

**O ensino da história da ditadura pós-1964: professores historiadores
em debate (1985 – 2015) - apontamentos parciais de pesquisa**

ANA LIMA KALLÁS¹

Universidade Federal Fluminense (UFF)

analimakallas@gmail.com

Costuma-se dizer que no Brasil prevaleceu a lógica do esquecimento em contraposição à da lembrança; um silenciamento induzido e organizado, uma desmemória, resultado de um processo de transição controlado pelos militares em acordo com as elites civis, em especial com o empresariado. Os desdobramentos disso seriam visíveis até os dias de hoje com a não punição dos agentes da repressão estatal pelas torturas, prisões, mortes e desaparecimentos forçados; a não abertura e publicização do conjunto total de documentos dos órgãos de espionagem, censura e repressão e o lento processo de instalação de comissões da verdade, com reduzida participação popular, para apurar os crimes cometidos, além da ausência de preocupação com o ensino e o debate amplo e público do passado ditatorial e de seu sentido histórico.

Com relação ao ensino de história, argumentava-se sobre a dificuldade de ensinar passados imediatos ou recentes, principalmente em fins dos anos 1980 e na década de 1990, tendo em vista a não sistematização da temática pela historiografia e os constrangimentos em tomar partido nas disputas de memória. Outro argumento tem sido a falta de tempo para chegar ao conteúdo do passado mais recente visto que, em geral, os currículos são elaborados seguindo uma ordem cronológica.²

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista do CNPq.

² Esses argumentos foram analisados pela historiadora Tania Miranda em sua dissertação de mestrado defendida na UFBA e publicada em 2007 por gráfica de Salvador “Ensinar/ aprender história recente: a resistência à ditadura militar no Brasil”. Nesse estudo, Tania investigou os discursos e práticas de professores de escolas públicas e particulares baianas, apontando que independentemente das diretrizes e orientações curriculares e dos livros didáticos, o discurso predominante nas salas de aula segue repetindo que “o passado recente está ainda muito vivo na memória da sociedade e corremos o risco de trata-lo de forma emocional e passional; a história recente é muito complexa para jovens tão imaturos; é assunto demais para o aluno estudar; o passado é mais importante. O presente ele aprende depois; a história recente ainda não foi escrita, portanto não pode ser ensinada; não está no livro didático adotado; NÃO DÁ TEMPO” (p.45).

Nosso objetivo é analisar experiências de ensino do passado ditatorial, preferencialmente na educação básica entre 1985 e 2015. Para isso analisamos os anais dos Simpósios da Associação Nacional de História – ANPUH (1985 – 2015), do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988 – 2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH (1995 – 2008), selecionando as atividades que mostraram preocupação com o ensino do passado recente. Ao todo, analisamos 1.232 itens³, dentre os quais apenas 45 trataram da questão do ensino do período ditatorial (mesmo que de forma difusa), ou seja, cerca de 3,7%; e 531 trataram de assuntos sobre o período ditatorial-militar ou a transição política, ou seja, cerca de 43%. Esta investigação mostra que a temática da ditadura pós-1964 vem sendo objeto de estudo por parte de historiadores e cientistas sociais desde fins dos anos 1980, apesar da preocupação com o seu ensino ser posterior.

Atividades de eventos científicos que abordaram o ensino do passado ditatorial

Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000	Década de 2010
2	5	16	22

Fonte: Anais da ANPUH (1985-2015), Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988 – 2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH (1995 – 2008). A pesquisa de dados da década atual compreendeu o intervalo de 2010 a 2015, considerando apenas os anais da Anpuh e do Perspectivas.

Atividades de eventos científicos que abordaram o período ditatorial e a transição política

Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000
16	164	326

Fonte: O total de itens que contemplaram assuntos sobre o período ditatorial-militar foi 531 analisados em anais da ANPUH (1985 – 2015), Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988 – 2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH (1995 – 2008). A pesquisa de dados da década atual compreendeu o intervalo de 2010 a 2015, considerando apenas os anais da Anpuh e do Perspectivas.

