



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

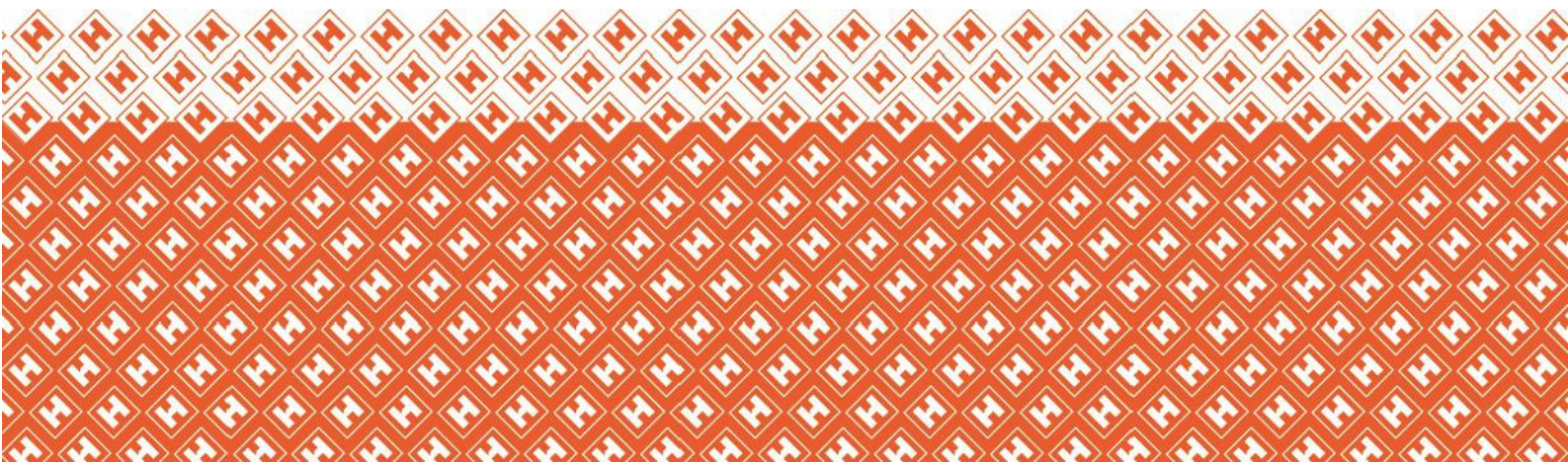
ROSENILDE ALVES DE LIMA

HISTÓRIAS PÚBLICAS E DITADURA MILITAR: A VERDADE
SEDUTORA DOS NEGACIONISTAS COMO UM PROBLEMA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA



Universidade Regional do Cariri-URCA

Novembro/2021



ROSENILDE ALVES DE LIMA

**HISTÓRIAS PÚBLICAS E DITADURA MILITAR: A VERDADE SEDUTORA DOS
NEGACIONISTAS COMO UM PROBLEMA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Lima, Rosenilde Alves de.

L732h Histórias públicas e ditadura militar: a verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de história / Rosenilde Alves de Lima. – Crato-CE, 2021
202p.

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Regional do Cariri – URCA

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

1. Ensino de história, 2. História pública, 3. Negacionismo, 4. Ditadura militar; I. Título.

CDD: 907

ROSENILDE ALVES DE LIMA
**HISTÓRIAS PÚBLICAS E DITADURA MILITAR: A VERDADE SEDUTORA DOS
NEGACIONISTAS COMO UM PROBLEMA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: 11 de novembro de 2021.


Prof. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (Orientadora)


Departamento de História / Universidade Regional do Cariri


Prof. Dr. Paulo César Gomes (Membro externo)


Departamento de História/ Universidade Federal Fluminense


Prof. Dr. José Airton de Farias (Membro Externo)

Departamento de História/ Instituto Federal do Ceará


Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (Membro Interno)

Departamento de História/ Universidade Regional do Cariri


Tatiane Pereira da Silva (Secretária)

A todos os professores e professoras que percebem o ensino de história como espaço de resistência e construção de novos horizontes possíveis, mesmo diante da tormenta e dos imensos ataques à educação.

A minha mãe, Marculina (94 anos), pela compreensão e paciência, sobretudo, nos últimos meses.

Aos meus 10 irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, amigos e amigas pelo incentivo e espera pela conclusão.

Aos meus alunos e ex-alunos, alunas e ex-alunas que, de forma direta ou indireta, estiveram comigo durante todo esse percurso de reflexão e escrita.

AGRADECIMENTOS

À coordenação nacional do PROFHISTÓRIA, por defender e ampliar uma política pública tão importante e necessária à formação continuada dos professores de história que atuam na Educação Básica desse imenso país tão diverso e desigual, pois para quem mora e trabalha no interior do Sertão nordestino, as oportunidades de diálogo com a universidade e acesso a pós-graduação têm sido muito limitadas. Por isso, o PROFHISTÓRIA, ao tornar sonhos possíveis, adquire uma importância ainda maior. Também agradeço a Associação Nacional dos Professores de História - ANPUH e a Rede Brasileira de História Pública, pela produção e divulgação de conhecimento histórico da mais alta qualidade e de forma gratuita;

À Universidade Regional do Cariri – URCA, onde fiz minha graduação em História, pelo potencial de expansão universitária e compromisso com a produção de conhecimento e desenvolvimento regional, meus sinceros agradecimentos. Aos professores do Departamento de História, à coordenação do Mestrado em Ensino de História – URCA e a todos os professores e professoras da turma de 2019, nossos sinceros agradecimentos por terem acreditado e tornado possível a pós-graduação no Cariri e pelo esforço e compromisso de vocês, em defesa do ensino público, gratuito, laico e inclusivo;

A minha orientadora Profa. Dra. Sônia Meneses, muito obrigada pela escuta sensível, paciência, disposição, tempo e confiança investidos nesta pesquisa. Suas inúmeras sugestões de leituras, recortes, fontes e referenciais teóricos foram indispensáveis às reflexões e escrita dessa pesquisadora tão inexperiente e que ainda tem muito que aprender sobre a “operação historiográfica”;

Não posso deixar de agradecer imensamente as valiosas sugestões e ajustes da Banca Examinadora que avalia este trabalho. Sem vocês não teria aprendido tanto nem conseguido perfazer este percurso regado pela pandemia do COVID-19 e ensino remoto/híbrido. Ainda que, em nenhum momento, tenha pensado em desistir, vocês foram fundamentais à superação de obstáculos em função do trabalho, bem como teórico e epistêmico de quem foi aluna da Educação Básica ainda sob os resquícios das políticas educacionais oriundas da ditadura militar;

Fui aluna de três escolas públicas durante onze anos e, em nenhuma delas, havia livro didático e Biblioteca, o que tornava as condições de aprendizagem ainda mais difíceis, já que como filha de um agricultor e uma costureira, não dispunha de recursos para investir em educação. Por isso, agradeço também pelo esforço e dedicação de todas as professoras e professores que estiveram comigo nesse percurso, em especial, a Fátima Matias Belo que, na primeira série, possibilitou o meu primeiro contato com o universo da leitura, quando me presenteou um paradidático confeccionado durante seu estágio;

As professoras e gestoras Aliete Matias Rocha, Maria das Graças Pereira Matias, Maria Matias Ferreira (Beca), Maria Socorro Ferreira Rocha (Licor), Maria do Socorro de Carvalho Almeida e Maria Lourdimar de Lucena Pereira, por terem me recebido na Escola Simão Ângelo, com o curso de Pedagogia e, sobretudo, pelo incentivo à formação continuada, à preparação para o Concurso Público e à graduação em História. Agradeço também aos atuais gestores, a superintendência da Crede 20 e a todos os meus colegas de trabalho, pela força, incentivo e compartilhamento de saberes e, principalmente, pelas parcerias em nossas lutas diárias. Obrigada por fazerem parte da minha permanente construção do ser professora de História, nessa instituição;

Aos professores e professoras de História do grupo PROFHISTÓRIA, no *Whatsapp*, pelo companheirismo, compartilhamento de materiais, informações e conhecimento. O grupo, criado em 17 de julho de 2017, a partir de uma postagem da Coordenação Nacional do Programa, por um professor baiano, concorrente pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, reúne atualmente 54 pessoas de todas as regiões do país. Alguns já concluíram o mestrado, outros estão em fase de conclusão e os demais aguardando finalizar a seleção de 2021. Gostaria de registrar que Francisco Denis Souza Gomes, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, falecido em 21 de junho de 2021, em decorrência de complicações da Covid-19, fez parte desse grupo desde a sua fundação;

À Secretária do Mestrado, Tatiane Pereira da Silva, pela presteza e profissionalismo no atendimento;

À matriarca, dona Marculina, por toda paciência e compreensão da simbologia que acompanha esse título, mas também a todos os familiares e amigos pelo apoio,

compreensão e força nos momentos mais difíceis e, sobretudo, por compreenderem as várias vezes que não pude desfrutar da companhia de todos vocês;

Por último, mas não menos importante, a todos os meus professores e professoras do mestrado e aos colegas de turma (Adauto, Antonio, Aureliano, César, Darlan, Evanilson, Ezequiel, Fátima, Ferreira, Francivaldo, Janaína, João Filho, João Paulo, Josué, Juscelino, Pablo, Vanessa, Victor e Wilderson), pelo companheirismo e conhecimento compartilhado em todos os nossos encontros presenciais e virtuais, bem como nos eventos dos quais participamos.

