por que a postura muda? Entende? Aí já acho que é o contexto agindo. (Entrevista com o Professor F, 2022).

Por fim, observa-se que a escola e principalmente, as aulas vinculadas às Ciências Humanas, são cada vez mais incentivadas a perder o caráter político que é inerente a elas, visto que a política compõe as relações em sociedade. Esse aspecto foi muito presente nas entrevistas realizadas em 2022, ano de eleição presidencial. Muitos professores relataram que foram orientados na escola a não falar de política ou de partidos políticos e, inclusive, a não usar as cores vermelha, verde ou amarela ao longo dos turnos de votação para não indicar qualquer tipo de posicionamento sobre as eleições.

Eu estudei aqui e trabalho aqui, então o grupo social que compõe essa escola é o mesmo, a classe média alta tijuicana. Quando eu era aluno, a professora [x] de geografia, eu tinha 16 anos, estava na primeira série em 1989, primeiro voto para presidente da República depois da Ditadura. Ela propôs um seminário, um trabalho de grupo onde cada grupo de alunos apresentava propostas dos políticos e a gente discutia a questão política vendo nisso uma coisa maravilhosa, espetacular, e o professor orientando. Isso era inquestionável pelas famílias, o professor orientando os alunos, corrigindo uma ou outra coisa que a gente falava errado. Então na mesma escola, com o mesmo perfil religioso e político da escola, e perfil socioeconômico do cliente, chamar de cliente por mais que a gente não goste... Mas completamente diferente, o mundo mudou. Hoje, nunca me permitiriam, em nenhuma escola que trabalho, cada grupo de alunos assumir a postura de um dos candidatos e defender aquilo. (Entrevista com o Professor B, 2022)

Para concluir, é importante destacar que existe uma preocupação na legislação educacional brasileira referente ao ensino de história, colocado tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um ensino que visa a formação de um indivíduo crítico, que busca refletir acerca de si, do outro e do que os torna um, principalmente, um indivíduo que é fruto da história, mas também agente nela. Nesse sentido, frente ao avanço do conservadorismo no Brasil, momento em que as palavras “doutrinação” ou “ideologização” permeiam o imaginário comum sobre a escola, principalmente o ensino das Ciências Humanas, destacamos que o direito de tratar

dessas pautas em sala de aula é garantido pela Lei brasileira e considerado como aspecto fundamental e função do ensino de história.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se analisar e discutir sobre o contexto contemporâneo de negacionismo histórico, permeado pela crise democrática, seus possíveis impactos na prática docente e nas aulas sobre a Ditadura Militar brasileira. Nossa primeira preocupação foi tratar sobre o negacionismo histórico enquanto uma discussão teórica, realizar uma historicização do termo e principalmente, abordar suas transformações ao longo do tempo. Destacamos que no tempo presente o negacionismo é fortalecido pelo universo virtual, lugar onde as narrativas são produzidas e divulgadas com mais facilidade. Sendo assim, o negacionismo histórico não se concentra apenas em espaços restritos e acadêmicos, mas ocupa cada vez mais o espaço público.

Analisamos as características particulares do chamado negacionismo “à brasileira”, destacando que, no Brasil, essas narrativas não propõem uma negação completa dos eventos históricos, e sim realizam frequentes relativizações. Para realizar essa argumentação, utilizamos exemplos de produções negacionistas sobre a Ditadura Militar brasileira que alcançaram grande público no país e concluímos que os negacionistas que produzem sobre esse período da história do país possuem características comuns, como a legitimação do golpe através da ideia de “ameaça comunista” e a legitimação da violência através da ideia de que os alvos do Estado eram terroristas. Outro aspecto importante presente nos discursos desses negacionistas é a mobilização da ideia de que eles contam as histórias verdadeiras do país, pois não foram doutrinados assim como os professores de história, os jornalistas, dentre outros. Destacamos que esse aspecto é o primeiro que nos chama atenção para a existência de um projeto de deslegitimação dos professores vinculado ao fortalecimento do negacionismo histórico.

Enfatizamos também que o negacionismo histórico é uma ferramenta política na contemporaneidade. Para tal, dissertamos sobre o panorama que inicia a crise democrática, as Manifestações de Junho de 2013, e a insurgência do bolsonarismo — e posteriormente a eleição de Jair Bolsonaro à presidência —, afirmando que para a historiografia, o fortalecimento dos discursos negacionistas sobre a Ditadura Militar é uma consequência dessa crise democrática. Ademais, tratamos da maneira como o negacionismo se torna parte da cultura histórica contemporânea e é uma manifestação das consciências históricas de uma

parte da população brasileira, questão que também afeta as produções de sentido sobre as aulas de Ditadura Militar brasileira.