A pesquisa nos anais mostra que nos anos 1990 já existiam linhas de pesquisa consolidadas no Brasil sobre o passado ditatorial, apesar da preocupação com seu ensino

³ Esses 1.232 itens constituem o resultado de uma primeira seleção, na qual foram escolhidas as atividades que versavam sobre ensino, ditadura e a intersecção de ambos os campos.

não constar de forma aprofundada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997, nem nos debates do campo do ensino de história.

A prioridade atribuída à renovação metodológica no ensino de história, que comumente desvinculava conteúdos e metodologias, priorizando o “aprender a aprender”, também aparece na análise dos anais dos encontros da área de história. 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 metodologias de 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.⁴ Nos três trabalhos evidenciou-se a preocupação dos autores com o alargamento das fontes documentais na pesquisa histórica, inquietude intensificada no que tange a 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. Para José Oriá Fernandes, a vantagem da utilização desta “técnica de ensino” é a “incorporação de novas linguagens no trabalho cotidiano e profissional de História, abrindo perspectivas para um ensino crítico, interpretativo, analítico e conscientizador, que venha despertar o gosto e o interesse do aluno para o estudo e a pesquisa da Ciência Histórica”.⁵

A metodologia de ensino da história por meio da música foi considerada por esses intelectuais como uma forma de “superar” o ensino tradicional de história baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático, possibilitando uma atitude mais ativa do alunado na construção do conhecimento histórico escolar. Nos parece que a centralidade aqui operou-se no uso de novas técnicas, vistas como novas metodologias,

⁴ FERNANDES, José Oriá. Aprendendo história através da música. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15, 1989, Belém. *Anais*. Belém, PA: UFPA, 1989, p.36. CUNHA, Maria de Fátima da. Brasil Pós-1964 através de músicas: possibilidades de estudo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19, 1997, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1997, v.1, p.45. FIUZA, Alexandre Felipe. Entre cantos e chibatás: a pobreza em rima rica na música de João Bosco e Aldir Blanc - uma experiência no ensino de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, SC: UFSC, 1999, p.40, 382-383.

⁵ FERNANDES, José Oriá. Aprendendo história através da música. *Op. Cit.*, p.36.

e não na preocupação com o ensino do passado recente, apesar de considerarmos que técnicas e conteúdos caminham juntos.

Em 1999 foram apresentadas pesquisas que buscaram destacar a importância da história do tempo presente, da história imediata e a discussão em torno das memórias do passado ditatorial, como mostraram os trabalhos de Daniela Wagner e Enrique Serra Padrós⁶. O primeiro trouxe reflexões já em curso na Argentina, país de origem da autora, relativas à construção e produção da memória da última ditadura argentina nos anos 1990; à importância dos lugares de memória como espaços de denúncia, de identidade entre os que viveram direta ou indiretamente a repressão, de transmissão intergeracional e como documento de história para a memória futura. Baseando-se nas contribuições de Elizabeth Jelín, Bronislaw Baczko, Inés Dussel e Silvia Finocchio, Daniela 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 ressignificação 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.⁷

O texto de Padrós⁸, do mesmo ano, dialoga com as contribuições teóricas realizadas na Argentina e é enfático ao ressaltar o perigo da “desmemória 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.

⁶ WAGNER, Daniela. Memoria: mucho más que memorizar. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999, São Paulo. *Anais*. São Paulo: USP, 1999, p. 343-354; PADRÓS, Enrique Serra. Anistia, anestesia, amnésia - tempo presente e memória histórica na América Latina. In: SIMPÓSIO NACIONAL. HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, SC: UFSC, 1999, p.54.

⁷ WAGNER, Daniela. *Op. Cit.*, p.353.

⁸ PADRÓS, Enrique Serra. Anistia, anestesia, amnésia - tempo presente e memória histórica na América Latina. In: SIMPÓSIO NACIONAL. HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, SC: UFSC, 1999, s/p.

Vale ressaltar que o período de 1985 a 1995 foi marcado pelo lançamento do livro “Brasil Nunca Mais” em 1985 e pelo aniversário de 30 anos do golpe de 1964 em 1994, época ainda muito marcada pelo silenciamento. O período seguinte, por sua vez, entre 2003 e 2007, foi caracterizado pela aprovação da lei nº 10.559 (de 13 de novembro de 2002), que ampliou o Regime do Anistiado Político e instituiu a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça (CAMJ). O intervalo também foi marcado pelo lançamento do “Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)” em 2003, com os resultados das pesquisas feitas pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos; do relatório “Direito à Memória e à Verdade”, lançado em 2006, com os resultados dos onze anos de investigação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), criada em 1995⁹ e pelo aniversário de 40 anos do golpe de 1964 em 2004.

