

A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil?

ANA LIMA KALLÁS*

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de uma “pedagogia da memória” no Brasil a partir da análise de experiências de ensino do passado ditatorial pós-1964 na educação básica relatadas por professores em eventos científicos. Investigamos os anais de três eventos da área de História e de Ensino de História realizados no período de 1985 a 2015, nos quais identificamos 45 comunicações sobre ensino do passado ditatorial de um total de 1.200 trabalhos analisados. O debate aqui proposto leva em conta a relação entre o ensino da história da ditadura e o processo de transição brasileira para a democracia entre 1974 e 1988.

Palavras-chave: ensino de história, ditadura civil-militar pós-1964, memória, transição democrática

Recepción: 27-05-2020

Aceptación: 17-05-2021

The approach to the post-1964 dictatorship in History Teaching (1985-2015): is it possible to think about a pedagogy of memory in Brazil?

Abstract

The article presents a reflection on the possibilities of a “memory pedagogy” in Brazil based on the analysis of teaching experiences from the post-1964 dictatorial past in basic education reported by teachers at scientific events. We investigated the annals of three events in the area of History and History Teaching carried out between 1985 and 2015, in which we identified 45 communications on teaching from the dictatorial past of a total of 1,200 analyzed papers. The debate proposed here takes into account the relationship between teaching the history of the dictatorship and the Brazilian transition to democracy between 1974 and 1988.

Key-words: history teaching, post-1964 civil-military dictatorship, memory, democratic transition

O ensino do passado ditatorial a partir das “redemocratizações”

As mudanças curriculares nos ensinos básico e superior tiveram lugar em grande parte dos países saídos de ditaduras militares, nos anos 1980 e 1990. No campo do Ensino de História, as preocupações dos profissionais da educação giraram em torno da renovação historiográfica proporcionada pela Nova História e pela crítica à história tradicional, ainda muito presente nas escolas e consolidada nos anos de ditadura militar. Em países da América Latina, como Brasil, Colômbia e Peru, buscou-se privilegiar a história dos “de baixo”, em especial de negros, indígenas e trabalhadores em geral (Nadai, 1988, p. 13).

A Nova História e as novas metodologias de ensino, pautadas pela história como processo e como problema, foram implementadas em meio a contradições. Na América Latina, a massificação do ensino básico se deu juntamente com uma tendência de privatização da educação baseada em políticas neoliberais, configurando a tendência apontada por Luiz Antonio Cunha de “simbiose Estado-capital” (Cunha, 2014, p. 361). Essa experiência teve seu marco clássico no Chile, onde o sistema educacional foi privatizado em todos os níveis a partir de legislação educacional instituída por Augusto Pinochet, pouco dias antes de sair do governo.

As mudanças curriculares enfatizaram a função da disciplina de História na formação do cidadão crítico (Bittencourt, 1998, p. 22). Nos novos documentos curriculares predominou uma concepção liberal de cidadania, na qual a abordagem da cidadania ficou circunscrita aos direitos políticos e civis. Em alguma medida, as mudanças curriculares acompanharam os processos transicionais em curso e o estabelecimento de *democracias restritas* (Fernandes, 2005, p. 256; Mattos, 2017, pp. 11-31) na América Latina.

A exaltação dos valores democráticos nas legislações educativas saídas das ditaduras nem sempre caminhou conjuntamente com a análise crítica dos passados recentes. Na maioria dos países, as alterações no currículo não passaram tanto pela inclusão imediata do ensino do passado recente. Quando isso aconteceu, como no caso do Brasil, cujos livros didáticos desde a década de 1990 já apresentavam conteúdos sobre a ditadura pós-1964, configurou-se como um processo de abordagem asséptica e despolitizada em grande parte das obras (Amézola y Cerri, 2008). As poucas coleções didáticas de história que abordaram de forma crítica e aprofundada o passado recente, deixaram de ser publicadas nos anos 2000.¹

As experiências de transição *pelo alto* no Cone Sul foram marcadas, em geral, pela conciliação entre setores militares, políticos tradicionais conservadores e setores do empresariado, promovendo mudanças de regime político com permanências na estruturação do Estado capitalista. No caso brasileiro, houve a manutenção de setores historicamente vinculados ao regime ditatorial nos cargos da “Nova República”, inclusive no Ministério da Educação (Dreifuss, 1989). Essas experiências de transição democrática de caráter controlado e amnésico determinaram em al-

* Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil). - Historiadora do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Correo: analimakallas@gmail.com

¹ Aqui nos referimos às coleções “História do Brasil” de Elza Nadai e Joana Neves e “História da Sociedade Brasileira” de Francisco Alencar, Lucia Carpi e Marcus Ribeiro, que circularam no mercado editorial brasileiro desde fins dos anos 1970 até final dos anos 1990.

guma medida o caráter das reformas educacionais que se processaram com o fim das ditaduras. No caso da disciplina de História, a crítica feita ao seu caráter tradicional e nacionalista em muitos países do Cone Sul não significou uma valorização de conteúdos críticos relacionados à experiência ditatorial recente.

Considerando esse fator, buscaremos refletir sobre a forma pela qual a temática da última ditadura brasileira foi abordada em sala de aula por professores da educação básica entre 1985 e 2015, período que abrange o início da “redemocratização” até o ano seguinte à publicação do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Investigaremos quais debates de memória puderam ser travados juntos aos estudantes nessas três décadas para, a partir disso, avaliar se no Brasil desenvolveu-se uma “pedagogia da memória”, concebendo-a com base na ideia do *Nunca Mais*.

A expressão “pedagogia da memória” foi cunhada na Alemanha a partir de um movimento de reconstrução do passado nazista, com o objetivo de prevenir, no futuro, novos episódios daquele tipo de violência (Ayllón Yares, 2012). De início foi utilizada nas escolas para tratar o Holocausto em sua especificidade. Nos anos 2000 a temática deixou de ser apresentada apenas como excepcionalidade, sendo abordada a partir da ideia do universalismo.² O antissemitismo e o Holocausto foram relacionados a outras políticas de extermínio movidas pelo fenômeno do fascismo.

Usamos o conceito de “pedagogia da memória” baseado no debate proposto por diversos autores do campo da memória (Adorno, 1986; Mate, 2011; Padrós, 2001; Yerushalmi, 2017; Todorov, 2000; Jelín, Lorenz, 2004). Tal conceito abrange a preocupação com o ensino de passados considerados sensíveis e traumáticos, com o objetivo de elaborá-los e ressignificá-los junto às novas gerações que não os viveram diretamente. Nessa perspectiva, ganham força as ideias de “memória exemplar” de Todorov (2000)³ e de “memória como justiça” de Yerushalmi (2017).⁴

O ensino de história do passado recente, movido pela ideia da “pedagogia da memória”, deveria estimular a historicização de nosso tempo presente, não como resultado de um processo contínuo de evolução histórica, mas como contexto movido por contradições. Tal ensino seria inspirado pela contraposição àquilo que o filósofo Vladimir Safatle (2010) chamou de um desejo de eliminação calcado em um desejo de desaparecimento –dos rastros, dos corpos e da memória–. A “pedagogia da memória” teria como um de seus fundamentos “impedir que os mortos sejam mortos uma segunda vez”, imperativo cunhado contra Auschwitz no século XX.

.....

2 Hobsbawm (2013) faz uma defesa da aproximação dos historiadores da perspectiva da totalidade, entendendo-a como condição necessária para a compreensão da história da humanidade e de qualquer fração específica desta.

3 Debruçando-se sobre os usos da memória, Todorov (2000) discorre sobre duas formas de seleção de memórias, uma literal e outra exemplar. Na primeira, a recuperação da memória tem como objetivo trazê-la como algo singular, único e insuperável. No segundo, a memória recuperada pode ser usada para entender outras situações similares no presente, mesmo que com sujeitos históricos distintos.