A todos e todas, muito obrigada por tudo!

Verdade

A porta da verdade estava aberta,

Mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.

Assim, não era possível atingir toda verdade,

Porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil
de meia verdade.

E sua segunda metade voltava igualmente com meio
perfil.

E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta.

Derrubaram a porta.

Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade
esplendia seus fogos.

Era dividida em metades diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.

Nenhuma das duas era totalmente bela.

E carecia optar.

Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão,
sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Nesta dissertação, analisamos duas narrativas de grande circulação e aceitação na cena pública que negam ou justificam a ditadura militar e ainda amenizam os efeitos políticos decorrentes dos anos em que os militares estiveram no poder, visando explicar os elementos estruturantes e sedutores de versões que propõem revelar a verdade sobre um passado sensível, em função de ser um período marcado por censura, exílio, cassações, prisões, torturas, desaparecimentos e mortes. Empreendemos uma análise que, primeiro, investigou o lugar social dessas produções discursivas para, em seguida, estabelecer uma comparação de como essas narrativas se apropriam das noções de história, memória e verdade, à medida que defendem suas linhas negacionistas. Também analisamos como versões que não se preocupam com as implicações éticas de suas formulações circulam entre as culturas juvenis e de que maneira reverberam nos processos de aprendizagem histórica. Identificamos que apesar dessas narrativas se apresentarem como uma nova versão da história, como se fossem à única narrativa verdadeira, a representação do acontecimento elaborada por esses vendedores do passado reproduz e agudiza elementos já projetados pela memória negacionista dos militares e de setores da sociedade civil envolvidos na construção do acontecimento. Constatamos que as narrativas das fontes flertam com o discurso pós-verdade e *fake news*, com a extrema-direita e concepções conservadoras da história e, fundamentalmente, que são adversas à reflexão crítica, livre e autônoma. Desse modo, não negam toda possibilidade de verdade, o que se nega são as representações elaboradas pela historiografia e a possibilidade do dizer ético verdadeiro. Nega-se, a construção de novas compreensões do passado-presente e de novos horizontes possíveis de expectativas. Assim, o argumento central deste trabalho parte de duas premissas: a necessidade de formação inicial e continuada que possibilite aos professores da educação básica a delimitação das fronteiras que separam as narrativas negacionistas, midiáticas e abusivas das narrativas elaboradas pela historiografia profissional e a importância de compreendermos a linguagem dos memes, já que eles ensejam os elementos que estruturam essas narrativas.

Palavras-chave: Ensino de História, História Pública, Negacionismo, Ditadura Militar.

ABSTRACT

In this dissertation, I analyze the two narratives that are widely circulated and accepted in the public arena, but which, however, deny or justify the military dictatorship and still mitigate the political effects arising from the years in which the military resided in power, with the aiming of explaining the structuring and seductive elements of versions that propose to reveal the truth about a sensitive past, due to being a period marked by censorship, exile, impeachments, prisons, torture, disappearances and deaths. It is an analysis that, firstly, investigated the social place of these discursive productions, and then established a comparison of how these narratives seize the notions of history, memory and truth, as they endorse their visions in denial. I also analyze how versions that are not necessarily concerned with the ethics of their formulations circulate among youth cultures and how they reverberate in the processes of historical learning. I identified that although these narratives present themselves as a new version of history, as if they were the only true narrative, the representation of the event elaborated by these sellers of the past is reproduced and sharpens elements already filled by the denial memory of the military and sectors of the civil society involved in the construction of the event. It was found that the sources' narratives flirt with the post-truth discourse and fake news, with the far right and conservative conceptions of history and, fundamentally, that they are adverse to critical, free and autonomous thinking. In this way, they do not deny the entire possibility of truth, what is denied are the representations elaborated by historiography and the possibility of true ethical saying. The construction of new understandings of the past-present and new possible horizons of expectations is denied. Thus, the central argument of this work is based on two premises: the need for initial and continuing training that enables basic education teachers to delimit the borders that separate media in denial and abusive narratives from narratives elaborated by professional historiography and the importance of understanding the language of memes, as they give room to the elements that structure these narratives.

Keywords: History Teaching, Public History, Denial, Military Dictatorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Meme o Jair	143
Figura 2 – Meme Memória do período militar	144
Figura 3 – Meme Ditadura cruel demais	145
Figura 4 – Meme Idade dos entusiastas da ditadura	146
Figura 5 – Meme Idade dos entusiastas da ditadura	146
Figura 6 – Meme Idealiza a ditadura como época livre de corrupção	147
Figura 7 – Meme Profecia de Geisel	148
Figura 8 – Meme Profecia do General Mourão Filho	149
Figura 9 – Meme Desordem da democracia	150
Figura 10 – Meme Desordem, violência e democracia	150
Figura 11 – Meme Entendeu?	151
Figura 12 – Meme Como conquistar uma Intervenção Militar	152
Figura 13 – Meme <i>História magistra vitae</i>	153
Figura 14 – Meme <i>História magistra vitae</i>	153
Figura 15 – Meme Ustra contra o comunismo	154
Figura 16 – Meme Obrigado coronel Ustra	154
Figura 17 – Meme Exalta o regime militar e o capitalismo	155
Figura 18 – Meme Rio de Janeiro 1975 – Ditadura militar	156
Figura 19 – Meme Golpe militar?	157
Figura 20 – Meme O golpe que não houve	158
Figura 21 – Meme Rio de Janeiro anos 60 e 2016	159
Figura 22 – Meme Opressão X Arrastão	160
Figura 23 – Meme “Acorda Brasil”	160
Figura 24 – Meme Intervenção Militar Já 1964 – 2016	161
Figura 25 – Meme Ipanema 1970 -2020	162
Figura 26 – Meme Qualquer semelhança é a maior verdade	163
Figura 27 – Meme Procedimento de sugestão de informação falsa	164
Figura 28 – Meme #osdiaseramassim	165

Figura 29 – Meme Liberdade e segurança carioca – 1970	166
Figura 30 – Meme OS DIAS ERAM ASSIM	166
Figura 31 – Meme OS DIAS ERAM ASSIM	167
Figura 32 – Meme Ipanema nos anos 70	168
Figura 33 – Meme “Os Dias Eram Assim”	169
Figura 34 - Meme “Os Dias Eram Assim”	169
Figura 35 – Meme Doença e a cura	171
Figura 36 – Meme #intervenção	172
Figura 37 – Meme Intervenção Militar contra as trevas do comunismo	173
Figura 38 – Meme INTERVENÇÃO MILITAR JÁ	174
Figura 39 – Meme SOS Forças Armadas	174
Figura 40 – Meme Intervenção Militar com Bolsonaro no poder	175
Figura 41 – Meme Convocação	176
Figura 42 – Meme o povo tem poder para fechar a Suprema Corte	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	22
1.1 História pública e sala de aula: um diálogo possível	22
1.2 Os desafios do ensino de história frente às narrativas negacionistas	30
1.2.1 Em busca dos sentidos de um conceito	38
1.3 O ensino de história e a problemática da verdade em tempos de pós-verdade	45
CAPÍTULO 2: A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS NARRATIVAS NEGACIONISTAS: UMA ANÁLISE DAS FONTES	55
2.1 As disputas de memória na construção do acontecimento ditadura militar	55
2.2 O negacionismo da ditadura militar no <i>Guia politicamente incorreto da história do Brasil</i>	65
2.2.1 A representação da ditadura militar no capítulo “Os comunistas”	75
2.3 O negacionismo da ditadura militar na narrativa do Brasil Paralelo	90
2.3.1 A representação da ditadura militar no filme “1964 – O Brasil entre armas e livros”	98
2.4 A história ensinada pelas fontes	125
CAPÍTULO 3: A LINGUAGEM DOS MEMES COMO ESTRATÉGIA DE DIFUSÃO E SEDUÇÃO NEGACIONISTA NAS MÍDIAS DIGITAIS	136
3.1 A ditadura como época de harmonia e ordem social: o mito da era do Ouro ...	136
3.1.1 Memes de persuasão	147
3.1.2 Memes de discussão pública	159
3.1.3 Memes de ação popular	170
3.2 E agora professora? Como promover a <i>Literacia histórica?</i>	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
FONTES	189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
---	------------

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e tem como principal objetivo compreender quais são os elementos estruturantes de narrativas que propõem revelar a verdade e alcançam grande circulação e aceitação na cena pública, mas que, no entanto, negam ou justificam a ditadura militar e amenizam os efeitos políticos decorrentes dos anos em que os militares estiveram no poder. Para isso, nos propomos a entender de que maneira essas narrativas se apropriam das noções de história, memória e verdade e, também, que tipo de representação desse acontecimento tem sido elaborada por essas narrativas, a fim de analisarmos a forma como essas versões negacionistas reverberam nos processos de aprendizagem histórica.

Partindo do princípio de que a aula de História deve ser significativa para a vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprender e ensinar mediado pelo professor e que os conhecimentos prévios dos estudantes devem ser valorizados e problematizados na aula de História, nossa propositura pretende oferecer um instrumental que possa ajudar os professores da Educação Básica na compreensão de como os memes ensejam os elementos que estruturam as narrativas negacionistas, ao mesmo tempo em que colaboram com o dilaceramento da possibilidade de construção do pensamento histórico contextualizado e reflexivo.