Apontamos o processo de redemocratização brasileiro como um dos responsáveis pelo fortalecimento do negacionismo sobre a Ditadura Militar, pois ao aderir a conciliação, o esquecimento e o silenciamento das vítimas como política, afetou a construção de uma memória histórica onde a condenação das violências cometidas pelo Estado é inquestionável. Por fim, destacamos o compromisso ético que o trabalho com temas sensíveis exige da parte de historiadores e professores de história. Afirmamos que os procedimentos científicos, de comparação de fontes, são importantes, mas muitas vezes discursos negacionistas podem advir deles. A grande diferença, portanto, está na postura que o autor assume quando escreve história, seja através de um artigo para uma revista científica ou de uma aula para o ensino básico. Existe uma dimensão ética no trabalho com a Ditadura Militar que precisa ser respeitada, uma dimensão que entende o papel da história face à injustiça e as violências cometidas no período, papel que só assume aquele que tem consciência da sua responsabilidade tanto com as vítimas e seus familiares, quanto com a sociedade democrática.

Após diagnosticado que o fortalecimento do negacionismo histórico no Brasil não pode ser desvinculado da crise democrática, do bolsonarismo e da eleição de Jair Bolsonaro, tratamos de duas características do bolsonarismo que afetaram diretamente a maneira como parte da sociedade brasileira passou a enxergar os historiadores, professores de história e as instituições educacionais: a guerra cultural e a retórica do ódio. O discurso que resulta desses elementos elege inimigos comuns aos seus projetos de poder, dentre os quais os vinculados à historiografia e ao ensino de história são protagonistas.

A partir do tratamento do projeto anti-intelectualista que compõe o bolsonarismo, constatamos que outra consequência latente do contexto de crise democrática está na transformação de professores e historiadores em alvo de ataques. Logo, o segundo momento da dissertação foi destinado ao tratamento dos discursos conservadores na contemporaneidade que se referem ao ensino de história e todos os agentes participantes dele. Além de caracterizar o bolsonarismo, destacamos o papel do Movimento Escola sem Partido nesse processo, importante na disputa pela opinião pública e finalizamos apontando que observa-se uma disputa pelo lugar disciplinar da escola. Embebidos da perspectiva de guerra cultural, muitos indivíduos vinculados à extrema-direita e setores conservadores do país passaram a

produzir conteúdos sobre a história da Ditadura Militar nas plataformas digitais, conteúdos consumidos pelos alunos que se fazem presentes na sala de aula de história.

No último capítulo da dissertação, nosso objetivo foi entender como (ou se) o discurso que tanto analisamos ao longo dos dois primeiros capítulos se transformava em ação nas salas de aula. A partir das entrevistas com os docentes, foi possível concluir que o negacionismo histórico e a maneira como a crise democrática se refere ao ensino e aos professores desde 2013 influencia a prática docente diariamente. Nota-se que as produções negacionistas sobre a Ditadura Militar estão presentes nas falas de uma parte dos alunos, influenciando a forma como eles produzem sentido sobre a história do período. Sobre essa questão, observamos professores comprometidos com a construção de narrativas que possam auxiliar os discentes a construir suas leituras sobre esse passado de forma mais alinhada com a historiografia.

Concluimos também, e talvez essa seja uma das consequências mais cruéis do contexto em que estamos inseridos, que há um sucessivo afastamento entre docentes, discentes e a aula de história sobre a Ditadura Militar. Mesmo que essa não seja uma realidade em relação aos outros temas do currículo, percebe-se que o movimento de demonização dos professores de história, as acusações de doutrinação, as ameaças de demissão, o fortalecimento do negacionismo, afetou a interação dos alunos com as aulas. Além disso, afetou também os objetivos traçados pelos professores a cada aula e dificultou o exercício de uma educação que visa, como está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2017).