4 De acordo com Yerushalmi (2017), no mundo de hoje não podemos falar em decadência da memória coletiva ou de falta de consciência com relação ao passado, mas de “violação brutal daquilo que a memória pode ainda conservar, da mentira deliberada visando à distorção de fontes e arquivos, da invenção de passados restituídos e míticos (...)”.

A fim de pensar sobre o debate de memórias da ditadura pós-1964 no âmbito do ensino de história no Brasil, examinamos os anais dos Simpósios da Associação Nacional de História – ANPUH (1985 – 2015)⁵, do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988–2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH (1995–2008), selecionando comunicações para verificar em que medida e como a recente experiência da ditadura apareceu nos debates e pesquisas nos primeiros anos de regime democrático. Buscamos identificar a abordagem sobre “a ditadura pós-1964”, “ensino de história” ou “intersecções entre ambos os campos”, totalizando 442 itens analisados, inicialmente, no intervalo temporal de 1985 a 1999.

A primeira conclusão a que chegamos foi que o ensino do passado recente não se configurou como uma preocupação desses intelectuais nos anos 1980 e 1990. De 442 comunicações analisadas, entre 1985 e 1999, apenas 7 mencionaram alguma questão relacionada ao ensino de história da ditadura. Nesse primeiro intervalo temporal os assuntos relativos ao ensino de história que mais apareceram nos eventos científicos foram: a necessidade de reformulação do currículo de história; formação e prática de professores de história; e novas metodologias de ensino e de avaliação. No que se refere aos temas sobre ditadura pós-1964 discutidos, destacou-se o debate acerca da imprensa alternativa; luta armada; e contracultura nos anos 1960 e 1970.

Em um segundo momento da pesquisa tentamos identificar as comunicações que abarcaram uma preocupação com o ensino do passado ditatorial no intervalo temporal de 1985 a 2015. Ao todo, analisamos 1 200 itens, dentre os quais apenas 45 trataram da questão do ensino do período ditatorial.

Entendemos que os anais de eventos científicos analisados constituem um dos *corpus* documentais possíveis para se pensar em que medida o ensino de história da ditadura pós-1964 no Brasil se constituiu em uma preocupação real desses intelectuais ao longo das três décadas que se seguiram ao fim do regime ditatorial. A partir de 1990 a ANPUH passou a aceitar professores de história da educação básica como associados, fato que mostra a dissociação que existia entre o que era concebido como trabalho do historiador e do professor da educação básica. Por conta dessa dissociação e considerando a importância de eventos para se discutir o campo do ensino de história, foram criados dois outros eventos: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH (1993).

Esses eventos se configuraram como espaços de debate público entre professores-historiadores, pois proporcionaram a troca de pesquisas e experiências entre os pares e sua publicação e divulgação pública em anais. Expressam, como fonte histórica, parte dos debates feitos em cada época, bem como propiciam a divulgação de relatos de sala de aula de professores sobre determinados conteúdos e metodologias. Nesse sentido, consideramos que esses anais podem nos ajudar a compreender as mudanças no ensino de história da ditadura pós-1964 ao longo do tempo, seja mostrando a im-

.....

5 A lista completa de anais consultados para a pesquisa se encontra ao final deste artigo.

portância que essa temática adquiriu nos currículos escolares, seja evidenciando os debates de memória sobre o passado recente travados entre alunos, professores e pais.

Os primeiros relatos sobre o ensino do período ditatorial no Brasil: anos 1980 e 1990

As primeiras pesquisas que apresentam alguma preocupação com o ensino do passado ditatorial pós-1964 o fazem de maneira indireta, isto é, com foco no uso de novas linguagens no ensino. Uma comunicação de 1989, outras de 1997 e 1999 propuseram o uso da música como fonte no ensino de história, destacando-se canções de protesto e/ou censuradas produzidas durante o período ditatorial (Fernandes, 1989, p. 36; Cunha, 1997, p. 45; Fiuza, 1999, pp. 382-383). Nos três trabalhos evidenciou-se a preocupação dos autores com o alargamento das fontes documentais na pesquisa histórica, inquietude intensificada no que tange à abordagem do último período ditatorial, tendo em vista a carência de documentação. Ao priorizar o uso da fonte musical para o estudo do período pós-1964, tais professores buscaram contornar a abordagem “tradicional” feita pela literatura didática, fomentando a atenção dos alunos para as mensagens subliminares presentes nas letras das canções e nas formas existentes de se driblar a censura ou se transmitir mensagens ufanistas que iam ao encontro do projeto político vigente.

A metodologia de ensino da história por meio da música foi considerada por esses intelectuais como uma forma de possibilitar uma atitude mais ativa do aluno na construção do conhecimento histórico escolar.

Em 1999 surgiram as pesquisas que buscaram destacar a importância da história do tempo presente, história imediata e discussão em torno das memórias do passado ditatorial, expressas nos trabalhos de Enrique Serra Padrós, Maria Inez Salgado de Souza e Daniela Wagner (Padrós, 1999, p. 54; Souza, 1999, pp. 301-313; Wagner, 1999, pp. 343-354).

O primeiro trabalho, apresentado em evento acadêmico no Brasil, que expôs as relações entre memória, passado recente e ensino de história, foi de autoria de uma pesquisadora argentina da Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. Em 1999 Daniela Wagner trouxe reflexões, já em curso em seu país de origem, relativas à construção e produção da memória da última ditadura argentina nos anos 1990; à importância dos lugares de memória como espaços de denúncia e de identidade entre os que viveram direta ou indiretamente a repressão; transmissão intergeracional e documento de história para a memória futura. Baseando-se nas contribuições de Elizabeth Jelín, Bronislaw Baczko, Inés Dussel e Silvia Finocchio, Wagner propôs um debate importante no Brasil, destacando o papel dos estudos de memória no questionamento dos paradigmas tradicionais da historiografia e da dimensão social e construtiva da memória, que possibilita a sua resignificação a cada contexto, em cada indivíduo ou grupo social. Nesse trabalho de memória, a escola constituiria espaço de embates entre o que lembrar e o que esquecer, como lembrar e como esquecer, quais as fronteiras entre a memória e o esquecimento e os desdobramentos disso para as lutas do presente (Wagner, 1999, p. 353).

Por sua vez, o texto de Enrique Serra Padrós, do mesmo ano, dialoga com as contribuições teóricas anteriores e é enfático ao ressaltar o perigo da “desmemó-

ria histórica” no Brasil. O autor relaciona o processo de esquecimento do passado recente a uma política de Estado, pensada e colocada em prática pelos governos democráticos. O papel da história e do ensino seria o de atuar na luta contra o esquecimento e contra a impunidade, possibilitando a luta pela justiça. Daí a importância do ensino de passados recentes.

Reflexões sobre o ensino do passado recente no início do século XXI: a centralidade das novas metodologias de ensino

Entre 2003 e 2007 encontramos um volume maior de pesquisas sobre o passado ditatorial no Brasil. A crítica à concepção de história e de ensino herdada da ditadura pode ser considerada um tema frequente nos trabalhos apresentados em congressos por professores de História, que procuravam novas metodologias de ensino não calcadas na aula expositiva tradicional e na memorização de datas, fatos e grandes personagens da história política tradicional.

Além das experiências de ensino de história da ditadura através da música, que seguem até os dias de hoje, identificamos pesquisas que exploraram outras linguagens no trabalho didático. A pesquisa de Serlei Ranzi, de 2007, abordou o uso de filmes do *Cinema Novo*, na formação continuada de professores de História. O objetivo central da autora não foi discutir o passado ditatorial ou “o quê” ensinar e “por quê” abordar certos assuntos, mas “contribuir para uma reflexão sobre as possibilidades pedagógicas dos audiovisuais, apontando as dificuldades e fragilidades na formação dos professores no procedimento com esses meios tidos como fundamentais para o ensino” (Ranzi, 2007, p. 2 254).