Meu interesse em pesquisar o negacionismo histórico da ditadura militar, em certa medida, diz muito das lembranças e memórias que carrego desse acontecimento. Em 15 de janeiro de 1985, aos 12 anos de idade, pude assistir na companhia de Manoel Cesar Lima, meu pai (*in memória*), e alguns irmãos, toda a transmissão do Colégio Eleitoral, que elegeu Tancredo Neves e José Sarney para suceder os governos militares. Acreditamos que aquele dia foi marcante na vida de muitos brasileiros, pois mesmo que as Diretas Já tenham sido derrotadas e o Colégio Eleitoral tenha obedecido todos os dispositivos legais herdados da ditadura, e mesmo que Tancredo Neves e Sarney tendo feito parte da Arena, a sociedade civil recuperou a perspectiva de reconstruir a democracia e estruturar um novo padrão de sociedade.

Indiscutivelmente, aquele dia ofereceu aos brasileiros a possibilidade de projetar novas expectativas de futuro em todas as dimensões da vida humana e essas expectativas ganharam materialidade na Constituição Cidadã promulgada em 1988.

O que não imaginávamos era que naquela época, já havia nos porões das Forças Armadas, uma articulação de setores extremos, comprometidos não apenas em narrar e divulgar sua própria versão, mas também, desqualificar a construção desse acontecimento elaborada pela historiografia profissional e, principalmente, que os militares pretendiam manter sua posição de tutela da democracia e da República brasileira. Apesar de o Brasil ser considerado uma democracia, desde a Proclamação da República, os militares têm exercido força política no sentido de estabelecer os limites que regulam os avanços democráticos, de modo que, não ultrapassem a fronteira do campo formal.

Como professora de História, na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Simão Ângelo – Penaforte – CE, fui percebendo a presença da tempestade negacionista que envolve o Holocausto, a escravidão e a ditadura militar, a partir de 2015. Nesse mesmo ano, recebi de alguns alunos a sugestão de produzir conteúdo “fácil, rápido e objetivo” para a plataforma *YouTube*, como tem feito a Débora Aladim. Conforme o diálogo que tivemos, nós professores temos dificuldade em responder determinadas perguntas porque nossas explicações são contextualizadas e a história é entendida como processo; além disso, convidamos os alunos à reflexão, ao contrário de muitas plataformas na internet que apresentam o conteúdo já diluído e pronto para decorar. Segundo o grupo que participou da conversa, publicar conteúdo no *YouTube* seria, inclusive, uma possibilidade de ganhar dinheiro.

Todavia, nossa prática docente não coaduna com uma história adversa à reflexão crítica, que muitas vezes ignora dados e registros do passado ou que os apresenta de maneira generalizante e anacrônica, de modo que, comumente os processos históricos são naturalizados, como se determinadas realidades e papéis sociais fossem preestabelecidos e imutáveis. Essa forma de percepção da história dificulta nossa capacidade de pensar o mundo historicamente e, também, a superação de estruturas que reforçam marcadores de exclusão da sociedade brasileira.

Haja vista fazermos parte de uma realidade em que a vida social se constrói em interação com os recursos tecnológicos que despertam excepcional atenção, sobretudo nas culturas juvenis, e dessa tecnologia ter sido capaz de construir uma nova realidade, o mundo virtual, que já faz parte da realidade humana, somos igualmente influenciados pela indústria cultural que molda nossos desejos de consumo, inclusive por história. No entanto, entendemos que o ensino deste campo disciplinar não pode contribuir para consolidar na sociedade a percepção do passado

como mercadoria ou que a história possa ser ensinada de maneira rápida, fácil e eficiente, visto que uma história adversa à reflexão crítica, livre e autônoma, contribui com a permanência e continuidade de uma cultura política de conformação, aceitação e sujeição que redundam em apatia e alienação social e que flerta com governos autoritários de diferentes matizes.

Na minha *práxis* cotidiana, à medida que fui percebendo o interesse por narrativas históricas feitas pelo público e para o grande público, notei que havia um latente desinteresse pelo livro didático. Desse modo, fui motivada a fazer uma pesquisa com questões objetivas e subjetivas em todas as turmas de ensino médio de 2017 para conhecer o interesse pela literatura e pelas plataformas que oferecem conteúdo histórico na Internet. A página da Débora Aladim e a literatura ligada a Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto, em especial o livro “*O menino do Pijama Listrado*” foram os mais citados na pesquisa; embora, Olavo de Carvalho e Eduardo Bueno também se fizeram presentes nas respostas.

O diálogo com a Literatura e o Cinema já faz parte do meu ser professora de História em permanente construção. Com os dados da pesquisa, passei a analisar e orientar de maneira mais qualificada, tanto a literatura e o cinema quanto as plataformas de conteúdo histórico na Internet. E, à medida que navegava pelos mares virtuais onde o conteúdo negacionista se dissemina velozmente, foi se tornando cada vez mais evidente que o avanço do negacionismo e do conservadorismo olavista penetrava nas culturas juvenis, de modo que passei a conviver com perguntas e curiosidades, às vezes, afirmações impensáveis em anos anteriores, relacionadas ao nazismo, à escravidão e a ditadura militar.

Em 2019, quando já havia ingressado no PROFHISTÓRIA, elaborei outro instrumental de escuta direcionado às turmas de segundo e terceiro ano. Dessa vez, tratando de dois temas específicos: o nazismo e a ditadura militar. Esse material orientou parcialmente a construção do objeto de pesquisa desta dissertação que se desdobra nos seguintes questionamentos: Quais são os elementos estruturantes das narrativas negacionistas acerca da ditadura militar que circulam na cena pública? Que noções de história, memória e verdade vêm sendo acionadas por essas narrativas? Em que medida as representações desse acontecimento elaboradas por estes vendedores de verdade reproduzem e agudizam elementos já projetados há décadas em círculos de difusão específicos, como os militares e simpatizantes? Qual o papel do ensino de história frente a versões que não se preocupam com as implicações

éticas de suas formulações, mas que, no entanto, reverberam na linguagem dos memes, uma mídia de rápida disseminação e fácil aceitação entre o público infanto-juvenil?

Nossa conjectura nos direcionou à investigação teórica do fenômeno negacionismo no mundo contemporâneo, tendo como horizonte delimitar a fronteira, por vezes difusa, entre negacionismo e negação, negacionismo e revisão histórica. A partir do referencial teórico consultado, é possível afirmar que o negacionismo histórico não se refere às práticas de negar, contestar, recusar ou vedar qualquer coisa, seja uma ideia, um direito ou benefício. Negar é um termo genérico relacionado à prática de manter algo oculto ou proibido, como por exemplo, o acesso à informação quando se estabelece a censura.

Para Napolitano (2020), Moraes (2020), Freitas e Dias (2020) e Vidal-Naquet (1998), o negacionismo histórico é uma forma complexa de negação porque o negacionista vende um produto falsificado, uma história que nunca aconteceu e que destrói memórias à medida que promove a prática de silenciar, ocultar e apagar responsabilidades sobre processos históricos que envolvem violência e crimes de massa; portanto, deve ser entendido como “estratégia de regimes genocidas” (BAUER, 2021). O conteúdo dessas narrativas sustenta discursos criados deliberadamente para “enganar, confundir ou desqualificar lugares de produção do conhecimento e, conseqüentemente, da história” (MENESES, 2020, p. 47). Segundo Moraes (2013, 2020), o negacionista também falsifica suas credenciais, na medida que se apresenta como profissional que promove revisão histórica, o que daria legitimidade a narrativa. Logo, o negacionismo produz uma dupla fraude.

Assim, para além do debate em torno do que seria revisionismo histórico, é salutar que se reconheça e se afirme que os negacionistas produzem um conteúdo falsificado e enganoso. Porém, não será suficiente afirmar que as narrativas negacionistas são falsas ou que cometem usos abusivos e irresponsáveis da história, enquanto a historiografia, ao contrário, elabora narrativas provisórias, mas verdadeiras. Provavelmente, se conseguirmos demarcar as fronteiras que separam as narrativas negacionistas das narrativas historiográficas reguladas pela operação historiográfica e do ensino, os professores podem ter melhores condições de contrapor e explicar esse fenômeno complexo e inescrutável. Nesse sentido, estamos sendo desafiados a atravessar territórios e fronteiras, a transpor os limites da pesquisa

e do ensino para, como mediadores da produção do conhecimento, tecer novas compreensões históricas mesmo que provisórias, sobre o mundo contemporâneo.

Proponho no capítulo 1, intitulado “O ensino de história e a história pública: possibilidades e desafios”, pensar a história como um conhecimento público, no qual se entrecruzam quatro dimensões fundamentais da história pública: a história feita para o público, com o público, pelo público e história e público, formuladas por Santhiago (2016); embora o professor como intelectual público se defina a partir do seu engajamento com as demandas do público do qual faz parte. Nesse sentido, concordamos com Mauad (2018), que a atuação em história pública exige do professor uma atitude intelectual, política e metodológica, uma atitude historiadora que nos desafia a participar desse movimento, que por um lado, tenta compreender o presente, em diálogo com o passado distante, diferente e descontínuo e, por outro lado, valoriza a escuta sensível, o compartilhamento do saber, a promoção da “*Literacia Histórica*”, tendo em vista, a problemática da verdade em tempos de aceitação dos discursos pós-verdade e *fake News*.