Encaminhando para a conclusão, peço licença ao leitor para repetir a citação do relato de um professor sobre as mudanças impelidas pela crise democrática:

Em 2016, quando começa a crise do governo Dilma e esse eixo de tempo que vai da queda da Dilma até a eleição do Bolsonaro ocorreu um fenômeno que é muito interessante, você foi minha aluna, foi testemunha disso. Até esse período de tempo, entre 2016 e 2018, o professor de história era o mais simpático da escola, as pessoas tinham uma certa simpatia pelo professor de história, a aula de história era a mais leve, mais engraçada, era um grande bate papo, a gente sentava, a gente conversava, tinha um programa mas era... e quando chegou 2016 eu passei a ser o inimigo. Quando veio o “Escola sem Partido” e as redes sociais se tornaram esse campo de disputa tão intenso, aí começa uma campanha contra professores que supostamente sejam marxistas e doutrinadores, *eu passei a ser visto como o inimigo.* (Entrevista com o Professor E, 2022.)

Com pesar afirmamos que, ao que nos parece, os discursos da extrema-direita, mobilizados pelo ódio e uma ideia de guerra contra o marxismo supostamente instaurado nas instituições educacionais, têm obtido êxito. O relato acima foi feito por um professor que está em sala de aula há mais de 20 anos. Após a entrevista, conversamos sobre a importância da profissão, a capacidade que a história tem de transformar consciências, nos tornar melhores cidadãos, nos auxiliar na luta contra as desigualdades sociais, como um todo, de influenciar positivamente nosso agir no mundo. Esse aspecto esteve presente na fala de outros professores e parece haver uma esperança comum que continua empurrando esses indivíduos em direção à sala de aula, mesmo com tantos fatores os incentivando a sair dela. Uma esperança que entende os limites da sua atuação, mas ainda assim atua. E, como diz Paulo Freire, “uma educação sem esperança não é educação” (2019, p. 37).

Não pretendemos concluir o presente trabalho romantizando ou fantasiando sobre o ofício do historiador e do professor de história. Nos dedicamos a destrinchar o contexto histórico que afeta as salas de aula de história, pois entendemos que pessoas reais sofrem suas consequências, tanto alunos quanto professores. Assim como, a própria sociedade brasileira é afetada quando o conceito de democracia e suas características não são plenamente tratados nas escolas. A defesa da democracia deve ser uma prioridade do Estado brasileiro, portanto, uma prioridade para a educação, visto que a permanência de uma sociedade democrática depende das gerações que a compõem.

Iniciamos o presente trabalho com a expectativa de realizar um diagnóstico das aulas de história sobre a Ditadura Militar em um contexto político e social de ataques à ciência e à educação. Concluimos, mesmo com certos prognósticos negativos, destacando mais uma vez a importância da Esperança no processo de ensino e aprendizagem, não uma esperança passiva, mas aliada à análise da concretude, à pesquisa e a luta, passível de transformar realidades. Assim finalizamos porque entendemos que é essa a Esperança presente nos testemunhos dos professores, a mesma que nos move a escrever a presente dissertação, Esperança de que essa análise e discussão possa contribuir de alguma maneira para o fazer de outros professores e pesquisadores, e sobretudo, ser um instrumento de mobilização e combate ao negacionismo histórico.

ANEXO I: PARTE DAS ENTREVISTAS QUE NÃO ENTRARAM NO CAPÍTULO

O primeiro contato dos docentes com o negacionismo histórico;

Professor B: Não, na graduação de jeito nenhum. Eu acho que a gente começa a ver alguma coisa nesse sentido a partir de 2014, 2015. aquele movimento do “Fora Dilma”, a gente começa a escutar umas coisas que antes absorvíamos de forma incrédula, no sentido de que “não, isso aqui ninguém vai acreditar, isso aqui é ridículo, não faz sentido nenhum”, e aí daqui a pouco eu começo a ouvir falar que o nazismo é de esquerda. E a gente, assim, talvez o grande erro dessa história foi a gente menosprezar ela quando começou porque achamos que ninguém ia acreditar mais nessas coisas depois de tantos exemplos ao longo da história do Brasil. [...] A partir, não de 2013 e 2014, mas de 2016 a gente começa a ter recado de direção

Professor C: Não, nesses termos não. O que tinha parecido eram posições políticas de professores que eram bastante complicadas [...] O primeiro contato foi trabalhando como professor, em reunião de pais com os responsáveis, alguns, ao manifestarem com maior orgulho que gostavam muito de história, falavam “inclusive tô lendo sobre história” e me apresentaram uns livros que eu não conhecia. Fui estudar pra ver do que se tratava, inclusive

comprei alguns, fui ler as referências e entrei em desespero. Isso aconteceu por volta de 2006. [...] Se tornou mais frequente em sala de aula certamente a partir de 2012, 2013. [...] mas acho que o contexto político geral do Brasil a partir de 2013 inundou. Foi uma avalanche de situações em sala de aula e no meu entendimento, só cresceu, 2014 foi mais ainda, 2015 mais ainda, e hoje em dia acho que é um fato consumado, no meu entendimento não houve enfraquecimento ou refluxo dessa discussão, ela só aumentou desde 2013.