Outros trabalhos com propostas alternativas de metodologias de ensino foram publicados em 2008. A comunicação de Celso Luiz Jr e Teresa Teruya (2008, pp. 1-12) teve por objetivo discutir os longas-metragens *Lamarca* (1994), de Sergio Resende, e *O que é isso companheiro?* (1997), de Bruno Barreto, e abordou a utilização da linguagem fílmica no ensino de história, visando a estimular a educação para a mídia e o tratamento da memória do passado ditatorial pós-1964 na sala de aula. Além de propor a crítica ao ensino “linear e acrítico” da história, a pesquisa trouxe o cuidado com a discussão acerca das memórias produzidas por ex-militantes da luta armada no contexto imediato pós-ditadura. Utilizando como referências bibliográficas o relatório do *Brasil Nunca Mais* (1985) e a obra do jornalista Elio Gaspari (2002), o artigo dos professores reforça a perspectiva de que o regime militar brasileiro pode ser caracterizado como “conduta ditatorial de Estado” a partir de uma cronologia que tem início em 1968, com a instituição do AI-5,⁶ até 1974, a partir da apresentação do projeto de distensão pelo presidente Geisel⁷ (Junior Y Teruya, 2008, p. 5). Igualmente está presente a concepção de que a resistência a

6 Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, vigorou até 1978. Produziu diversas ações arbitrárias e violentas aos considerados “inimigos do regime”, que tiveram efeitos duradouros.

7 O projeto de distensão do governo Geisel apresentado em 1974 é considerado por muitos historiadores como o início do processo de transição da ditadura à chamada Nova República no Brasil. Sua principal característica foi a reativação da representação política, estabelecendo um partido do governo, a ARENA, e um da oposição, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

ditadura se organizou basicamente “por meio de grupos armados” e que a tortura consistiu no “principal instrumento de repressão e investigação por parte das autoridades ligadas ao governo militar” (Junior y Teruya, 2008, p. 6). Os autores concluem que

Com certeza a ditadura não é benéfica para nenhum país, portanto cultivar essa memória é um dever do ensino de história. O intuito não é sofrer as perdas do passado, mas repensar as práticas políticas do país para ter em mente que a democracia ainda é uma instituição a ser preservada. (Junior y Teruya, 2008, p. 10).

O trabalho dos professores Celso Luiz Jr e Teresa Teruya apresenta uma perspectiva militarista do golpe e do regime, desconsiderando o colaboracionismo com setores civis. A comunicação também leva em conta uma periodização reduzida do regime (1968 a 1974). Apesar disso, mostrou a importância de se contrapor a uma memória “positiva” dos governos militares pós-1964, acenando para o ensino de história como espaço primordial no empreendimento da memória em prol dos valores e práticas democráticas.

As disputas de memória da ditadura na sala de aula a partir dos 40 anos do golpe de 1964

Pesquisa apresentada por um professor de história da rede pública de ensino do município de Magé, estado do Rio de Janeiro, em 2004, chama a atenção, por mostrar, pela primeira vez de forma explícita, uma preocupação com o ensino, as memórias e a compreensão do sentido histórico do golpe de 1964 e da ditadura que se seguiu. Nesse trabalho, Charleston Assis (2004), conjugando novos conteúdos e metodologias, discute as memórias da ditadura na sala de aula a partir de questionários e entrevistas realizados com familiares de alunos de uma turma de 8ª série (atual 9º ano) de uma escola pública.

De acordo com o autor, os resultados da pesquisa mostraram a amnésia social⁸ dominante no que se refere ao legado do regime ditatorial militar na região de Magé (RJ). A pesquisa do professor revelou que 83 de 110 entrevistados lembrava o período da ditadura pós-1964 como “a melhor época para se viver”, tendo em vista a maior possibilidade de emprego, o estabelecimento da ordem, de melhor infraestrutura no país e de educação pública. A maioria dos entrevistados por Assis também disse preferir viver naquela época que no presente, mesmo que 80% deles tenha mostrado conhecimento sobre a falta de liberdade de expressão.

As respostas apontaram o general João Batista Figueiredo (1978-1984) como o “melhor presidente do período militar”, 44% das pessoas afirmaram desconhecer a anistia e 70% declararam reprovar o comunismo. Charleston narra a análise dos

.....

⁸ “Amnésia social” é um termo usado pelo historiador Peter Burke (2011) para se referir ao mecanismo da memória que inclui a organização social do esquecer, as regras de exclusão, supressão ou repressão. Burke busca definir a “história social do lembrar” baseada em três aspectos principais: os modos de transmissão de memórias públicas; a forma pela qual esses modos mudaram ao longo do tempo; e os usos do esquecimento. A compreensão dos processos de “amnésia social” em cada sociedade faria parte da terceira dimensão de uma história social do lembrar.

resultados das entrevistas com os alunos em sala de aula, confrontando as memórias com dados objetivos de pesquisas históricas sobre o período, que mostram o caráter de classe do projeto político levado a cabo pelos governos militares, o acirramento das desigualdades sociais no país, a intensificação da concentração de renda e da propriedade fundiária. O autor também problematiza a questão educacional durante a ditadura, mostrando o caráter restrito da escola pública e os elevados níveis de analfabetismo no país naquele período. Sua pesquisa procurou problematizar, igualmente, a memória “positiva” com relação ao general Figueiredo, visto que fazia apenas 20 anos do movimento das Diretas Já, com ampla participação popular, contra o qual teria lutado Figueiredo.

(...) tão desanimadora conclusão chegamos ao examinarmos que 19% sequer lembram de alguma coisa ruim do período. Somados aos 39% que apontaram problemas pessoais como casamento, desemprego ou doença, temos 58% que não tem uma memória de nenhum fato negativo perpetrado pelos governos militares. (...) com esses resultados em mãos discuti com a turma o fato de que a memória que uma sociedade tem de determinados fatos do passado não é necessariamente – e quase nunca o é – História. Analisamos textos de livros didáticos, trouxe estatísticas de inflação e concentração de renda, exibí documentário e filme, discutimos acerca de liberdade de expressão e direitos humanos, trouxe textos com depoimentos de pessoas torturadas e de torturadores e fotos de ações da polícia contra os movimentos sociais, bem como algumas músicas de oposição ao regime. Fizemos atividades com discussão (...) e produção de textos sobre o assunto. Muito produtivo também foi uma espécie de tribunal que fizemos com metade da turma tendo que defender o regime e a outra acusá-lo. Felizmente a acusação saiu vitoriosa. Somente a partir daí discutiu-se porque seus pais, parentes e vizinhos pensam assim como vimos anteriormente. (...) outro fator importante para a formação de uma memória favorável à ditadura também foi apontado no início: a quem interessa a amnésia social sobre determinado tema? Bem, nesse aspecto vemos que desde que a ditadura terminou há um esforço para o apagamento dos fatos negativos do período pelos beneficiários do regime, notadamente pela mídia televisiva, que em raras ocasiões tratou do tema. (Assis, 2004, pp. 6-7).

A comunicação de Charleston Assis é fundamental por revelar a força do senso comum com relação ao passado ditatorial, endossando perspectivas que amenizam a violência sistemática produzida pelo Estado; reforçam a ideia de um maior desenvolvimento econômico em função do “milagre”; da garantia da ordem e do bem-estar geral pela militarização do Estado, que seguem sendo difundidas mesmo com a expansão das pesquisas históricas sobre o período.

Entre 2004 e 2009 as pesquisas apresentadas por professores historiadores mostraram resultados muito diferentes no que se refere à memória do passado ditatorial entre os sujeitos escolares. Se até 2004 os trabalhos indicam uma significativa amnésia social, a partir de 2008, apesar de ainda insuficiente, a referência ao período pós-1964 já é feita a partir de uma perspectiva crítica, com a denominação “ditadura”, a clareza com relação à política repressiva e a cassação dos direitos políticos, civis e sociais.