No capítulo 2: “A problemática da educação histórica a partir das narrativas negacionistas: uma análise das fontes”, tentamos compreender como as disputas de memória, desde a época da ditadura até as efemérides do golpe, em 2004, reverberam na construção do acontecimento pelas fontes. Primeiro, procuramos demonstrar que o negacionismo da ditadura militar é contemporâneo do golpe de 1964, embora sua repercussão na cena pública seja mais recente; em seguida, apresentamos evidências dos usos abusivos e irresponsáveis da história pelas fontes analisadas e, por último, procuramos entender de que maneira os mecanismos de sedução negacionista interferem nos processos de aprendizagem histórica e compreensão do mundo.

No capítulo 3: “A linguagem dos memes como estratégia de difusão e sedução negacionista nas mídias digitais”, apresentamos um instrumental que demonstra como a linguagem dos memes históricos reverbera a sedução negacionista através da difusão e compartilhamento de uma narrativa que, ora nega e justifica a ditadura militar, ora enseja o mito da era do ouro, no qual o acontecimento é representado como época de harmonia e ordem social. Entretanto, apesar de o tempo para a pesquisa não ter sido suficiente para elaborarmos uma proposta pedagógica, a partir dos conteúdos estruturantes e substantivos da história, apresentamos algumas possibilidades que, nós professores, podemos desenvolver em sala de aula,

no intuito de fazer com que o ensino de história na educação básica se torne uma armadura de combate negacionista.

Nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões da pesquisa, que consideramos ter sido necessária para minha formação docente, sobretudo porque a construção do capítulo 3 permitiu que desenvolvêssemos uma percepção mais apurada da amplitude de alcance dessas versões. Adquirimos o hábito de capturar novos memes em tempo real, bem como de perceber o quanto, nós professores, afirmamos para a sociedade ou em nossos círculos de amizade e militância, que a história se repete. E o pior, temos uma presunçosa posição de vanguarda da verdade; por isso, esse debate não se encerra, pelo contrário, devemos construir novos problemas e abordagens para que o ensino de história nos permita “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 11). Como bem disse Freire, a ideologia fatalista e imobilizante que agita o discurso neoliberal, está solta no mundo real e virtual, tentando nos convencer de que a realidade social, histórica e cultural é um dado natural. Diante disso, esperamos que a leitura seja um exercício de curiosidade e reflexão.

CAPÍTULO 01 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

1.1 História pública e sala de aula: um diálogo possível

O debate historiográfico mais recente realizado no Brasil sugere que “a escola é o espaço de construção e interpretação de conhecimentos que circulam por toda parte” (ROVAI, 2019, p. 90) e “local privilegiado quando se propõe refletir a relação entre história pública e ensino” de história (FERREIRA, 2018, p. 33). Porém, antes de adentrarmos nessa reflexão, convém compreendermos o que é história pública, para em seguida, refletirmos acerca do ensino sob esse viés.

Desde Heródoto, a história é entendida como um conhecimento público que envolve o “fazer” e o “pensar”. Porém, Santhiago (2016) esclarece que não se pode confundir história pública com uma prática antiga com uma nova denominação, como defendem alguns autores. A História pública é definida como expressão de caráter polissêmico e escorregadio, que designa prática e reflexão efetivas e conscientes em história pública. Nesse sentido, podemos compreendê-la como a reunião programada em torno de um novo campo de pesquisa que envolve audiência, debate e produção de uma história participativa e colaborativa em que se articulam produto e processo.

A História pública se define como uma prática multidisciplinar que envolve o domínio de diferentes linguagens, saberes e o compartilhamento de seus objetos e métodos. Mauad (2018) refere-se, ainda, a “atitude historiadora” de atores engajados em diferentes espaços públicos, instituições e comunidades com o objetivo de problematizar as formas de apropriação e os usos coletivos do passado; produzir narrativas por meio de uma autoridade compartilhada e uma atuação na esfera das políticas públicas a fim de responder às demandas sociais, fortalecer a democracia e, nesse sentido, tornar o passado útil. Por último, a prática em história pública estimula reflexões sobre o ensino de história e a formação de uma consciência histórica que impulse a construção de sentido no presente e construa novas perspectivas de futuro, conforme argumentam Almeida e Rovai (2013), Santhiago (2017, 2018), Mauad (2018), Liddington (2011) e Albieri (2011).

Ressaltamos que na história pública se entrecruzam quatro tipologias fundamentais:

A história feita para o público (que prioriza ação das audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de autoridade compartilhada é central); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e história e público (que abarcaria a reflexividade e autorreflexividade do campo) (SANTHIAGO, 2016, p. 28).

Segundo o autor, essa divisão, além de não ser única, é meramente didática, uma vez que não há interdependência entre essas práticas e a produção do conhecimento histórico não se restringe a universidade, ao livro didático e a sala de aula. Destarte, o professor é forçado a deixar sua torre de marfim e promover escuta com o seu público, considerar as suas vivências, as mudanças e tensões sociais, as culturas produzidas socialmente e pelos diferentes meios de comunicação e construir uma história colaborativa que forneça uma mediação inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos, porém, sem perder de vista que sua narrativa é um produto intelectual sobre o passado, uma representação controlada por uma série de pressupostos normativos e rigor metodológico, como defendem Santhiago (2018), Rovai (2019), Liddington (2011) e Carvalho (2016).

A historiografia brasileira aponta que a atuação em história pública exige do professor um posicionamento intelectual, político e metodológico que favoreça não só o seu reconhecimento como intérprete profissional do passado e a sua valorização social, mas, sobretudo uma “atitude historiadora” compreendida como a:

Noção que nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o tempo passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais, quanto pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com ‘olhos de madeira’. Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com a história, que se faz cada dia por cada um, tecendo um amanhã coletivo (MAUAD, 2018, p. 29).

A propositura de Mauad nos remete ao professor como intelectual público que, inscrito no mundo em que vive, processa informações e compreensões da cidade, dos habitantes e de sua dinâmica profundamente influenciadas pelas mudanças tecnológicas que configuram a sociedade contemporânea: a televisão, a internet e as redes sociais, como afirmam Penna e Ferreira (2018).

Posto isso, a atitude de conectar-se com as demandas de seu público disperso socialmente e estabelecer uma relação de distanciamento e aproximação com o passado – ver com olhos de madeira – que caracteriza a história pública, suscita

a necessidade de responder aos alunos a velha pergunta de Marc Bloch (2001, p. 41) “para que serve a história”; o reconhecimento do ensino como um campo de reflexão que tem como eixo a formação do professor em suas múltiplas atividades; a possibilidade de realizar a “operação historiográfica” no ensino de história e contrapor as tentativas de silenciamento de professores e escolas perpetradas pelo Projeto Escola Sem Partido¹, como sugerem Penna e Silva (2016).

Para estes autores, a história pública trata de questões socialmente vivas, em função da polifonia e multiplicidade que caracterizam a sala de aula. Nela, se entrecruzam o mundo real e o virtual, por isso, a apropriação das dimensões da história pública pelo professor é importante não só para dar sentido prático e plausível aos conteúdos substantivos da história, mas também porque “a produção e significação do conhecimento histórico configura um eixo fundamental da história pública, para além da publicização e ampliação dos públicos” (FERREIRA, 2018, p. 36) e em favor de uma educação reflexiva e crítica, como postulado na *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (2002), na *Literacia histórica e história transformativa*, de Lee (2016), e *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história*, de Barca (2001).

Numa sala de aula em que o professor se reconhece como mediador do conhecimento e dialoga com os diferentes saberes e contingências do cotidiano escolar, é possível a realização da operação em que se articulam múltiplos atores e experiências, configurando a “escola como um espaço, por excelência, de história pública” (FERREIRA, 2018, P. 35), além de construir uma dinâmica que torna o processo educativo um momento rico, pois as diferenças e a pluralidade se encontram e dialogam entre si.

Todavia, a dimensão exclusivamente prática não é o que se espera do professor como intelectual público. Ferreira (2018) defende que, nós professores, quando apresentados às balizas da história pública, devemos reafirmar nosso

¹ O Projeto Escola sem Partido é um movimento criado em 2004, pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Segundo o site oficial do movimento, sua motivação surge de uma preocupação com “o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”, pois: “A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.” Além disso, o Movimento se define como uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem vinculações política, ideológica ou partidária. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/> Ver também: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

compromisso de mudar o mundo no qual estamos inseridos e isso demanda a capacidade de fazer com que os alunos compreendam o mundo e a si mesmos, a partir da própria realidade, de modo que eles se sintam sujeitos históricos capazes de transformar a sua realidade sem, no entanto, extrapolar os limites da ação democrática. Nessa perspectiva, o diálogo com Lee (2016), acerca do letramento histórico que se converge numa história transformativa, é bastante apropriado, uma vez que, segundo o autor, a história pode transformar a forma como vemos o mundo, na medida que derruba explicações ou sugere outras e, além disso, pode elaborar explicações mais complexas sobre a realidade.