Esse segundo marco temporal já apresenta um volume maior de pesquisas sobre o passado ditatorial no Brasil. Em 2004 uma pesquisa apresentada por um professor de história da rede municipal de Magé (RJ) no 5º Encontro Perspectivas do Ensino de História 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 Assis¹⁰, 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 de uma escola pública. O autor conclui que os resultados da pesquisa mostraram a amnésia social dominante no que se refere ao legado do regime ditatorial militar na região de Magé (RJ). A pesquisa mostrou que a maior parte dos 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 também disse preferir viver naquela época do que no presente, mesmo que 80% deles tenha mostrado conhecimento sobre a falta de liberdade de expressão. As respostas apontaram o general João Batista

⁹ Lei nº 9.140 (4 de dezembro de 1995), que reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979.

¹⁰ ASSIS, Charleston. Memórias da ditadura – uma proposta para a sala de aula. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro, RJ: 2004.

Figueiredo (1978 – 1984) como o “melhor presidente do período militar”, 44% das pessoas afirmou desconhecer a anistia e 70% declarou reprovar o comunismo. Charleston narra a experiência de análise dos 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 problematizou a questão educacional durante a ditadura, mostrando o caráter restrito da escola pública e os elevados níveis de analfabetismo no país naquele período. A 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 Figueiredo¹¹.

(...) 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, exibi 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 de debates 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

¹¹ Em dezembro de 1983, Figueiredo afirmou em rede nacional de rádio e televisão que a campanha das Diretas Já era um movimento de “perturbação da ordem”. Em março de 1984, no 20º aniversário do golpe de 1964, Figueiredo anunciou em cadeia nacional que seu sucessor seria eleito via Colégio Eleitoral. No dia do maior comício da campanha em São Paulo, o governo enviou ao Congresso a “Emenda Figueiredo”, que adiava as eleições diretas para presidente para 1988, reduzia o próximo mandato presidencial para quatro anos, acenava para eleições diretas para prefeitos e ampliava prerrogativas do Congresso Nacional. A proposta reforçou a oposição liberal que, por meio da negociação, viu a possibilidade de participar de um governo de transição, eleito indiretamente e com base num amplo consenso. As vigílias pelas “Diretas Já” foram duramente reprimidas, a marcha popular para Brasília foi vetada e a proposta de greve geral foi esvaziada. Cf. MACIEL, David. *A argamassa da ordem*. Da ditadura militar à Nova República (1974 – 1985). São Paulo: Xamã, 2004, p.304.

beneficiários do regime, notadamente pela mídia televisiva, que em raras ocasiões tratou do tema.¹²

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 ditatorial; 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.

Em 2004, mesmo ano da pesquisa de Charleston Assis, a professora Cinthia Araújo¹³ apresentou reflexões importantes e urgentes sobre os pontos de contato entre o ensino de história e a educação para os direitos humanos, encapsulando, contraditoriamente, a temática da última ditadura. Ao buscar estabelecer paralelos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de história e o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 1996, a autora ressalta objetivos comuns atribuídos ao ensino, tais como o fortalecimento da cidadania, da identidade e da pluralidade cultural. Esses princípios são compreendidos como necessários para uma “educação para o nunca mais”, visto que contribuem para a criação de uma “memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio, com vistas à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, onde é possível construir a identidade dos povos na pluralidade de suas etnias e culturas”.¹⁴ E segue:

Tomando a cidadania como eixo orientador e assumindo os princípios de participação, equidade e identidade como base, recuperamos o sentido do lema “*educar para el nunca más*”, que tem tido sua importância reiterada frente a necessidade de realização de mudanças e de radicalização das democracias. (...) A memória, sustentação do sentido do “*nunca más*”, nos parece intimamente relacionada com o princípio de identidade, que, por sua vez, também se coloca de forma central no ensino de história.¹⁵

¹² ASSIS, Charleston. *Op. Cit.*, p.6-7.