A preparação das aulas e os temas que mobilizam os alunos;

Professora A: Ditadura Militar trabalho no 9º e 3º ano, dentro da BNCC. Nunca da tempo né?! Já é reta final, meados de 4º bimestre. No 9º eu uso bastante o livro e as fontes do livro e acervos digitais, sites que a gente tem de pesquisa sobre a Ditadura. Pelo menos na escola particular tenho esse acesso à tela. No 3º ano é uma coisa mais ligeira porque está baseada no que o concurso tá pedindo, o vestibular etc. Uso também os sites, o livro muito pouco, a gente procura mais fonte primária e secundária, música, trabalhei memes também e as questões de vestibular que a gente precisa treinar.

A parte dos métodos de tortura, eu acho. Quando você passa a explicar como eles faziam com os corpos, como eram presos, a censura, como eles faziam nas universidades com a galera jovem, como foi o movimento de resistência, acho que isso desperta maior interesse deles.

Professor B: Quando comecei, não tinha sequer chegado nos assuntos que eu daria aula, então todas as aulas iniciais foram feitas com 4 ou 5 livros didáticos em cima da mesa, aí montei minha forma de dar aula a partir de livro didático. O lado bom foi que enquanto meus amigos de faculdade tinham alguma lembrança sobre os assuntos, eu conhecia, então quando eu estava na sala de aula, quando me apresentaram textos, eu já tinha uma ideia, então as novas abordagens acabaram enriquecendo muito a minha aula que já estava montada. O esqueleto parte de livros didáticos e vai ganhando novidades com o que o ensino superior me dá.

Professor E: Eu acho assim, há 20 anos atrás era muito livro didático, como todo bom professor você vai primeiro no livro didático para ter um controle sobre o que vai ensinar né. Depois, eu gosto muito daquela ideia de transposição didática que é buscar no nível superior coisas que você vai poder usar com a didática certa pro aluno, fazer essa transposição de livros, que tenham pesquisas mais profundas, elaboração de fatos. É uma coisa que fiz muito e ainda faço. Mas eu gosto muito de trabalhar com documentário de cinema. Claro que aí nós temos um problema, não é toda escola particular nem pública que eu consigo fazer esse

trabalho, mas em escolas que tenho tanto a infraestrutura, e tenho na pública pra fazer, e na escola privada, quanto tenho tempo e recurso, eu gosto de trazer cinema, trabalhar com documentário, com reportagem de jornal. Uma coisa que a gente aprende quando da aula é que cada escola é uma realidade, então se eu estou em uma escola que me permite esse tipo de assunto, eu posso aprofundar e usar esses recursos, e tem aulas que não. Tem escola que já mandou eu parar de usar porque tinha pai reclamando e aí é doutrinação você falar de Ditadura, já aconteceu também tá, mas geralmente não sou travado assim não. Gosto muito de trabalhar o Dossiê Jango, O dia que durou 21 anos, são documentários fáceis que você pode ver trechos, os próprios filmes também.

Professor F: Principalmente depois de 2020, essa aula pra mim é uma aula que sempre tem que ter slide, não só por causa daquela coisa da identidade visual que é muito trabalhada e as vezes numa quantidade até exacerbada da tortura e tudo mais, acho que tem que ser visto com certeza. Em vários momentos eu procuro usar o slide para tratar mais do que a gente chama de dado técnico mesmo, principalmente para falar de questões que eram tratados como algo que não se questionava. É uma aula que a gente pega aspectos do livro didático, mas sempre utilizando muitos dados de fora.

Isso também depende muito do aluno, você vê claramente o aluno que não é muito próximo da disciplina, que gosta mais da matemática e física, ele fica mais nesses aspectos técnicos que a gente fala, dados econômicos e tudo mais. A outra galera fica mais presa na questão política, da repressão e da resistência, na maioria das vezes tenho percebido que a sala fica meio dividida nisso também. A gente tem mania de falar que tem a galera das exatas e a galera das humanas, a das exatas fica mais nesse aspecto econômico e às vezes a galera das humanas fica mais presa na questão política, democracia, quando eu toco nessas partes no assunto ditadura eu prendo essa galera.

Professora G: A tortura. Em alguns lugares falar da tortura é como um entretenimento pros alunos.