Como intelectual público, devemos também incorporar as reflexões teóricas e metodológicas no planejamento e avaliação dos resultados, pois o “fazer e pensar” refinam o trabalho do professor, beneficiam o público escolar e qualificam o processo de ensino-aprendizagem. Nesta acepção, Penna e Ferreira (2018) afirmam que a atividade intelectual possui duas nuances que permitem entender o professor sob dois aspectos: primeiro, como sujeito de reflexão crítica, teórica e conceitual sobre o saber; e segundo, sob o viés intelectual, enquanto agente público. Para eles, “o docente desenvolve uma atividade intelectual não somente pela operação cognitiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem, mas também por sua atuação sobre a realidade” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 109). Segundo Ferreira (2018, p. 38), o ensino de história na perspectiva da história pública:

É um trabalho ampliado e de contínua mediação. A esperança é que os profissionais e estudantes não sejam seduzidos pelo “ouro do tolo” mercadológico, que imbui a ideia de produto com impacto de *marketing*. Do contrário, a educação aproxima-se perigosamente de uma dimensão de mercadoria.

As ponderações do autor são fundamentais à percepção de que a história como conhecimento público é algo complexo, pois comunicar-se com o público, uma das dimensões mais importantes da história pública, não significa promover entretenimento. Carvalho (2016, p. 41), afirma que a divulgação científica é importante porque contribui para formar uma sociedade mais crítica, esclarecida e democrática; por isso, é desejável a presença de historiadores nas redes sociais, visto que esses espaços estão inundados por conteúdo de “má qualidade, incompletos, imprecisos, errôneos e até mal-intencionados”.

Em muitos casos, o conteúdo histórico que circula nas redes virtuais difunde narrativas negacionistas, promove nostalgia em relação a determinados tempos pretéritos, no caso do Brasil, ao período monárquico e a ditadura militar, além de banalizar as violências sociais do passado e presente. Em função da produção e proliferação de conteúdo negacionista, tem sido comum a interação do internauta com conteúdo de caráter racista, machista, homofóbico, misógino e vários outros, contrários aos Direitos Humanos percebidos como “direito de bandidos”, que junto à expressão “bandido bom é bandido morto” foram naturalizadas no cotidiano social e se tornaram comuns na sala de aula nos últimos tempos.

Ademais, segundo Popolin (2019) e Vitória (2019), as jornadas de 2013 proporcionaram a emergência de uma poderosa linguagem nas redes sociais digitais, os memes. Essa linguagem se difunde com enorme rapidez em vários canais que funcionam como lojas de nostalgias acerca de um passado idealizado e mitificado, sendo que os memes foram capazes de atualizar o mito da era do ouro, evocado por memes de persuasão, caracterizados pela retórica de suas mensagens e poder de convencimento. Numa tradução livre, esse tipo de meme é chamado de “mídia chiclete”, devido ao potencial viral que possui. Há também os memes de ação popular, estes constroem sentido quando atuam coletivamente e se caracterizam por apresentar frases de efeito, bordões e comportamento coletivo.

Os memes de ação popular também reproduzem o mito da era do ouro, que representa o passado a partir de uma idealização paradisíaca, de devoção ao passado. Uma memória de um passado nostálgico, ideologizado que, em muitos casos, se aproxima do negacionismo, especialmente, quando essa memória é transformada em memória política. Temos como exemplo a memória da ditadura militar, representada como período da ordem, da inexistência de violência, sem corrupção, em contraposição aos tempos conturbados do presente, da degeneração e da desordem. Por último, Popolin (2019) e Vitória (2019) afirmam que o mito da era do ouro também é evocado por memes de discussão pública que flertam com a ironia e o humor subversivo para dessacralizar os sentidos.

Todo esse universo impõe imensos desafios ao ensino de história e a história pública, pois as experiências que se tornam significativas no cotidiano e no senso comum de nossas vidas merecem estar na aula de história da educação básica. É a partir da detecção das ideias que se manifestam na sociedade, de forma desorganizada e fragmentada que nós, professores, poderemos contribuir para

modificar e torná-las mais elaboradas, assim como, atribuir sentidos à história a ser aprendida e ensinada, uma vez que para Barca (2001) e Rocha (2020), o conteúdo de história não pode ser algo para decorar e esquecer depois.

Rocha acrescenta que as pessoas que endossam uma imagem positiva do passado e o silenciamento de crimes e violências contra a pessoa humana, até reconhecem a realidade de exclusão social, mas não sua repercussão. Para essas pessoas, o preconceito de diferentes ordens e o racismo eram atenuados pela aparente aceitação do lugar social designado às mulheres, homossexuais, negros e indígenas, ou seja, o que provoca incômodo são as políticas públicas de reparação e de combate à invisibilidade de grupos historicamente marginalizados e excluídos. Por isso, nossa contemporaneidade assiste a determinados grupos sociais, ditos conservadores, negarem o processo natural de mudança histórica, ao mesmo tempo que evocam fantasias em relação à monarquia, a figura do monarca com poderes absolutos e a ditadura militar brasileira. No entanto, o mais grave é a recusa da república como sistema político, já que os integrantes dessa cultura política a consideram doente, corrupta e carente de espírito público. Contraditoriamente, esses grupos alinhados ao negacionismo e ao mito da Idade do Ouro, fazem uso político das instituições democráticas com o objetivo de subvertê-la, inclusive no Parlamento.

Essas questões demandam uma nova organização da escola e do ensino de história, mas acrescenta-se a esse contexto de negacionismo e memes, a atuação do Projeto Escola Sem Partido que “tenta eliminar completamente a dimensão intelectual do trabalho do professor, reduzindo-o a um burocrata que apenas aplica a lei” (PENNA; Ferreira, 2018, p. 122). Os defensores do projeto Escola Sem Partido difundem um pensamento que nega ao público que frequenta a escola, o direito de acesso irrestrito ao pensamento livre que capacita o cidadão a tomar decisões adequadas e ao direito de ter um futuro de possibilidades. Segundo Farias (2018, p. 5), os defensores desse projeto, em geral, “são políticos conservadores”, que chegam a aparecer no site do projeto Escola Sem Partido, como colaboradores da organização.

EM 2017, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC instituiu na rede estadual de ensino o programa Escola como Espaço de Reflexão com o objetivo de:

Reafirmar valores caros para uma formação integral e íntegra dos jovens cearenses. Serão várias temáticas trazidas nas oficinas, que poderão ser utilizadas no cotidiano da sala de aula, para mediar conflitos, caso existam, e prospectar discussões que estavam ocultas, mas que provocavam silenciosamente um clima não harmônico na educação (SEDUC, 2018).

Entretanto, apesar de ser uma importante iniciativa e proporcionar certa segurança ao professor, não dá conta de demandas que são de domínio público e fazem parte do cotidiano escolar. Para contrapor esses discursos de forma responsável, Rocha (2020) sugere que professores e escolas promovam uma reorganização curricular, considerando a especificidade do saber histórico, sua relação com as memórias cotidianas e a memória histórica ensinada na sala de aula. Desse modo, devemos abrir um canal de comunicação com o público para conhecer as lojas de nostalgias dos alunos, uma vez que o diálogo com essas memórias são elementos importantes da sua formação histórica e são capazes de conferir sentido ao passado. Segundo a autora:

Memória e história podem ser aliadas na produção de sentido da história ensinada, contribuindo para a função necessária de orientação no tempo e numa perspectiva ética propiciar aprendizagem efetiva dos temas curriculares e fazer com que os alunos sejam tocados, consigam se indignar, se alegrar ou entristecer, estabelecer relações de partida e volta com a cotidianidade, além de mudar algo em suas vidas, a partir das aulas de História. A disciplina escolar História pode ser mais do que é, para muitos (ROCHA, 2020, p. 5).

Trazer as memórias para o centro do debate na escola será também uma oportunidade para promovermos uma discussão conceitual acerca da história e da memória a partir das formulações de Pollak (1989, 1992), Nora (1993), Ricoeur (2007) e Rüsen (2011), tendo em vista que esses conceitos circulam na cena pública com significações controversas e, segundo Lee (2016, p. 107), “o ensino de história envolve o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem” que permita a progressão da aprendizagem histórica. Os conceitos de segunda ordem são aqueles que estruturam a natureza do conhecimento histórico (explicação, objetividade, evidência, narrativa, temporalidades históricas) “subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento” (RÜSEN, 2011a, p. 11-12).

Desse modo, a história pública em sua dimensão, história e público, adquire uma importância fundamental para a nossa formação continuada, já que tem potencial

para oferecer suporte epistemológico, teórico e metodológico, com vistas à promoção da educação histórica, comprometida com o combate das meias verdades, das falsificações históricas, dos usos abusivos e irresponsáveis da história, mas também com a defesa da democracia, da cátedra do professor, da verdade histórica e da construção de conhecimento significativo. Ferreira (2018, p. 38) afirma que:

O processo de ensino da disciplina e/ou educação não-escolar em História permanece assentado nos conteúdos, conceitos e fontes mobilizados para a elaboração de narrativas e significados históricos que favoreçam a reflexão do indivíduo em seu processo social.