O ensino da história da ditadura durante os trabalhos da CNV

O período de 2012 a 2015 no Brasil é marcado pelos trabalhos da CNV, que teve seu relatório final lançado em dezembro de 2014. Esse ano também testemunha a efeméride

dos 50 anos do golpe de 1964, com profusão de novas pesquisas sobre o tema. Cabe lembrar que, no ano de 2010, é lançado o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos, com um eixo orientador sobre o Direito à Memória e à Verdade pela primeira vez no Brasil.

É de fato nesse intervalo temporal que encontramos a maior quantidade de trabalhos com uma preocupação explícita com o ensino do passado ditatorial, muitas vezes atrelado à educação em direitos humanos. Entre as discussões que mais aparecem entre 2012 e 2015, estão as relativas à análise da abordagem do passado ditatorial nos livros didáticos de História. O incremento do debate público ocasionado pela instalação da CNV, o acompanhamento midiático da Comissão e seus desdobramentos na “opinião pública” e na disputa de memórias tiveram impactos na sala de aula, gerando um maior interesse por parte de alunos e professores em abordar a temática, além de passar a ser tema mais frequente nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).⁹

A comunicação de Danielle Silveira, apresentada em 2015, examinou os sujeitos da ditadura pós-1964 nos livros didáticos. A autora problematizou a questão de como são tratados e descritos os setores sociais que apoiaram e sustentaram a ditadura e os que resistiram a ela na Coleção “História Global: Brasil e Geral” de Gilberto Cotrim (2010). Silveira conclui que:

(...) os sujeitos que atuaram – seja na oposição, seja no apoio – na ditadura militar são tratados pela coleção com uma certa descontinuidade, podendo dificultar a compreensão mais adequada da narrativa. Podemos destacar através da análise que são atribuídas à sociedade brasileira como um todo a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura, mas em relação a consolidação do regime, a sociedade praticamente desaparece da narrativa. (Silveira, 2015, p. 9).

O trabalho em questão apresenta alguns dos debates historiográficos então em voga a partir dos 40 anos do golpe e principalmente a partir dos 50 anos, a saber a temática do apoio e sustentação civil da ditadura e seu projeto de classe. Tal debate, aberto com a publicação da pesquisa do cientista político René Dreifuss nos anos 1980, tem sido redirecionado por outros pesquisadores, que não utilizam a categoria “classe” para compreender o caráter do projeto político, econômico e social implementado pelos governos militares. A discussão proposta pelo historiador Daniel Aarão Reis Filho é um exemplo dessa perspectiva, apontando o silenciamento de narrativas que mostrem o apoio da “sociedade” ao golpe e à ditadura (REIS, 2000).

O debate sobre currículo, além de ser costumeiramente pautado em trabalhos que analisam as narrativas de livros didáticos e outros usos públicos da história, também aparece em pesquisas sobre os sistemas de avaliação educacional, igualmente definidores de currículo. Nesse sentido, a pesquisa de Diego Velasco sobre a abordagem do tema da ditadura pós-1964 nas provas do ENEM entre 2009 e 2014 teve como objetivo investigar os itens de História que versavam sobre a ditadura militar pós-1964, procurando identificar que aspectos e narrativas desse período

.....
⁹ Exame de admissão de estudantes para o Ensino Superior.

foram mobilizados (Velasco, 2015, pp.1516-1517).

Em sua tese de doutorado, Velasco aprofundou essa pesquisa e identificou a presença cada vez maior de questões sobre o período ditatorial militar no ENEM, principalmente a partir de 2010. Percebeu que a preocupação central das questões das provas residiu em promover o confronto entre interpretações diversas e não aprofundar o conhecimento sobre determinado evento histórico.

(...) muitas questões operavam na tensão entre fugir da ‘história única’ e muitas vezes reforçar estereótipos e/ou ideias do senso comum, apresentando divergentes pontos de vista sobre o assunto. Por fim, observei pouco diálogo com as reformulações historiográficas desenvolvidas no campo (...). (Velasco, 2018, p.188).

No que se refere aos debates historiográficos presentes nas provas, Velasco chama a atenção para a ausência de problematização em torno dos setores civis que apoiaram e sustentaram a ditadura. A partir da pesquisa de Velasco, percebemos que as questões das provas acabam reforçando o binômio Estado-opressor versus sociedade civil-resistente, não proporcionando uma compreensão mais aprofundada das frações de classe que sustentaram e se beneficiaram do regime pós-1964, bem como das diversas formas de oposição e lutas travadas contra o regime, que não apenas pelos grupos guerrilheiros, esquerdas e estudantes.

A pesquisa também mostra que, entre 1998 e 2008, de 693 questões do ENEM analisadas, apenas uma versava sobre a ditadura militar. Tal questão, de 2006, relacionava a conquista da Copa do Mundo de Futebol de 1970 com a propaganda do regime. No entanto, entre 2010 e 2017, dos 810 itens analisados, 26 abordaram de forma direta ou indireta a temática.

Em 2013, o trabalho de Ágata Oliveira, Mayra Medina e Tamires Silva apresentou uma experiência de debate em sala de aula acerca das narrativas em disputa sobre a CNV e os direitos humanos. As autoras se mostram preocupadas com a “educação para o nunca mais” a partir de uma perspectiva da educação em direitos humanos. O projeto teve várias etapas, com debate sobre o filme “Zuzu Angel” (Sérgio Rezende, 2006); análise de entrevista com o cantor Geraldo Azevedo, na qual o artista conta ter sido preso pelo DOPS¹⁰ e torturado sem ter feito parte de nenhum movimento organizado de esquerda; leitura e reflexão sobre o AI-5 e sobre lei de anistia; escuta e debate sobre a música “Mil faces de um homem leal (Marighella)” do grupo Racionais MC; e análise de reportagens jornalísticas sobre a CNV que apontassem duas perspectivas distintas acerca do trabalho dessa comissão. Dessa experiência nos chamou a atenção o relato sobre o desconhecimento e a desinformação por parte dos alunos acerca tanto da temática da ditadura quanto do regime democrático.

Ao tocar no assunto da ditadura civil-militar, fizeram comentários bem superficiais, citando exemplos do que já haviam escutado falar sobre. Um dos alunos relatou um

.....
¹⁰ Departamento de Ordem Política e Social, órgão de repressão do governo brasileiro usado nas ditaduras do Estado Novo (1937 – 1945) e civil-militar pós-1964.

caso de um vizinho que dizia “que se hoje, vivêssemos no período da ditadura o país seria melhor, não haveria as roubalheiras que tem”. Porém, ao serem questionados se o período havia sido bom ou ruim, a maioria concordou que esse tinha sido ruim para o país, que houve violência com as pessoas que eram contra o governo, houve repressão, censura e que nos dias atuais possuíam uma liberdade de expressão muito maior que naquele período. (Oliveira, Medina y Silva, 2013)

A escolha de duas narrativas conflitantes sobre a instalação e os trabalhos da CNV buscou mostrar

(...) a disputa que ocorre pela memória do período e fazê-los [os alunos] perceber a relatividade da narrativa, ou seja, o risco de negligenciar um assunto quando se entra em contato com uma única versão. Buscar-se-ia mostrar que ao analisar um discurso devemos pensar nas intenções que estão por trás do mesmo. (Oliveira, Medina y Silva, 2013).

As relações entre passado e presente: continuidades entre o regime ditatorial e o regime democrático

O uso de pesquisas de opinião e questionários com alunos e familiares sobre o passado ditatorial seguiu aparecendo nas comunicações apresentadas recentemente, como é o caso dos trabalhos de Bárbara Virgínia Groff da Silva e de Brayan Lee Thompson Ávila (Ciampi, 2015, p. 23). No primeiro, a justificativa pautou-se no papel da escola como possível espaço de debate sobre o período ditatorial e seus legados no presente. Os obstáculos para isso seriam a opção de muitos professores por não abordar o período –“omissão curricular docente”– e a “política de esquecimento organizado promovido pelo Estado brasileiro” (Silva, 2015, pp.1176-1177). A escolha da temática e a metodologia do trabalho da professora se deu

(...) devido ao cinquentenário do golpe de 1964, a repercussão que essa efeméride gerou na imprensa, as lembranças e os discursos que os alunos traziam para a sala de aula dos familiares ou conhecidos que viveram nesse período e ao conteúdo programático que indicava o estudo dos conceitos de ditadura e democracia. (...) cada aluno seria responsável por entrevistar cinco pessoas próximas nascidas entre 1960 e 1980. As pessoas deveriam responder a seguinte pergunta: você prefere um governo ditatorial ou democrático? Por quê? O discente anotaria a resposta, além de trazer alguns dados a mais sobre o entrevistado, como a escolaridade, idade e sexo. (Silva, 2015, p. 11).