A interação dos alunos com as aulas;

Professora A: Na privada como nosso acesso a tecnologia é maior eu entendo que fica mais fácil para eles visualizarem, porque a narrativa oral é importante, mas muitas vezes não consegue ilustrar. Então ali eu consigo, falo dos presidentes, o golpe, a transição, tortura, repressão, como são as fontes, tortura nunca mais, tudo você vai jogando no Google e eles

dialogam com você. Você vai navegando por vários recursos, na pública eu não tenho essa facilidade então acaba que o interesse diminui bastante. Não quer dizer que eles não queiram saber, mas acho que fica uma aula muito limitada por causa de uma série de coisas, a questão econômica, o tempo de aula na escola pública é menor, as turmas são muito cheias, então a nossa estrutura de trabalho é menor e isso dificulta todo um processo na sala de aula. [...] eles tocam muito no assunto na questão daquela ideia de que o familiar fala que naquela época não tinha assalto, aquela ideia de ordem, acho que é sempre a ideia que volta pro meu espaço principalmente nas turmas de 3º ano. É sempre uma narrativa de uma avó, uma mãe, um pai, a ideia de que minha mãe dizia que era organizado, valia a pena. Quase todo ano é a mesma coisa

Professor C: O CAP tem características próprias, ficou muito diversificado, é mais difícil trabalhar assim mas é importante que seja assim. Tem características do colégio de aplicação que não o uniformiza, mas permeia todos os estudantes, elas aparecem em todos os estudantes, porque é basicamente uma escola muito politizada na etimologia do termo mesmo. Não quer dizer que o movimento estudantil do CAP seja atuante fora dos muros da escola, não é isso, os alunos são filiados a partido, nada disso, é uma escola muito politizada onde tudo vira uma discussão, tudo vira um debate. Os alunos são estimulados desde cedo a se posicionarem, a questionarem, a participarem e são estimulados o tempo todo a isso, e isso tem consequências particularmente para as ciências humanas, para as aulas de história, mas tem consequências para escola como um todo. Isso é muito comum. Na aula sobre Ditadura Militar então você imagina, né? Eu dou aula normalmente no [x] ensino médio, [...] você precisa dar uma aula de certo modo mais manual, uma visão geral, um apanhado geral com temas importantes, não dá para você desenvolver muito, levar às últimas consequências um debate, né? Se não você vai ficar ali muito tempo e vai deixar de citar as características gerais do movimento histórico. Então você trabalha com a apresentação de uma aula manual, como se fosse um manual de história e os estudantes questionam, e eu acho bom que eles façam isso. Por exemplo, sobre a conceituação mesmo de Ditadura, a conceituação de democracia, o que é democracia liberal, se há democracia liberal ou não, se há democracia burguesa, o que a esquerda quis dizer quando se fala democracia, quais são os elementos que configuram uma tortura, o que é liberdade de expressão, isso acaba sendo uma demanda dos próprios estudantes, o que eu acho absolutamente maravilhoso. Pelo fato dos estudantes se formarem num ambiente politizado, eles mesmos subvertem a aula que eles querem entende? Você apresenta aquilo tudo arrumadinho pra eles, aí a aula concreta vira um debate sobre liberdade

de expressão, sobre ditadura, ditabranda, eles subvertem, o que é sensacional porque o aluno conduz a aula pras demandas que envolvem a consciência histórica dele, sua própria formação, suas expectativas, a sua formação como cidadão, ele subverte e a aula sempre vai produzir debates dos mais acalorados em uma aula politizada. Aí é importante que se diga que os estudantes que têm um posicionamento político mais conservador também se sentem à vontade, e é bom que eles se sintam assim, para colocar suas ideias, fazer questionamentos também nesse espaço de debate que se torna a aula de Ditadura Militar muito frequentemente.

Professora D: Eles se interessam muito. Existe uma frase do Engenheiros do Hawaii, o facismo é fascinante, então eles tem um fascínio por governos autoritários, eles ficam querendo saber muito como é isso. Então há um interesse muito grande por ditaduras e a civil-militar também e aí sempre tem um “aí meu avô dizia que não existiu isso, o pai do meu pai falava”, então tem essas frases em sala, mas eles têm um interesse muito grande que inicia o debate. Eu tenho essa coisa de abrir para debate, trago todo o contexto e abro. Então eles têm grande interesse tanto pela Ditadura brasileira quanto para os governos autoritários, começam a debater, discutir, aí falamos sobre direitos, a Constituição de 88, liberdade de expressão e opinião, que é uma coisa que a gente trabalha muito em ditadura, então isso tudo entra e eles vão com tudo, a minha sala de aula é um pouco conturbada [risos].