¹³ ARAÚJO, Cinthia. “Educar para o “nunca mais”: ensino de história e educação em direitos humanos. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro, RJ: 2004, s/p.

¹⁴ *ibid.*

¹⁵ *ibid.*

A autora reconhece que a universalização do discurso dos direitos humanos não representou a universalização dos direitos e que foi possível identificar uma apropriação dos sentidos e significados dos direitos humanos aos interesses das classes dominantes, em especial ao projeto neoliberal, no sentido de criar um consenso em torno de uma “cidadania de papel, limitada aos aspectos formais e políticos e mantenedora da exclusão social”. Apesar disso, Araújo considera a importância das ações que viabilizaram a EDH no Brasil a partir da adesão do país a tratados e acordos internacionais e com a criação interna de instrumentos legais. Contraditoriamente, na narrativa da autora não aparece a palavra “ditadura militar” ou “regime ditatorial militar”, nem qualquer referência ao direito de conhecimento do passado recente para uma “educação para o nunca mais”. Ao invés disso, verifica-se a reiteração do próprio eixo estruturante do PCN e do PNEDEH, a saber, um conceito de cidadania baseado principalmente no direito à diferença e fortemente ancorado numa perspectiva a-histórica.

O período 2012 a 2015 no Brasil é marcado pela aprovação da lei nº 12.528 (de 18 de novembro de 2011), que cria a Comissão Nacional da Verdade (CNV). Em 11 de dezembro de 2014 é publicado o relatório final da CNV. O ano de 2014 também marca a efeméride dos 50 anos do golpe de 1964 com profusão de novas pesquisas sobre o tema. Cabe destacar também 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.

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. Dentre 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 dos trabalhos 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).

A análise da representação daquele evento nos manuais escolares remete a uma preocupação com os “enquadramentos de memória” existentes em cada época,

constituindo um instrumento formador da memória nacional, demarcando aquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. A primeira pesquisa sobre a abordagem da temática da ditadura nos livros didáticos foi apresentada em 2012 pela pesquisadora argentina Emilce Geoghegan.¹⁶ Aqui também os argentinos se mostraram pioneiros, trazendo reflexões em andamento lá para cá. Em seu trabalho, a autora analisa as imagens sobre a ditadura argentina selecionadas para compor os textos escolares, mostrando de que forma a iconografia compõe parte da memória sobre o período entre as novas gerações. O mesmo tema aparece em pesquisa brasileira no ano de 2015, em comunicação proposta por Carolina Martins Etcheverry, na qual ela analisa as imagens que ilustram os capítulos sobre a ditadura pós-1964 no período que abrange quatro décadas de livros didáticos.¹⁷ Seu objetivo central é compreender o papel do manual escolar como “engendrador de processos cognitivos e memoriais a partir da relação entre imagem (fotografias, especificamente) e suas respectivas legendas”¹⁸. As mudanças nos modos de compreender o passado ditatorial, expostas nas imagens, estariam relacionadas a um conjunto de políticas públicas que resultaram da abertura de parte dos arquivos e “de uma maior vontade política de rever esse passado doloroso”¹⁹.

A comunicação de Danielle Silveira, apresentada em 2015, também buscou 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)²⁰. 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

¹⁶ GEOGHEGAN, Emilce. Las imágenes de la última dictadura militar argentina en los textos escolares. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8, 2012, Campinas. *Anais*. Campinas, SP: Unicamp, 2012, s/p.

¹⁷ ETCHEVERRY, Carolina Martins. Fotografias da Ditadura em livros didáticos: educação, memória e cultura visual. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2015, Florianópolis. *Caderno de Resumos*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015, p.508.

¹⁸ *ibid.*

¹⁹ *ibid.*

²⁰ COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. v.3. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. (3º ano do ensino médio)

sociedade praticamente desaparece da narrativa. Esse movimento descontinuo pode estar relacionado à busca de sentido - início, meio e fim - e de conforto que a narrativa histórica didática pode proporcionar a seus leitores. Afinal de contas, não é nada confortável pensar que a “sociedade brasileira” foi, de certa forma, conivente [com] as atrocidades cometidas pelos militares durante a ditadura.²¹

O texto de Danielle 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 Dreifuss²², 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. O debate proposto 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 ditadura²³.