Em seguida, Bárbara Silva apresenta algumas das respostas trazidas pelos alunos:

Democracia, pois é um sistema de governo onde se tem liberdade e já na ditadura é um governo sem liberdade de expressão e autoritário;
Prefiro o governo ditatorial, pois o povo não sabe aproveitar a liberdade que tem, confundindo liberdade com libertinagem, levando a sociedade a ficar pobre culturalmente, fazendo com que as crianças e jovens ouçam músicas desrespeitosas e convivas em ambientes de tráfico – considerando tudo isso liberdade;
Prefiro o democrático. Pois pior que seja o governo não dá para reclamar muito, pois

foi o povo que botou este presidente ou governador no cargo;
Democracia, pois te dá voz perante a sociedade e te proporciona liberdade para participar das decisões políticas e civis;
Ainda acho que existe um pouco de ditadura;
Prefiro o governo democrático, pois nele o povo “tem voz” e pode usá-la para manifestar-se;
Prefiro a ditadura, na época não havia tanta corrupção na política e havia maior investimento em saúde, segurança e o ensino era de melhor qualidade;
Democrático, porque com a democracia todos os cidadãos podem participar escolhendo seus representantes que desenvolverão as leis.
Ditatorial porque tínhamos mais segurança;
Do jeito que está, acho que o democrático não dá certo, o povo não tem tanta opinião e nem sabe o que faz, com isso prefiro o ditatorial, talvez resolva e coloque ordem no povo. (Silva, 2015, p. 13)

Nos resultados das entrevistas vemos ainda muitos elementos do senso comum que reforçam uma perspectiva dicotômica entre o regime ditatorial e o regime democrático, sem avaliar as permanências das formas de dominação do capitalismo em diferentes regimes políticos; a equivalência colocada entre ditadura pós-1964 e manutenção da ordem; ditadura e segurança; ditadura e melhores condições de vida e de infraestrutura; ditadura, ética e moralização – argumentos proferidos pelos próprios governos militares e seus defensores. A concepção de democracia que vem à tona está referenciada nas liberdades individuais e na representatividade eleitoral, mas em duas falas afirma-se que o “povo não está preparado” para ter liberdade, argumento proferido por governantes em diferentes períodos da História do Brasil como no pré-abolição da escravidão em fins do século XIX e na luta pelas eleições diretas em 1984.

Também é de 2015 o trabalho de Dinorah Amaral Matte (2015, p.111), que narrou uma experiência de aula para o 9º ano numa escola estadual do Rio Grande do Sul, em 2013, sobre a temática da ditadura pós-1964. No relato de aula, a professora historiadora parte da análise de uma charge de Ziraldo de 1984 presente no livro didático adotado, bem como na leitura do capítulo sobre ditadura presente no mesmo manual. A etapa seguinte foi a realização de entrevistas e conversas com amigos e familiares sobre o passado ditatorial e a discussão dos resultados em sala de aula. Matte cita algumas das narrativas trazidas por alunos:

Muitas pessoas que viveram esse período disseram que gostavam daquela época porque não havia roubo, adolescentes não andavam na rua até de madrugada. A ditadura militar era muito rígida, havia muita tortura, não havia pensamento crítico. (Matte, 2015, pp. 167).

Ao final, a autora conclui que:

Ao analisarmos os relatos foi percebida a indignação com a violência, a repressão, a falta de liberdade de expressão; mas também, alguns reproduzem a ideia que o período militar foi marcado por maior segurança para a população, pois o relato via

oral que obtiveram através das conversas informais com os professores ou familiares que viveram no período, lhes imprimiu maior credibilidade sobre o período que as narrativas dos manuais didáticos. (Matte, 2015, p. 167).

Aqui, mais uma vez, o passado ditatorial é lembrado pela comunidade escolar a partir de dois elementos: a violência/ausência de liberdade de expressão e regime da ordem e da segurança. Essa e outras pesquisas revelam a importância do trabalho com testemunhos para a abordagem da temática em sala de aula, já que as falas permitem maior verossimilhança e proximidade com tal passado do que a leitura do livro didático. Desse modo, percebemos que o exercício de entrevistas e conversas com familiares e comunidade local acerca das memórias da ditadura tem um enorme potencial de reflexão sobre aquilo que Alessandro Portelli (1996) chamou de disputa de memórias ideologicamente mediadas¹¹. Daí a importância de cruzar as narrativas trazidas pelos alunos, fortemente marcadas por elementos de senso comum, com dados de pesquisas históricas.

Pedagogia da memória ou desmemória?

A análise dessas comunicações em anais de eventos científicos de história nos possibilita fazer algumas reflexões. A primeira é que a partir de 2004, quando dos 40 anos do golpe de 1964, identificamos uma preocupação maior dos professores-historiadores com o ensino do passado ditatorial. Antes disso, verificamos uma reflexão inicial sobre a importância do ensino da história do tempo presente e preocupações de ordem metodológica, que às vezes se confundem com inovações técnicas sobre formas de ensinar e de aprender, de modo a tornar a disciplina de história mais próxima do cotidiano dos estudantes. Nesses casos, a temática da ditadura apareceu no conteúdo das letras de música e filmes.

A presença de trabalhos em eventos científicos movidos pela reflexão em torno das memórias da ditadura na comunidade escolar a partir de 2004 foram enriquecidos pelos debates acadêmicos em torno dos 40 anos do golpe de 1964. Em 2004, os historiadores brasileiros se posicionaram com relação à bibliografia sobre a ditadura que predominou nos anos 1980 e 1990, a saber, as pesquisas feitas por cientistas políticos (politologia) e os relatos de memória, principalmente de militantes da luta armada (memorialística). Data de 2004 o debate proposto pelo historiador Daniel Aarão Reis Filho sobre a elaboração

.....
11 Na década de 1990, Alessandro Portelli analisou os depoimentos dos sobreviventes do massacre de Civitella em 1944, um pequeno povoado na Toscana, Itália. O pesquisador italiano mostrou as divisões da memória, entre uma “memória oficial”, que comemora o massacre como episódio da Resistência e compara as vítimas a mártires da liberdade, e uma “memória comunitária”, criada e preservada pelos sobreviventes, viúvas e filhos, focada quase exclusivamente no seu luto, nas perdas pessoais e coletivas. No entanto, nem memória oficial, nem memória comunitária constituiriam campos homogêneos, sendo permeadas por uma multiplicidade de memórias fragmentadas, todas elas podendo ser consideradas ideológicas e culturalmente mediadas. As disputas de memórias também foram analisadas por Pollak (1989), em especial as clivagens entre uma memória oficial e as memórias subterrâneas que aparecem em geral em períodos de crise. O autor ressalta que muitas vezes a memória oficial, não necessariamente relacionada ao Estado, está fincada em não-ditos, o que demanda um intenso trabalho de organização.