Mudanças percebidas ao longo do tempo de magistério;

Professor B: Esse ano tive uma reflexão com uma turma onde falei sobre o filme Tropa de Elite e, ao pegar o autor do filme e o Wagner Moura, vi entrevistas deles dizendo que o Capitão Nascimento não era o mocinho do filme, o filme não tinha mocinho, porque o Nascimento é um torturador assassino. Falaram da surpresa do Wagner Moura e do diretor quando viram que o nascimento virou o herói. E falei disso em sala de aula, aí dois alunos dessa outra escola falaram que ele era herói, eu respondi que ele tinha torturado e executado, eles responderam, “professor, mas eram traficantes”, eu falei “mas você não pode dar ao Estado, ainda mais a um policial, o direito sobre a vida e a morte”. Primeiro que estamos num país que não tem pena de morte e mesmo se tivesse, tem que deter os caras, levar para a prisão e ele vai ser julgado. O cara não pode ser o poder judiciário naquele momento. Eles responderam que pode sim porque era um extremo, um traficante. Mas assim... quem define o que é extremo? Você pode achar que eu sou um inimigo da sociedade porque eu sou de direita, isso te dá o direito de me fuzilar? Então não pode ser assim. E eles mantiveram a ideia de que o errado era eu e que o Nascimento era um mocinho porque ele estava fuzilando

traficante. Quando chegou a aula de ditadura, na primeira aula se olhavam o tempo inteiro e ridicularizaram o que eu falava, na segunda aula não foram.

Professor C: Essa discussão do revisionismo e negacionismo tem se tornado mais frequente, então a aula de Ditadura sempre foi um debate, mas a disputa do discurso histórico sobre a Ditadura Militar foi para dentro da sala de aula, entendeu?

Como os professores lidam com a participação discente;

Professor B: As intervenções dos alunos são até certo ponto pertinentes, às vezes interessantes, você fala “opa tem uma coisa aqui”. E é legal, a gente acaba discutindo. O grande problema que a gente vive em sociedade é que eu não posso conversar com se você está com o ouvido fechado. Então se você me pede enquanto professor o que eu acho sobre determinada coisa, mas não vai acreditar no que eu estou falando, você já está com o pensamento formado. Então não é só do cara ver, buscar versões que contradizem o que é tradicional, isso é até interessante. O problema é o nível do negacionismo no sentido de negar você enquanto fonte de informação, nega a sua credibilidade. Mais do que questionar, ele faz cara de que não acredita em mim, mesmo eu mostrando documentação, então o chato dessa história é que você é desqualificado o tempo inteiro. O cara não está levando em consideração ou tendo confiança em mim enquanto fonte das informações, isso é o lado A. O outro lado é como você lida com a vigilância dos pais, financeiramente com um medo do “cacete”, politicamente as vezes com medo também. [...] Um cuidado porque você dá aula pisando em ovos porque você não sabe o que vai ser levado pra casa, você não sabe qual vai ser a reação da casa, não sabe se está sendo filmado, se vai ser gravado depois editado, então é muito mal, do Bolsonaro para cá não posso, do Temer para cá não posso. Não só em relação à ditadura, política, mas também em relação a comportamento, falar alguma coisa em relação a sociedade de hoje em dia é porrada pra cacete, porque qualquer coisa que eu fale podem dizer que fui eu quem fiz o garoto “virar gay”, pisando em ovos, tem que dar aula pisando em ovos.

Professora D: Eu tenho essa questão de abrir para o debate, então quando o aluno traz essa memória normalmente eu já apresentei alguns fatos históricos, ele traz à memória e eu tento trazer as fontes nesse processo de conflito. Sempre passo atividades para eles buscarem as fontes, então tive, acho que no segundo ano, pedi para eles buscarem fontes dos jornais da época da Ditadura, quais eram as notícias que estavam sendo apresentadas ali. Então eles trazem e tento gerar um processo de pesquisa neles, eles irem em busca também do

conhecimento, então quando tem essas intervenções eu sempre vou pra fonte, que é o meu caminho. Os chamo para fonte, buscar a fonte, entender como é esse momento, busco as fontes como uma solução porque senão vira um caos, uma coisa assim “ah! então a professora está falando isso com que autoridade, com que argumento?” E assim, a minha aula tento trabalhar muito o diálogo, vamos lá, quando tem as memórias da família em relação a Ditadura eu sempre tento entender qual é a posição dessa família na Ditadura, tem muito assim, entender que você é no mundo, qual local você ocupa no mundo. [...] Então quando vem essa memória familiar, a fonte é utilizada, vamos entender o contexto das imagens, a história oral também, pegar os depoimentos dos torturados, a censura, então vou nas fontes.