Assim, as políticas de formação do professor podem encontrar nas novas tecnologias de comunicação social e virtual um grande aliado. No meu percurso de aprendiz de professor, destaco o PROFHISTÓRIA, que por seus objetivos e amplitude, vem propiciando o desenvolvimento de métodos, estratégias de ensino e conferindo maior importância à pesquisa e à reflexão sistemática do ensino, ancorada na experiência, como aponta Ferreira (2018). Todavia, as atividades desenvolvidas pela Associação Nacional de História-ANPUH, pelo Fórum de Teoria da História e História da Historiografia e Rede Brasileira de História Pública-RBHP, mas também do projeto História em Quarentena, o curso de Extensão - História Pública – Diálogos, realizado pelo PROFHISTÓRIA-URCA, o evento IV Contemporaneidades do LAPEHC-URCA, por último os sites: História da Ditadura, Café História, Museu dos Memes, Museu do Holocausto de Curitiba, Humanas Pesquisadoras em Rede, todos têm sido âncoras das minhas reflexões e construção deste objeto de pesquisa. Nesse sentido, tanto o PROFHISTÓRIA quanto a história pública e a educação histórica podem ser definidos como a ação de “abrir portas e não de construir muros” (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

1.2 Os desafios do ensino de história frente às narrativas negacionistas

Durante a minha trajetória na educação básica, procurei estabelecer diálogo com a arte, a literatura, o cinema e a internet, entretanto, após o ingresso no PROFHISTÓRIA, em 2019, surgiu com maior clareza a necessidade de refletir sobre a emergência do negacionismo histórico no espaço da sala de aula, uma vez que a

partir de 2015, comecei a perceber a presença de um discurso que circula em vários acontecimentos e tem questionado a autoridade discursiva do professor, da história e da noção de verdade em relação à ciência e a história. Entretanto, trata-se de uma problemática relativamente recente no Brasil, que aliado à minha inexperiência em pesquisa e comunicação acadêmica e a dificuldades teóricas e epistemológicas não preenchidas pela graduação, tem sido um grande desafio desenvolver esta operação.

No Brasil, a narrativa negacionista se manifesta não somente nas fontes a serem analisadas, mas também nas instituições republicanas, como se pode perceber na matéria do g1: “Toffoli suspende ordem para Ministério da Defesa retirar do site texto sobre regime militar”, publicada em maio de 2020. Segundo a matéria, o ministério afirma no documento que o movimento de 1964 representa um “marco para a democracia brasileira”. A ação do Ministério da Defesa é uma manifestação de negação do golpe de 1964, por isso, havia sido suspensa pela Justiça Federal; todavia, o “Presidente do STF considerou que a determinação para apagar material sobre 31 de março atinge a liberdade de expressão”, segundo informa a matéria. No entanto, entendemos que a tolerância e cumplicidade de Dias Toffoli incentivam os constantes atos em favor da ditadura e contra as instituições, princípios, valores e direitos democráticos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os defensores dessas narrativas reivindicam para si, o exercício da liberdade como um direito absoluto e desejam ampliar seu espaço de atuação na sociedade utilizando-se da estratégia de difusão de narrativas falsas que negam e/ou justificam crimes do passado, transformam torturadores em heróis, vítimas em criminosos e culpados. De igual modo, banalizam as torturas quando se fala em justiça e reparação, não fazem diferenciação quanto a presos políticos e presos comuns e, não menos grave, violam os princípios éticos da profissão do professor/historiador, inclusive tentando intimidar e silenciar professores ferindo a sua liberdade de cátedra.

As manifestações negacionistas mais recorrentes na cena pública brasileira, especialmente na última década de 2010 e 2020, estão relacionadas a acontecimentos traumáticos, em que não houve acerto de contas e por isso não apenas dificultam a construção de um horizonte de expectativas, mas também a reconciliação do presente com o passado. Sobre temas históricos no Brasil, destacam-se a ditadura militar de 1964-1985, a escravidão, o racismo, o genocídio indígena e a história de líderes negros e indígenas, como alvos principais dos

negacionistas. A Fundação Cultural Palmares tem feito negações escandalosas sobre a escravidão, o racismo, a África e os africanos no Brasil, segundo Silva (2020).

Todavia, a mentira e a desinformação na história não são condutas recentes. Segundo Nicolazzi (2016), Tucídides já havia denunciado que a narrativa de Heródoto visava mais agradar ao público do que contar a verdade. Desse modo, da mentira na história resultou a necessidade de desenvolver o método histórico, fundamentado em evidências, testemunhos, paisagens e fontes para escrita da história. Para Moraes (2020), o negacionismo do Holocausto forçou os historiadores a abandonarem sua zona de conforto e estabelecerem protocolos acadêmicos mais rigorosos para estabelecerem a verdade e, segundo Pereira (2015, p. 865), os negacionistas da ditadura militar extraem vantagens da “não inscrição: sombra, branco, vazio, nevoeiro, apagamento, repressão, invisibilidade e silenciamento” ou da inscrição frágil, do conhecimento e da carência de consciência histórica desse período.

Acrescente-se que a perspectiva de história linear também favorece o processo de não inscrição desse episódio, uma vez que o tema da ditadura militar só aparece no final do livro didático do nono ano e da terceira série do ensino médio. Todavia, Moraes (2020) argumenta que professores com formação deficiente e materiais frágeis ajudam a construir um espaço público que acolhe o negacionismo e suas fraudes e foi esse diagnóstico que impulsionou a atividade formativa no espaço escolar e fora dele, fazendo com que a pesquisa, a extensão e a divulgação científica estabelecessem uma conexão mais sólida e duradoura. Diante disso, convém supor que a história pública está sendo desafiada a dialogar com a educação básica, o currículo, a BNCC e o livro didático no sentido de fazer com que o tema da ditadura militar no Brasil promova a passagem do campo da “não inscrição” para o campo da “inscrição, entendida como marca, selo, cicatriz, elaboração, sobrevivência, persistência, permanência, impressão e fixação” (PEREIRA, 2015, p. 865).

Outro aspecto relevante seria incluir no Projeto Político Pedagógico das escolas e na operação do ensino de história, novas compreensões acerca das temporalidades históricas, uma vez que, para Koselleck (2014), o tempo cronológico e linear disposto no calendário não explica a complexidade das experiências humanas marcadas por embates, tensões e disputas de poder. De igual maneira, não dá conta de explicar a nossa cultura política assentada no personalismo e na acomodação “que

permitiu uma transição pós-autoritária suave para os agentes repressivos do Estado, que, até hoje, não foram julgados e, tampouco, punidos” (MOTTA, 2018, p. 119).

Inserir no currículo escolar, as novas noções de tempo histórico e social é importante, fundamentalmente, porque o tempo é uma categoria articuladora e estruturante do raciocínio histórico. Desta forma, é apropriada a inserção no ensino de história, da metáfora de estrato de tempo, elaborada por Koselleck (2014). O autor percebe o tempo na longa duração dos acontecimentos sincrônicos e diacrônicos disposto em camadas horizontais e verticais de onde emergem não somente as singularidades, circularidades, permanências, repetições e continuidades históricas, mas também as “diferentes velocidades de mudança sem cair na falsa alternativa entre decursos temporais lineares ou circulares” (KOSELLECK, 2014, p. 25).

Ressalte-se que não se trata de abolir o calendário, mas de perceber que o percurso dos acontecimentos não se dá de maneira tão orgânica e sequencial. Como sugestão de como devemos trabalhar com o tempo como categoria estruturante da história, em sala de aula na educação básica, consideramos fundamentais as reflexões de Fábria Janaína Marciel da Silva, em sua Dissertação do PROFHISTÓRIA – URCA com o título: “Eu me abraço à clepsidra, pois o tempo foi e ainda é: consciência histórica e narrativas de estudantes e docentes do ensino médio das escolas estaduais de Exu-PE”.

Especialmente o item 2.7 História, tempo e orientação para a vida prática na perspectiva dos docentes, em que a autora analisa, a partir das entrevistas, a relação que os professores estabelecem entre as diversas temporalidades e sua interface com a história, a consciência histórica e o pensar historicamente. No capítulo 3: Uma proposta para a aprendizagem teórico-conceitual no ensino de história, a autora apresenta um estudo consistente sobre teoria e prática reflexiva acerca de alguns conceitos de segunda ordem, dentre os quais destaca o tempo, como elemento da consciência histórica e seus diferentes modos de interpretação da realidade social e constituição de múltiplas identidades.

Para complexificar as possibilidades da história pública no que se refere à formação do professor como intelectual, trazemos à luz as reflexões de Freitas e Dias (2020) que tratam do negacionismo como categoria histórica, ou seja, como um conceito genérico que não designa tempo, espaço e circunstâncias. Para eles, circula na academia um negacionismo que:

Recusa também a realidade, ao passado imediato ainda não tornado em narrativa e ao passado imediato não necessariamente servível como conteúdo substantivo para formar pessoas na escolarização básica dentro do componente curricular de história (FREITAS; DIAS, 2020, 30:42).

Os autores sustentam que esse seria o primeiro negacionismo a ser combatido, pois está diretamente relacionado ao planejamento, ao que e como se faz a aula de história no interior da sala de aula, à produção do livro didático e às sementes do negacionismo que circulam na cena pública e são plantadas pelo professor formador de história, de forma inconsciente, talvez. Sem um dado empírico que confirme, consideramos pertinente supor que esse tipo de negacionismo também se encontra na educação básica, à medida que não é incomum dialogarmos com professores que rejeitam a formação continuada, as reflexões teóricas das disciplinas escolares, os saberes pedagógicos e as reflexões sobre os conhecimentos metacognitivos que, segundo Lee (2016) e Freitas e Dias (2020), são fundamentais ao nosso trabalho enquanto professor.