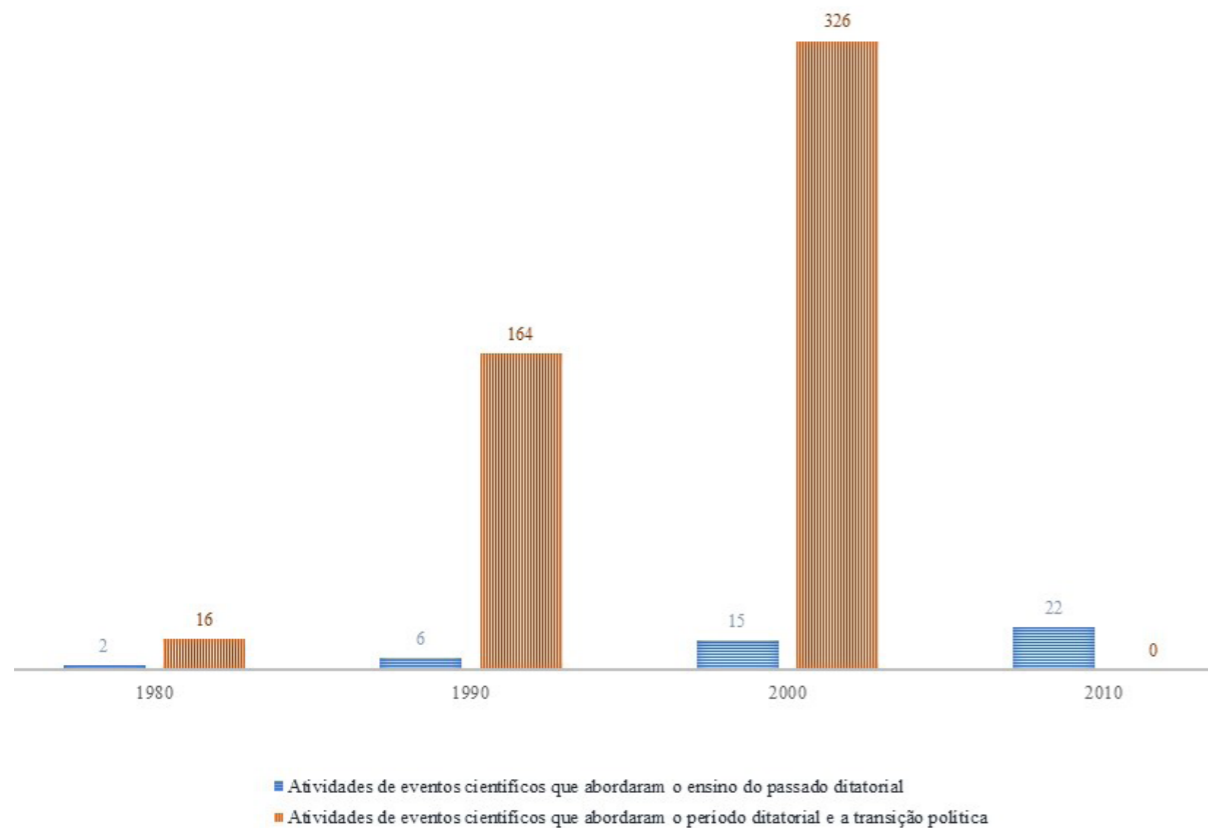
da memória da ditadura pelas esquerdas nos anos 1990 e seus “deslocamentos de sentido”.¹² A partir de 2004 também há uma maior valorização de pesquisas no campo da História do Tempo Presente, cenário que não aparecia nos anos 1980 e 1990, quando predominava uma desconfiança de grande parte dos historiadores com relação à História Recente.

No plano das políticas reparatórias, em 2001 foi instituída a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça (CAMJ) para examinar os requerimentos de reparação econômica de caráter indenizatório dos anistiados políticos. Em 2003 foi lançado o “Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)”, com os resultados das pesquisas feitas pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Em 2007 foi lançado o livro “Direito à Memória e à Verdade”, com os resultados dos onze anos de investigação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), criada em 1995. Foi a primeira vez que o Estado brasileiro reconheceu sua responsabilidade com relação aos mortos e desaparecidos da ditadura. Os desdobramentos dessas primeiras políticas de reparação podem ter atingido as salas de aula e o ensino sobre o período da ditadura, já que passaram a estar disponíveis mais informações sobre o regime e sobre os segmentos atingidos pelo seu projeto político-econômico.

Dez anos depois, em 2014, percebemos um incremento do debate sobre a ditadura em sala de aula. A instalação das comissões da verdade (nacional, estaduais e setoriais) e o espaço midiático que seus trabalhos alcançaram, bem como a publicização das disputas de memórias, podem ter contribuído para esse fomento. O ano de 2015 é o que apresenta a maior quantidade de trabalhos com essa preocupação direta. Ainda assim, as pesquisas revelam a presença decisiva, tanto em 2004 quanto em 2014, de elementos do senso comum nas perspectivas e memórias apresentadas por alunos, familiares e professores, predominando, muitas vezes, imagens “positivas” do período ditatorial e concepções esvaziadas de democracia.

.....
12 Segundo Aarão, nos anos 1990, quando publicadas as primeiras memórias de ex-combatentes da luta armada, convencionou-se a pensar que todos os que se posicionaram criticamente ao regime militar teriam feito parte da “resistência democrática”. Para o historiador, essa elaboração da memória constituiria um deslocamento de sentido, já que a esquerda armada nunca tinha demonstrado nenhum apego pelos valores democráticos; ao contrário, teria abandonado a defesa da legalidade nos anos 1960 para assumir uma posição ofensiva e contra a lei. Essa leitura foi criticada pelos historiadores Caio Navarro de Toledo e Marcelo Ridenti (2004), que afirmaram esse tipo de leitura abria brechas para o reforço de perspectivas justificadoras do golpe e do regime ditatorial, que se fortaleceram nos anos posteriores.

Figura 1. Atividades de eventos científicos que abordaram o ensino do passado ditatorial, o período ditatorial e a transição política entre 1985 e 2015



Fuente: Análisis da ANPUH (1985-2015), Análisis do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988-2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História-ENPEH (1995-2008). A pesquisa de dados da década atual compreende o intervalo de 2010 a 2015, considerando apenas os anos da Anpuh e do Perspectives

A difusão de pontos de vista que levam a uma relativização de regimes de exceção é prova do sucesso da política estatal de esquecimento organizado, com ausência de políticas educacionais que priorizem o estudo do período ditatorial no Brasil. Além da ausência de políticas educacionais específicas sobre o ensino da ditadura pós-1964 e a lentidão das políticas de reparação, o processo de transição brasileiro foi vitorioso do ponto de vista das classes dominantes.

A mudança de regime político no Brasil foi feita baseada na perspectiva da continuidade, com a conciliação entre os principais sustentadores da ditadura e parte da oposição, especialmente os segmentos liberais. Essa conciliação, iniciada em 1974 com a autorização do bipartidarismo, permitiu que imagens positivas do regime, amplamente divulgadas na época, se perpetuassem com o tempo, chegando a coexistir, sem necessariamente conflitar, com as imagens do horror da repressão, tortura, desaparecimentos e mortes.

Na disputa de memórias do período democrático continuou forte a imagem do “Brasil-potência” construída nos anos de “Milagre Econômico” (1969-1973), quando o país atingiu elevadas taxas de crescimento econômico mesmo que a um enorme custo social. A perspectiva ideológica da Doutrina de Segurança Nacional

serviu para justificar a política repressiva e sustentar outra imagem positiva que segue presente até os dias de hoje: o regime ditatorial como regime da ordem e da segurança. A Lei de Segurança Nacional segue em vigor até a atualidade no Brasil e tem como objetivo assegurar a ordem contra qualquer tipo de “ameaça interna”. A transição brasileira não eliminou a tutela militar, não houve crítica à atuação das FFAA nem a retirada de suas prerrogativas adquiridas. Tampouco houve uma crítica ao papel do empresariado que garantiu a sustentação do regime ditatorial, que financiou a repressão e que se beneficiou do projeto político-econômico levado a cabo pela ditadura (Gorender, 1988).