Professor F: Essa é uma parte que eu confesso que talvez seja a mais perigosa porque quando eu falo com essa galera que está no início da adolescência, tem muitas coisas que eles estão falando para se inserir socialmente naquele contexto, para aparecer. Tem muitas coisas que aquela pessoa pensa aquilo mesmo, porque tem o que a família fala como referência e é algo que não se questiona e ponto. Então se o pai falar que tem que matar mesmo, ele vai falar aquilo porque o pai dele falou. Então, o que acontece, eu procuro olhar bem cada caso para poder responder isso porque se eu vejo que é um aluno que tem uma necessidade de inserção muita das coisas que ele tá falando, que ele queria que fizessem com outras pessoas ele obviamente não vai querer pra si, certo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 2, 2015.

ABSÁBER, T. A. M. "Brasil, A Ausência Significante Política". In: Edson Teles; Vladimir Safatle. (Org.). *O que Resta da Ditadura*. 1ed.São Paulo: Boitempo, 2010, v. p. 187-202.

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBERTI, Verena. História Oral: aprendendo e vivendo. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; MESSIAS, Maria Cláudia N. (Orgs.) *CLIO-PSYCHÉ – RESISTÊNCIAS: Ciência e Política na História da Psicologia Coleção História*, Psicologia, Sociedade - Volume 1. 2020, p. 37-50.

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Rev. Bras. Educ.* 22 (69) • Apr-Jun 2017.

AGOSTINI, Nilo. *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin*. Petrópolis, RJ: Voces, 2019.

ALMADA, Pablo E. R. O negacionismo na oposição de Jair Bolsonaro à Comissão Nacional da Verdade *Rev. Bras. Ci. Soc.* 36 (106) • 2021

ARAUJO, Maria Paula. Sentimento e subjetividade na história: a contribuição da história oral. In: MAIA, Andréa Casa Nova; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Outras Histórias. Ensaios em História Oral*. Rio de Janeiro, Editora Ponteio, 2012.

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 42, nº 87, pp. 161-184, 2021.

BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n.4, p. 98-104, 2001.

BAUER, Caroline Silveira. O papel dos historiadores nas garantias dos direitos à memória, à verdade e à justiça. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)*, v. 5, p. 6-24, 2013

_____. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. *Dimensões: Revista de História da UFES*, v. 32, p. 148-169, 2014.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia (UFMG. Impresso)*, v. 32, p. 807-835, 2016.

BAQUERO, Marcello. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n.4, p. 98-104, 2001.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BERSTEIN, Serge. “A cultura política”. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.55.

BORRIES, Bodo Von. *Jovens e Consciência Histórica*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – 1ª reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CALDEIRA NETO, Odilon; GONÇALVES, Leandro Pereira. Culturas políticas, autoritarismos e historicidade»: uma entrevista com Rodrigo Patto Sá Motta. *Historiae (impresso)*, v. 9, p. 1-9, 2018.

CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 42, nº 87, pp. 89-110, 2021.

CATALANI, Felipe. Aspectos ideológicos do bolsonarismo. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/31/aspectos-ideologicos-do-bolsonarismo/#_ftn1. 2021.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quareto, 2001, p. 65.

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

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. TOPOI (ONLINE): *REVISTA DE HISTORIA*, v. 22, p. 55-76, 2021.

SADDI, R. ENTREVISTA COM O PROF. DR. Luís Fernando Cerri (UEPG). *rth* |, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 369–391, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33456>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DA SILVA, Fábio Alexandre; MANKE, Lisiane Sias. “Vozes do bolsonarismo”: reflexões históricas a partir de comentários de internautas pró-intervenção militar. *Revista TransVersos*, [S.l.], n. 23, p. 168-189, dez. 2021.

DE SOUSA ALVES, A. S.; VIEIRA DA SILVA, F. Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4524141, 2020.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, v. 45. n. 4, pp. 1-22, 2020.

DULCI, T. M.S.; QUEIROGA JUNIOR, T. M.. Professores-YouTubers?: análise de três canais do YouTube voltados para o ensino de história. *Revista Escritas do Tempo*, v. 1, p. 4-29, 2019.