É importante o reconhecimento de certo desinteresse por parte de alguns professores em investir na própria formação, pois temos o péssimo hábito de atribuir ao outro o que incomoda politicamente as categorias profissionais. Todavia, se desejamos um ensino de história que se contraponha ao negacionismo, precisamos de professores com boa formação e nem sempre a academia consegue fazer isso na graduação. Daí a importância de as instituições escolares garantirem a formação continuada e de nós professores nos dedicarmos a estes cursos.

Para Davis, Nunes e Nunes (2005), a metacognição é responsável por desenvolver a cultura do pensamento, o raciocínio dedutivo e indutivo, a capacidade de transferir articuladamente as estratégias do pensamento de um dado contexto, bem como os conhecimentos gerados a partir delas, para outro contexto, e assim promover a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a autoimagem de aprendiz produtivo e motivado no aluno. Os pesquisadores da metacognição afirmam que o fracasso de muitos alunos na escola não pode ser atribuído a problemas cognitivos, mas as dificuldades metacognitivas. Nesse sentido, professores e escolas precisam acionar nos alunos os processos de transferência e controle capazes de guiar sua atividade com autonomia, ensinando os alunos a pensar historicamente, com as ferramentas que o conhecimento histórico usa e possibilita. Desta forma, a escola pode aliar a

aprendizagem de conteúdos, raciocínios, valores e formar pessoas aptas a tomar decisões e perspectivar sua própria trajetória de vida.

Para Freitas e Dias (2020), uma operação historiográfica no ensino de história que envolve todo esse aparato de conceitos e categorias históricas, conteúdos substantivos e estruturantes e os saberes pedagógicos, exige instrumentalizar o professor com os conteúdos epistêmicos e com o método histórico, parte fundante do aprendizado para ser professor. Para esses autores, o domínio do método pode ser um dos caminhos possíveis, talvez o mais adequado para desarmar as atitudes dos negacionistas nos diversos canais de difusão histórica e, entenda-se aqui, o negacionismo como conceito histórico, situado no tempo e no espaço, conforme será analisado nesta dissertação.

Os autores asseguram não ser adequado instituir hierarquia entre o saber acadêmico e escolar, de referência e pedagógico e advogam que o Projeto Político Pedagógico da escola não pode ser um documento burocrático. Assim, nós, professores, devemos ter o domínio dos procedimentos que regulam o ofício do historiador, para que, numa situação didática na educação básica, saibamos criar uma situação problematizadora, fazer o recorte espaço-temporal, manusear fontes e promover entre os alunos a percepção de como se produz o conhecimento histórico, e finalmente, a compreensão de que quando se percebe os conteúdos factuais na sua historicidade se alarga a experiência no tempo e no espaço. Em vista disso, Barca (2001, p. 20) alerta que “a promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento atual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas”.

Portanto, unir teoria e prática é uma exigência do ser professor e intelectual público que segundo Motta (2020), nos últimos anos tem sido atraído para o centro de uma tormenta, o olho do furacão, à medida que somos postos diante das demandas sociais, políticas e econômicas do presente imediato, impactadas por uma crise política, iniciada em 2014, responsável por desencadear uma recessão econômica, a explosão do desemprego, o desmonte de instituições republicanas, a radicalização política potencializada pela internet e o crescimento da extrema-direita com sua pauta ultraconservadora que culminou no resultado eleitoral de 2018 e no negacionismo histórico como política de governo no Brasil. Em raciocínio semelhante, Santhiago (2018, p. 327) afirma que:

A propagação do revisionismo, as ameaças à liberdade de expressão e à liberdade de cátedra, a polarização dos discursos sociais e políticos, os desinvestimentos no ensino superior e na pesquisa, a depauperização dos currículos básicos nacionais e, sem dúvida, a ruptura democrática de 2016, imbuíram a história pública do compromisso de oferecer respostas socialmente relevantes às questões vivas do presente.

No sentido de oferecer maior robustez ao argumento, Meneses (2020, 2018) nos informa que a eleição de um presidente que evoca bravatas e negações como atitude política contribuiu para popularizar o vale-tudo no tocante à distribuição da informação e apropriação do conhecimento e desse contexto, resultam imensos desafios ao ensino de história, porém, nada deve parecer impossível de ser mudado e, se o mundo em que vivemos está repartido, os historiadores estão sendo desafiados a atravessar territórios e fronteiras, a transpor os limites da profissão como produtores de conhecimento e tecer novas compreensões, mesmo que provisórias, a fim de compreender o mundo contemporâneo.

É pertinente afirmar que a interpretação das experiências humanas no tempo não é monopólio do historiador e que o conhecimento histórico produzido socialmente não é objeto estanque, estável, a-histórico e evidente por ele mesmo, como pontuam Nicolazzi e Bauer (2016). Salienciamos que a historiografia brasileira reconhece bons trabalhos realizados por jornalistas e outros profissionais, logo, não se pode atribuir amadorismo ou má intenção a todas as produções realizadas fora dos espaços institucionais.

Entretanto, quando se analisa as produções de história pública em sua dimensão “história feita pelo público”, percebe-se que trabalhos mal-intencionados existem e o ofício do historiador não pode ser confundido com narrativas “em geral, metodologicamente malconduzidos: Eduardo Bueno e Leandro Narloch não são os melhores exemplos, nem os mais representativos de jornalistas que têm produzido obras de cunho histórico” (SANTHIAGO, 2016, p. 29). Também não se pode atribuir similaridade a um tipo de conteúdo “produzido por encomenda (via contrato, inclusive) não por um público específico (ainda que não seja vedado), mas por um cliente privado/particular” (LINARD, 2020, p. 109), neste caso, a produtora de vídeos “Brasil Paralelo”. Desta feita, concordamos com Motta (2020), ao afirmar ser legítimo que se cobre desses intérpretes um posicionamento ético, epistemológico e responsável, bem como que sua narrativa não omita informações e seus autores dialoguem com as produções recentes da historiografia profissional.

Os argumentos de Santhiago (2018) e Meneses (2020) reforçam a ideia de que um dos principais públicos a ser alcançado pela historiografia brasileira é o professor da educação básica, uma vez que estes profissionais não estão imunes às narrativas negacionistas que circulam, sobretudo, na internet. Segundo Carvalho (2016), o ciberespaço é um ambiente carregado de polarização ideológica e de aventureiros interessados em se apegar ao passado para dizer qualquer história como se fosse verdade e esses aventureiros amplificam incompreensões sobre questões graves como as memórias historicamente silenciadas e enquadradas, que, no entanto, têm sido evocadas por diversos atores na cena pública. Por isso, as reflexões acerca da história e memória devem fazer parte do currículo escolar, a fim de conferir sentido aos conteúdos substantivos já estabelecidos.

Segundo Rovai (2019), o conhecimento que circula na cena pública é fruto de discordâncias e disputas, de embates por memória e precisa ser submetido à interpretação e análise, já que história e memória não são conceitos sinônimos como frequentemente se apresentam no senso coletivo. A esse respeito, Fonseca (2018) acrescenta que o conhecimento histórico pode ser problematizado com o auxílio das tecnologias contemporâneas, visando pensar em formas inovadoras de produção e viabilização historiográfica em benefício do ensino e da circulação do aprendizado. As mídias e tecnologias contemporâneas podem ser usadas também:

Em favor da democracia, das memórias e dos direitos identitários, sociais e políticos, colocando-os em confronto com revisionismo de toda forma e estimulando a reflexão coletiva sobre eles, a partir de princípios éticos, educacionais, dialógicos e historiográficos. A história pública no Brasil se converte, assim, na prática de uma ciência mais plural, rica e humanizada. (ROVAI, 2020, p. 22).

Uma nova formação de professores mediada pela história pública e pelo PROFHISTÓRIA poderá estimular a percepção da sala de aula como espaço em que as demandas públicas aparecem com maior clareza, como se esse espaço fosse uma espécie de radar da mudança temporal, de escuta, de diálogo e construção compartilhada do saber. Um lócus de desejo por conhecimento e letramento histórico, de formação de pessoas, de homens e mulheres, de sujeitos individuais e coletivos capazes de atuar num mundo comum.

Contudo, Cerri (2011) adverte que não compete ao ensino de história dar conta de todos os infortúnios do tempo presente, pois a escola não forma a

consciência histórica dos alunos, uma vez que esta não é um dado pronto e natural, mas uma construção intersubjetiva e coletiva, à medida que envolve embates, exercício de poder e tomada de consciência, ou seja, ação e atitude de diversos atores que se cruzam na família, na escola e na sociedade ao longo de sua existência e a partir das contingências históricas e condições objetivas que nos foram impostas. Para o autor, a consciência não é um objeto que se doa a quem não tem. Nesse sentido, cabe à escola possibilitar o debate, a negociação e a abertura às diversas pluralidades e corpos, à progressão histórica e a ampliação de novas formas de compreensão de si e do mundo. Assim, se mesmo diante das imensas dificuldades e subordinações estabelecidas pelas relações de trabalho, a escola e o ensino de história proporcionarem aos estudantes os meios para pensar historicamente e identificar a abundância de histórias prontas, mas não necessariamente defensáveis, como argumenta Lee (2016), terão cumprido a sua função social.

A respeito da negação dos acontecimentos de 1964, objeto de análise desta dissertação, mais especificamente no capítulo 02, os negacionistas brasileiros negam o golpe civil militar de 1964, negam que o período de 1964-1985 foi uma ditadura militar e negam a tortura como política de Estado. Todavia, há um fenômeno ainda pior: a apologia a esse acontecimento entre aqueles que afirmam que o golpe de 1964 foi necessário para salvar o Brasil do comunismo e que a guerrilha provocou o endurecimento do regime militar.