Apesar de não podermos falar em construção de consensos plenos durante um regime autoritário, já que não temos canais abertos de participação política, podemos sim pensar em “consensos passivos” construídos pelo regime, combinados com o uso excessivo da coerção (Gramsci, 2014). Nessa construção, que buscou legitimar as ações dos governos militares, um dos recursos mais utilizados foi a retórica de defesa da democracia. A chamada “revolução de 1964” foi justificada pela grande imprensa como uma intervenção em nome da democracia. A facção militar ligada ao presidente Castelo Branco, que predominou nos primeiros anos de regime, precisava construir um consenso junto a determinadas parcelas da sociedade brasileira, por isso se propôs à construção de uma “democracia tutelada”. O discurso estava baseado na ideia de que o exercício de poder direto pelos militares tinha como objetivo consolidar as bases de um “sistema político seguro e estável, protegido contra a subversão, a corrupção e o comunismo, para só depois, devolver o poder aos civis” (Vasconcelos, 2019, p. 393).

Assim, o regime ditatorial-militar garantiu poderes excepcionais ao Executivo sem extinguir o Legislativo e o Judiciário; sustentou eleições indiretas para Presidente da República; conservou inicialmente os partidos após expurgar os parlamentares indesejáveis; extinguiu, por fim, mas elaborou um novo sistema partidário; e preservou, a princípio, a Constituição de 1946, impondo-lhe alterações (Vasconcelos, 2019). A concretização desse projeto foi acompanhada pelo uso da violência, como atestam as mortes, desaparecimentos e torturas a pessoas consideradas “suspeitas”.

É nítida a multiplicidade de denominações atribuídas ao período (ditadura de segurança nacional, regime militar com conduta ditatorial, período militar, ditadura militar, regime civil-militar, ditadura civil-militar) nas comunicações apresentadas em eventos científicos por nós analisadas. O mesmo se percebe com relação à periodização (1968-1974, 1964-1979, 1964-1984, 1964-1985), revelando uma perspectiva contraditória em certas análises, marcadas pelo reconhecimento do caráter autoritário do regime e pela relativização acerca da magnitude da repressão, expressa na redução do período histórico considerado como de fato ditatorial e no encolhimento dos setores sociais atingidos pela violência estatal.

Constatamos, ainda, que, entre 2011 e 2015, a temática da ditadura tornou-se um componente do currículo permanente da educação básica, presente de forma constante nas provas no ENEM e nos livros didáticos, como mostram pesquisas recentes. No entanto, isso não significou um necessário aprofundamento da compreensão sobre o período. Estamos diante de uma diretriz cujo objetivo central

para a disciplina de história é contrastar versões, mostrando que a história não é “única”, nem que existe uma só “verdade”. Isso pode ter levado a um reforço de narrativas pautadas no senso comum, ao invés de sua desconstrução e aprofundamento.

Por fim, a prioridade dada à abordagem de diferentes narrativas sobre um mesmo fato histórico veio acompanhada pelo menosprezo do estímulo à busca pela matéria-prima sustentadora de tais narrativas a partir de evidências históricas. A ênfase no ensino da busca e contextualização de informações históricas oriundas de diferentes meios superou a preocupação com a seleção de conteúdos. O repúdio de grande parte dos professores à educação e ao ensino herdados da ditadura foi revertido para a condenação da história e do ensino “tradicionais”, caracterizados a partir de uma concepção linear, evolucionista, factual, nacionalista, eurocêntrica, moralista e estritamente política da história, cujos métodos baseavam-se na exposição, cópia e memorização de fatos, datas e personagens “ilustres”.

Todavia, em muitos momentos, essas reflexões dissociaram conteúdos e metodologias, ao denunciarem o problema do “conteudismo” em uma realidade escolar cada vez mais ampla e diversificada. Soma-se a isso o destaque atribuído à competência do “aprender a aprender” nas orientações curriculares dos anos 1990 e 2000, orientadas pelos organismos internacionais como Unesco e Banco Mundial, desvalorizando o papel da escola na socialização do saber historicamente produzido. Na disciplina de história, esse processo levou a uma valorização do como ensinar e do desenvolvimento da capacidade de identificar as diversas narrativas históricas, sua origem e impactos, e a uma desvalorização do ensino de conteúdos históricos.

Assim, entendemos que o processo de transição para a democracia, de caráter controlado e pelo alto, bem como o colaboracionismo entre militares e frações importantes do empresariado na condução e desfecho do regime ditatorial podem ser consideradas chaves importantes para compreender a política de esquecimento organizado que também se manifestou na educação e no ensino de história. Os relatos de professores mostraram que talvez não possamos falar em desmemória,¹³ principalmente a partir do século XXI quando há maior divulgação de informações sobre o sistema repressivo da ditadura pós-1964, mas na persistência de memórias positivas¹⁴ do passado ditatorial, que não são abaladas com o conhe-

.....
13 Por desmemória nos referimos ao debate feito por Padrós (2006), no qual defende que a desmemória não pode ser simplesmente entendida como esquecimento ou como memória apagada. As informações e fatos concretos apagados pelo terror de Estado não podem ser esquecidos, pois não foram conhecidos. Só se pode apagar aquilo que foi lembrado e conhecido. A desmemória é, portanto, o desconhecimento dos fatos ocorridos, resultado de um sonejamento de informação planejado. A desmemória é sinônimo de silêncio, o que levaria ao silêncio e apagamento da própria história.

14 Por memórias positivas nos referimos às lembranças positivas do passado ditatorial, como as que foram disseminadas pelos agentes do aparelho de Estado ditatorial em seus discursos ao longo de todo o regime e aos militares que não quiseram se submeter ao pacto da redemocratização, optando por seguir proferindo elogios ao regime ditatorial e aos agentes do Estado que participaram ativamente da repressão e de torturas. Essas memórias positivas estão presentes em alguns livros de memórias como “A verdade sufocada” (2006) de autoria do coronel Carlos Brilhante Ustra e “Des-

cimento a respeito da política repressiva e de graves violações de direitos humanos cometidas de forma sistemática por agentes do Estado em colaboração com setores das classes dominantes.

A ausência de políticas educacionais específicas para tratar o passado ditatorial entre as gerações mais jovens acabou colocando essa responsabilidade a cargo dos professores da educação básica, que individualmente e sem apoio institucional, vem buscando trabalhar com o tema em sala de aula. Se nas primeiras décadas após o fim da ditadura eram escassas as comunicações apresentadas por professores que refletiam uma preocupação com o ensino do período ditatorial, nas últimas décadas essa preocupação se tornou mais presente, com o uso mais diversificado de materiais usados em sala de aula, uma melhor abordagem do tema nos manuais didáticos e uma presença mais frequente nas avaliações educacionais. No entanto, ainda não podemos falar de uma pedagogia da memória no Brasil que possibilite uma reflexão aprofundada sobre aquele passado entre as novas gerações e que sirva como ferramenta para pensar o Brasil de hoje, de acentuados traços autoritários baseados no extermínio de “suspeitos”, “inimigos”, pobres, negros e indígenas. Se em 2015 havia o início da construção de uma pedagogia da memória sobre o passado ditatorial no Brasil, tal construção foi obstaculizada a partir de 2018.

Bibliografia

- Adorno, T. (1986). Educação após Auschwitz. En: G. Cohn (org.), *Theodor Adorno. Sociologia* (p.33-45). São Paulo: Ática.
- Amézola, G. & Cerri, L. F. (2008). La historia del tempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, (32), 4-16.
- Arquidiocese de São Paulo (1988). *Brasil: nunca mais*. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ayllón Yares, Gladys (2012). *La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos* (tesis de maestría inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bittencourt, C. (1998). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. Em *O saber histórico na sala de aula* (pp. 11-27). São Paulo: Contexto.
- Burke, Peter (2011). “História como memória social”. En: *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp.67-89.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotrim, G. (2010). *História Global: Brasil e Geral* (vol. 3). São Paulo: Saraiva.