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 Velasco²⁴ sobre a abordagem do tema da ditadura pós-1964 nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre 2009 e 2014. 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. No entanto, a preocupação central das questões da prova esteve 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

²¹ SILVEIRA, Danielle Rodrigues. História do Tempo presente e livro didático: os sujeitos da ditadura Militar nos livros didáticos de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2015, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015, p.628-629, p.9.

²² Cf. DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. 2a. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

²³ Cf. REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

²⁴ VELASCO, Diego Bruno. As narrativas de História produzidas no ENEM: Quais são os sentidos de “verdade” mobilizados sobre a Ditadura Militar Brasileira? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2015, Florianópolis. *Caderno de Resumos*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015, p.1516-1517.

divergentes pontos de vista sobre o assunto. Por fim, observei pouco diálogo com as reformulações historiográficas desenvolvidas no campo (...).²⁵

No que se refere aos debates historiográficos presentes nas provas do ENEM, Diego Velasco chamou 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.

O uso de pesquisas de opinião e questionários com alunos e familiares sobre o passado ditatorial seguiu aparecendo nas comunicações apresentadas recentemente, como mostra o trabalho de Bárbara Virgínia Groff da Silva e outro de Brayan Lee Thompson Ávila²⁶. 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 seriam a opção de muitos professores em não abordar o período – “omissão curricular docente” – e a “política de esquecimento organizado promovido pelo Estado brasileiro”.²⁷ 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.²⁸

²⁵ VELASCO, Diego Bruno. Narrativas de história do Brasil no ENEM: disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. p.188.

²⁶ CIAMPI, Helenice (coord.). As memórias sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985) em sala de aula: um estudo com alunos do ensino médio. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2015, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2015, p.23.

²⁷ SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. 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. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2015, Florianópolis. *Caderno de Resumos*. Florianópolis, SC: UFSC, 2015, p.1176-1177.

²⁸ SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. *Op. Cit.*, 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 convivam 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.²⁹

Nos resultados das entrevistas vemos ainda muitos elementos do senso comum que reforçam uma perspectiva dicotômica entre ditadura e democracia, 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 aparece está referenciada nas liberdades individuais e na representatividade eleitoral, mas em duas falas afirma-se que o “povo não está preparado” para ter liberdade. Em uma das falas observamos uma concepção crítica acerca da democracia atual, trazendo seus traços ditatoriais, mas sem posterior desenvolvimento.

Também de 2015 é o trabalho de Dinorah Amaral Matte³⁰, que narrou uma experiência de aula para o 9º ano numa escola estadual do Rio Grande do Sul em 2013

²⁹ *ibid.*, p.13.

³⁰ MATTE, Dinorah Amaral. A ditadura militar brasileira no livro didático de história e o pensamento histórico dos estudantes. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2015, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2015, p.111.

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 vivenciaram 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.”³¹

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.

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. Esta e outras pesquisas revelam a importância do trabalho com testemunhos para a abordagem da temática em sala de aula, já que as falas permitem uma noção maior de veracidade e proximidade com tal passado do que a leitura do livro didático. Desse modo, percebemos que o trabalho com entrevistas e conversas com familiares e comunidade local acerca das memórias da ditadura tem um enorme potencial de reflexão sobre aquilo que Alessandro Portelli³² chamou de disputa de memórias ideologicamente mediadas. Por isso, a importância de cruzar as narrativas trazidas pelos alunos, com fortes elementos de senso comum, com dados de pesquisas históricas.

³¹ MATTE, Dinorah Amaral. *Op. Cit.*, p.1.67.

³² PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996, p.103-130.