DUTRA, Eliana de Freitas. “História e culturas políticas: definições, usos, genealogias”. *Varia História*. Belo Horizonte, n. 28, 2000.

FERREIRA, Marieta de M. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Revista Tempo E Argumento*, 10(23), 80 – 108, (2018).

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 40ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. In: Edson Teles; Vladimir Safatle. (Org.). *O que resta da ditadura*. 1ed.São Paulo: Boitempo, 2010, v. 1, p. 177-186.

GOMES, Angela de Castro. “História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões”. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *Culturas políticas. Ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2005.

JESUS, C. G. N. de, & Gandra, E. A. (2020). O negacionismo renovado e o ofício do Historiador. *Estudos Ibero-Americanos*, 46(3), e38411.

KUSCHNIR, Karina & CARNEIRO, Leandro Piquet. “As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 13, no 24,1999.

LORIGA, S. O eu do historiador. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 247–259, 2012. DOI: 10.15848/hh.v0i10.451

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo Revista do Departamento de História da UFF*, vol.11,n. 21, 2007, pp. 5-16.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: Negacionismos e os usos

abusivos do passado em tempos de pós-verdade'. *REVISTA HISTÓRIA HOJE*, v. 08, p. 66-88, 2019.

MENESES, Sônia . Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)* , v. 41, p. 61-87, 2021.

MEZAROBBA, Glenda. O processo de acerto de contas e a lógica do arbítrio. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir.. (Org.). *O que resta da ditadura? A exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010, v. p. 109-119

Miguel, Luis Felipe Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. . Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211, 2011

MORAES, Luís Edmundo de Souza. Negacionismo: a extrema-direita e a negação da política de extermínio nazista. *Boletim do Tempo Presente*, n. 4, pp. 1-22, 2013.

NAPOLITANO, Marcos Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro *Antíteses*, vol. 8, núm. 15, novembro, 2015, pp. 9-45 Universidade Estadual de Londrina Londrina, Brasil

NETO, Odilon Caldeira. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. *Antíteses*, v. 2, n. 4, pp. 1097-1123, 2009. FGV, 2011.

PENNA, F. A. . O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). *Escola 'Sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 1ed.Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, v. 1, p. 35-48.

PEREIRA, Matheus. Nova Direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 31, p. 863-902, 2015.

PINHA, Daniel. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *Revista Transversos*. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. pp.37-63. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.50330.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PEREZ, Rodrigo. Teoria, história da historiografia e ensino de história em tempos de crise democrática. In: *Revista Transversos*. “Dossiê: Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática”. Rio de Janeiro, nº. 18, 2020. pp. 6-16. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.50328

_____. Junho de 2013: crítica e abertura da crise da democracia representativa brasileira. *REVISTA MARACANAN* , v. 18, p. 83-110, 2018.

_____. Ditadura civil-militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *REVISTA TRANSVERSOS* , v. 1, p. 37-63, 2020.

REIS, D. A. (2020). Notas para a compreensão do Bolsonarismo. *Estudos Ibero-Americanos*, 46(1), e36709. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2020.1.36709>

ROCHA, João Cezar de Castro . *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1. ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021. v. 1. 464p .

RÜSEN, Jörn. "O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História". In. *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins. Curitiba: W. W. Editores Ltda., 2016. p. 53-83.

SANTOS, M. R. S.; MUSSE, R.; CATANI, A. M. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. Dossiê: "Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil". *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-19, e4563135, jan./dez. 2020.

SANTOS, R. da S. O bolsonarismo, o rei de Siam e o gelo.. *Revista Alembra, [S. l.]*, v. 3, n. 6, p. 4-19, 2021. Disponível em: <http://200.129.244.167/periodicos/index.php/alembra/article/view/1092>.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM (Online)*, v. 6, p. 31-50, 2014.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação Histórica. *História Revista (Online)* , v. 17, p. 47-48, 2012.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. Embates semiótico-discursivos em redes digitais bolsonaristas: populismo, negacionismo e Ditadura. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 59, n. 2, p. 1171-1195, Aug. 2020 .Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132020000201171&lng=en&nrm=iso>.

SOUZA, Jessé de. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

VALIM, Patrícia. AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. Dossiê – Negacionismos e usos da história. *Rev. Bras. Hist.* 41 (87). May-Aug 2021.

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

VILELA, Mariana L.; SELLES, Sandra E. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, ISSN-e 2175-7941, Vol. 37, Nº. 3, 2020, págs. 1722-1747