.....
fazendo mitos da luta armada” (2006) do coronel Aluísio Madruga de Moura e Souza. A defesa das memórias positivas da ditadura também ocorre em locais como o Clube Militar no Rio de Janeiro, na organização Terrorismo Nunca Mais (Ternuma) criada em 1998 e em muitos sítios eletrônicos criados por grupos de extrema-direita que se pulverizaram nos últimos anos no Brasil. Mais recentemente essas memórias positivas têm sido proferidas por membros do Palácio do Planalto e circulam nos grandes meios de comunicação.

Cunha, L. A. (2014). O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, 35(127), 357-77.

Dreifuss, R. (1989). *O jogo da direita na Nova República* (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Dreifuss, R. (2006). *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe* (2ª ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.

Fernandes, F. (2005). *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Globo.

Gaspari, E. (2002). *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Cia das Letras.

Gaspari, El. (2002). *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia das Letras.

Gorender, J. (1988). Coerção e consenso na política. *Estudos Avançados*, 2(3).

Gramsci, A. (2014). *Cadernos do Cárcere* (vol. 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Hobsbawm, E. (2013). *Sobre história* (trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: Companhia das Letras.

Jelín, E. & Lorenz, F. G. (Org.) (2004). *Educación y Memoria*. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI.

Kallás, A. L. (2020). *O debate público de professores historiadores acerca da ditadura pós-1964 no Brasil: ensino de história, memória e usos públicos da história recente (1985–2015)* (tese doutorado inédita). Universidade Federal Fluminense, Niterói-Rio de Janeiro, Brasil.

Mate, M. R. (2011). *La posmemoria*. En R. Cuesta Fernández (coord.), *El lugar de la memoria en la educación* (pp.119-131). Espanha: Com-ciencia social.

Mattos, M. B. (2017). Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo. En *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo* (pp. 11-31). Rio de Janeiro: Consequência (Coleção Observatório da Classe Trabalhadora).

Padrós, E. S. (2001). Usos da memória e do esquecimento na história. *Letras UFSM*, (22), 79-95.

Padrós, E. S. (2004). Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. *História em Revista* (vol. 10).

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos históricos*, 2(3), 3-15.

Portelli, A. (1996). O massacre de Civitella Val di Chiana. Em M. de M. Ferreira y J. Amado (comp.), *Usos e abusos da História Oral* (pp.103-130). Rio de Janeiro: Ed. da FGV.

Reis, D. A. (2000). *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Saflatle, V. (2010). Do uso da violência contra o Estado ilegal. Em V. Saflatle y E. Teles (orgs.), *O que resta da ditadura* (pp.237-252). São Paulo: Boitempo-Coleção Estado de Sítio.

Seminário 40 anos do Golpe de 1964 (2004). 1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, AS.

Toledo, C. N. (2006). 1964: Golpismo e democracia. As falácias do revisionismo. *Crítica Marxista*, (27), 27-49.

Vasconcelos, C. B. de (2019). O discurso da democracia: imprensa e hegemonia da ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1968). *Tempo & Argumento*, 11(28), 365-401.

Yerushalmi, Y. H. (2017). Reflexões sobre o esquecimento. Em Y.H. Yerushalmi, N. Loraux, H. Mommsen, J-C. Milner y G. Vattimo, *Usos do esquecimento* (pp. 9-28). Campinas, SP: Editora Unicamp.

Artigos em anais

Assis, C. (2004). *Memórias da ditadura – uma proposta para a sala de aula*. 5 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Rio de Janeiro, Brasil.

Ciampi, H. (2015). *As memórias sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985) em sala de aula: um estudo como alunos do ensino médio*. 9 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Belo Horizonte, Brasil.

Cunha, M. de F. da (1997). *Brasil Pós-1964 através de músicas: possibilidades de estudo*. Ponencia apresentada en el 19 Simpósio Nacional de História, Belo Horizonte, Brasil.

Fernandes, José Oriá (1989). *Aprendendo história através da música*. Ponencia apresentada en el 15 Simpósio Nacional de História, Belém, Brasil.

Fiuza, A. F. (1999). *Entre cantos e chibatas: a pobreza em rima rica na música de João Bosco e Aldir Blanc- uma experiência no ensino de história*. Ponencia apresentada en el 20 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Junior, C. L. y Teruya, T. K. (2008). *O cinema, a resistência armada e a ditadura militar no ensino de história*. Ponencia apresentada en el 8 Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Matte, D. A. (2015). A ditadura militar brasileira no livro didático de história e o pensamento histórico dos estudantes. Ponencia apresentada en el 9 Encontro Perspectivas do Ensino de História, Belo Horizonte, Brasil.

Nadai, E. (1988). *O ensino de história na América Latina*. Ponencia apresentada en el 1 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Oliveira, Á. I. De, Medina, M. De A. y Silva, T. F. (2013). *Experiência de Estágio em Ensino de História: Os Direitos Humanos e o Debate em Torno da Comissão Nacional da Verdade*. Ponencia apresentada en el 24 Simpósio Nacional de História, Natal, Brasil.

Padrós, E. S. (1999). *Anistia, anestesia, amnésia – tempo presente e memória histórica na América Latina*. Ponencia apresentada en el 20 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Ranzi, S. M. F. (2007). *Cabra marcado para morrer: uma experiência com cinema na formação continuada de professores de História*. Ponencia apresentada en el 24 Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, Brasil.

Silva, B. V. G. da (2015). *Você prefere um governo ditatorial ou democrático? Possibilidades de discussão sobre a ditadura civil-militar brasileira em sala de aula a partir de uma pesquisa de opinião realizada pelos alunos*. Ponencia apresentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Silveira, D. R. (2015). *História do Tempo presente e livro didático: os sujeitos da ditadura Militar nos livros didáticos de História*. Ponencia apresentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Souza, M. I. S. de (1999). *Desencontros entre produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental*. Ponencia presentada en el 3 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Wagner, D. (1999). *Memoria: mucho más que memorizar*. Ponencia presentada en el 3 Encontro Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, Brasil.

Velasco, D. B. (2015). *As narrativas de História produzidas no ENEM: Quais são os sentidos de “verdade” mobilizados sobre a Ditadura Militar Brasileira?* Ponencia presentada en el 25 Simpósio Nacional de História, Florianópolis, Brasil.

Velasco, D. B. (2018). *Narrativas de história do Brasil no ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar* (tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Anais:

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 13, 1985. *Anais*. Curitiba: UFPR, 1985.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 14, 1987. *Anais*. Brasília: UNB, 1987.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 15, 1989. *Anais*. Belém: UFPA, 1989.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 16, 1991. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 17, 1993. *Anais*. São Paulo: USP, 1993.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 18, 1995. *Anais*. Recife: UFPE, 1995.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 19, 1997. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 20, 1999. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 1999.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 21, 2001. *Anais*. Niterói: UFF, 2001.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 22, 2003. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2003.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 23, 2005. *Anais*. Londrina: UEL, 2005.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 24, 2007. *Anais*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 25, 2009. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2009.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 26, 2011. *Anais*. São Paulo: USP, 2011.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 27, 2013. *Anais*. Natal: UFRN, 2013.

Simpósio Nacional De História, ANPUH, 28, 2015. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 2015.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1, 1988. *Anais*. São Paulo: USP, 1988.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, 1996. *Anais*. São Paulo: USP, 1996.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999. *Anais*. Curitiba: UFPR, 1999.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4, 2001. *Anais*. Ijuí: Unijuí, 2001.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5, 2004. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6, 2007. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2007.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7, 2009. *Anais*. Uberlândia: UFU, 2009.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8, 2012. *Anais*. Campinas: Unicamp, 2012.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2015. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 2, 1995. *Anais*. Niterói: UFF, 1995.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 3, 1997. *Anais*. Campinas: Unicamp, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 4, 1999. *Anais*. Ijuí: Unijuí, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 5, 2001. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 6, 2003. *Anais*. Londrina: UEL, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 7, 2006. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA – ENPEH, 8, 2008. *Anais*. São Paulo: USP, 2008.