Considerações finais

A partir da análise dos anais constatamos que o ensino do passado ditatorial só passou a ser uma preocupação no debate público entre professores de história quando dos 40 anos do golpe de 1964 (2004). 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 novas formas de ensinar e de aprender, de modo a tornar a disciplina de história mais próxima do cotidiano dos estudantes. Devemos acrescentar o fato de que a instalação das comissões da verdade e o espaço midiático que seus trabalhos alcançaram, bem como a publicização das disputas de memórias, podem ter gerado o incremento do debate nas salas de aula. O ano de 2015 é o que apresenta a maior quantidade de trabalhos com essa preocupação direta. Ainda assim, as pesquisas mostram a presença decisiva 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. A difusão de pontos de vista que levam a uma relativização de regimes de exceção - pautados pela ideologia da segurança nacional, e excludentes, pois produtores de maiores níveis de desigualdades sociais - revelam o sucesso da política estatal de esquecimento organizado, com ausência de políticas educacionais que priorizem o estudo do período ditatorial. Os vinte anos de silenciamento, quebrado por ações fragmentadas e organizadas por grupos de ex-presos políticos e seus familiares, podem ter evidenciado o êxito do processo de transição controlado e pelo alto, que manteve as mesmas frações das classes dominantes no controle do Estado brasileiro.

Soma-se a isso o predomínio, nos trabalhos apresentados, de uma perspectiva revisionista, que busca diluir a responsabilidade dos golpistas em um genérico apoio da “sociedade”, sem identificar que setores ou que frações de classe de fato apoiaram e sustentaram o regime ditatorial. 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), bem como a sua periodização (1968-1974, 1964-1979, 1964-1984, 1964-1985), revelando uma perspectiva contraditória, em certas análises, marcada pelo reconhecimento do caráter

autoritário do regime, apesar da 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.

Verificamos também 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, presente desde os PCN, cujo objetivo central para a disciplina de história é contrastar versões e narrativas, mostrando que a história não é “única”, nem que existe uma só “verdade”.

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”³³ 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 leva a uma valorização do como ensinar e do desenvolvimento da

³³ Essa ideia, nascida no pensamento escola-novista, atualizada pelo construtivismo de Piaget – a aprendizagem não ocorre apenas a partir da transmissão, mas também da assimilação - e depois desenvolvida por Vygotsky a partir do conceito de aprendizagem mediada – parece ter sido apropriada para reforçar a perspectiva neoliberal e do capitalismo flexível de “aprender a se adaptar”. Assim, à escola não caberia transmitir um saber objetivo, mas preparar os indivíduos para aquilo que lhes for exigido no processo de adaptação às relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. Cf. DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

capacidade de identificar as diversas narrativas históricas, sua origem e impactos e a uma desvalorização no ensino de conteúdos históricos.

Por fim, consideramos que a circunscrição da história e das memórias da ditadura ao seu caráter de estado de exceção apenas em matéria de direitos e liberdades individuais pode levar a um empobrecimento da compreensão histórica do período e às possibilidades de ação no presente.³⁴ Políticas de educação e de memória que visam a promoção da “tolerância”, o respeito à legalidade democrática e à construção de uma “cultura política não-autoritária”, como as que estiveram presentes nos anos 1990 e 2000, sem contextualizar historicamente tais pautas e sem abordar criticamente as continuidades entre ditaduras de segurança nacional e democracias restritas no plano da organização estatal, de projeto político, legislativo, militar, institucional e do ponto de vista das formas de acumulação capitalista tendem a promover o conformismo e o individualismo. Igualmente tenderam a colocar o passado ditatorial pós-1964 em um lugar acabado nas primeiras décadas de regime democrático, distante do presente. Nos últimos anos, tal abordagem combinada com o enfrentamento insuficiente da memória da ditadura pós-1964 possibilitou também a proliferação de discursos públicos conservadores que propõem a reatualização do regime ditatorial a partir de enunciados que normalizam as desigualdades sociais, a violência institucional contra grupos sociais marginalizados, o anticomunismo, a perseguição política e a violação de direitos humanos, além de defenderem explicitamente uma política revisionista e negacionista com relação ao ensino do período da ditadura nas escolas. A generalização dessas falas em redes sociais e mídias diversas e o incremento da bancada ultraconservadora no Congresso Nacional e na Presidência da República expressam a ausência de uma pedagogia da memória no Brasil, sendo a desmemória ingrediente fundamental da nova pauta hegemônica.

³⁴ Cf. MASTROPAOLO, Maria Josefina. *O lado escuro (ou escurecido) da memória. Contrarrevolução e trauma*. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.