1.2.1 Em busca dos sentidos de um conceito

É compreensível que esse elogio com tal insistência sobre o amor à verdade que caracteriza todos os falsários não consiga atrair muito minha própria simpatia.

(Pierre Vidal-Naquet)

Afirmamos no tópico anterior que a mentira e a desinformação na história não são algo recente. A negação também é uma velha conhecida no nosso campo, mas o que diferencia o negacionismo da negação e do revisionismo? Que fenômeno

é esse? Qual a sua origem? Segundo Moraes (2011, 2020), o termo negacionismo, como conceito histórico, foi criado na França em 1987, pelo historiador Henry Rousso como substituto de “revisionismo”. O Dicionário de Oxford o traduziu como “uma doutrina que nega a realidade do genocídio dos judeus pelos nazistas” (MORAES, 2020), por isso, o negacionismo não é sinônimo de negação, termo genérico que se refere a negar qualquer coisa, acrescenta o autor. Para ele, o negacionismo também não pode ser confundido com revisionismo porque “fenômenos e processos descritos, teorias e interpretações que não estão sujeitos à revisão não fazem parte do universo das ciências humanas, mas sim do universo das ortodoxias políticas, do pensamento mágico ou teológico” (MORAES, 2011, p. 6). E prossegue:

O negacionismo surgiu como um fenômeno de novo tipo: o negacionista é aquele que não só nega o Holocausto, mas faz isso de forma particular. O negacionista é um mercador que vende um produto: um passado falsificado, no mercado das ideias e da política. Portanto, o conceito trata da negação como uma fraude. Uma dupla fraude: uma história que nunca aconteceu, um passado falsificado e falsificam as suas credenciais. Eles querem legitimidade pública, então se apresentam ao mundo como profissionais do conhecimento, em muitos casos como historiadores que fazem parte de uma Escola Historiográfica Revisionista da Segunda Guerra Mundial. Eles dizem que fazem exatamente o que os historiadores fazem, só que de forma mais honesta. Os negacionistas não são historiadores e nem revisionistas, entretanto possuem editoras, livros, revistas, realizam eventos. Tudo uma fraude, mas são excelentes revendedores (MORAES, 2020, 10:50).

Conforme Castro (2014), Caldeira Neto (2009), Vidal-Naquet (1988) e Moraes (2011, 2013), os negacionistas afirmam que os judeus foram os verdadeiros culpados pela Segunda Guerra Mundial e tinham um plano de dominação mundial. Os negacionistas defendem que Hitler não sabia dos horrores praticados pelos nazistas e negam a existência do extermínio como política de Estado, a câmara de gás e o uso do Zyklon-B. Desse modo, contam uma história que ignora o:

Assassinato sistemático e planejado de pessoas movido por um projeto racista. Eles não justificam o assassinato, não oferecem uma interpretação alternativa, ainda que indecente e aviltante. Simplesmente dizem: a política e os instrumentos do assassinato não existiram. Tudo isso teria sido criado por judeus para lucrar à custa das reparações e das vitimizações e acusam os historiadores de ser parte deste embuste (MORAES, 2020, 12:05).

O autor acrescenta que as práticas de negar, silenciar e esconder os crimes eram partes do projeto nazista, portanto, os negacionistas não inventaram o negacionismo e, atualmente, o termo nos remete à “prática instrumental de negar que os nazistas tenham praticado o assassinato sistemático e planejado a morte de grupos que consideravam indignos de viver” (MORAES, 2013, p. 01) com o objetivo de promover a ascensão da extrema-direita no mundo contemporâneo. Para Napolitano (2020), Freitas e Dias (2020), o negacionismo é uma fraude porque descree os fatos e acontecimentos estabelecidos pelas ciências da natureza e das ciências humanas e porque destrói memórias, no intuito de silenciar, ocultar e apagar uma responsabilidade sobre processos históricos que geralmente envolvem violência e crimes de massa. Os negacionistas se arrogam historiadores, no entanto, são fraudadores do trabalho dos historiadores.

Caldeira Neto (2009) afirma que a primeira obra brasileira de caráter negacionista foi publicada em 1987, com o título: *Holocausto: judeu ou alemão? Nos bastidores da mentira do século*, de Siegfried Ellwanger, logo após a mobilização dos brasileiros em torno das Diretas Já e pelo fim da ditadura militar. Ellwanger “funda a Revisão Editora LTDA, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, para promover a distribuição de seu livro inicial, além de uma série de outros livros com forte teor antissemita e racista, muitos deles de autores negacionistas” (CALDEIRA NETO, 2009, p. 1110).

Segundo o autor, a participação dos brasileiros na Revisão Editora foi pequena, embora destaque Sérgio Oliveira, ex-sargento do Exército durante a ditadura militar e Marco Pollo Giordani que participou ativamente do regime militar, como funcionário do DOI-CODI e fora advogado de Ellwanger em alguns processos movidos contra a editora. Em 1986, Marco Pollo Giordani publicou o livro *Brasil Sempre* em contraposição ao livro *Brasil Nunca Mais*, de Dom Paulo Evaristo Arns, em que “nega a existência da tortura e justifica excessos” como um resultado lógico da lei física, segundo a qual para cada ação corresponde uma reação, da lei biológica de que para cada veneno há um antídoto, ou da sabedoria popular que afirma: “quem semeia vento colhe tempestade” (MARTINS FILHO, 2003, p. 188).

A matéria da Folha de São Paulo “Orvil, livro secreto da ditadura, inspira guerra cultural de Bolsonaro” informa que o livro aponta apenas os crimes da esquerda e reconta “a história do Brasil através das tentativas de tomada do poder dos comunistas. É uma narrativa que começa em 1922, com a fundação do Partido

Comunista no país e passa por diversos momentos” se estendendo até o final da ditadura.

Por mais de 20 anos, o "Orvil" existiu só como uma lenda da qual se falava a boca pequena entre movimentos de extrema direita e ex-membros do aparelho repressivo. Seu conteúdo integral só foi revelado em 2009, pelo jornalista Lucas Figueiredo, que recebeu uma cópia de um general, em "Olho por Olho - Os Livros Secretos da Ditadura", que saiu pela editora Record. "Havia não mais do que 15 cópias. Houve um pacto de circular o livro entre a extrema-direita militar e civil. O 'Orvil' era uma espécie de Santo Graal desses caras", diz Figueiredo. "Esse inimigo perigoso do comunismo que aparece no livro é claramente um trauma de 1935 [ano da Intentona Comunista], que eles vão alimentando como uma paranoia de uma forma artilosa. É como se o país tivesse milhares de terroristas prontos a transformar isso aqui numa Albânia." (Folha de São Paulo, 2020).

Enquanto a reportagem "Os ecos de Orvil em 2021, o livro secreto da ditadura", publicada no *site* apublica.org afirma que apesar do veto do Presidente José Sarney, a história do Orvil veio a público desde que o jornalista Lucas Figueiredo revelou sua existência, em 2007. Quando foram instalados os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, em 2012, os militares conseguiram driblar o veto e publicar o material com quase mil páginas em formato de livro, sendo vendido pela Amazon e Editora Saraiva e disponível também no Google, em formato PDF.

Conforme as matérias, o conteúdo do Orvil serviu não apenas de inspiração para o coronel Brilhante Ustra escrever e publicar, em 1987, seu primeiro livro negacionista *Rompendo o Silêncio*, mas também forneceu argumentos para a crítica do politicamente correto, presente na obra de Narloch e do Brasil Paralelo, e ainda lança os argumentos da suposta guerra cultural travada pela esquerda que cimenta o negacionismo olavista, bolsonarista e do Brasil Paralelo sendo, portanto, uma produção negacionista que também se manifesta nos memes que serão analisados nesta dissertação.

Rompendo o Silêncio narra a versão de um torturador acerca da ditadura com o objetivo de responder e desqualificar a denúncia da atriz Bete Mendes, em 1986, como informa matéria "Minha História: Fui torturada em 1970 e denunciei o coronel Ustra", publicada pela Folha Uol.com, em 26 de maio de 2013. Como veremos na análise das fontes, o negacionismo no Brasil estabelece uma estreita relação com uma determinada memória da ditadura militar e anseia garantir legitimidade à ditadura, sendo que, no mundo moderno, esses processos históricos não possuem

fundamentação teórica ou conceitual, tampouco jurídica e devem ser condenados por amplos setores da sociedade.

Meneses e Melo (2019) argumentam que o negacionismo conservador brasileiro questiona os avanços das pesquisas historiográficas ancoradas nos estudos da história social “vista de baixo” que dá voz aos excluídos e marginalizados e, também, da história cultural que possibilitou avanços nas relações de gênero. Nesse sentido, as conquistas democráticas, o direito de memória, de verdade e justiça de transição estão sendo frontalmente atacados por uma narrativa midiática que transforma a história em produto de consumo de massas ao mesmo tempo em que semeia preconceitos e desinformação na cena pública. São narrativas “formuladas a partir de uma cultura que idealiza um passado, apresenta um presente que auto se explica, esmaecendo a distinção entre as temporalidades” (WANDERLEY, 2018, p. 106).

Meneses (2009, 2019) pontua que são narrativas que percebem a história como algo dado, natural e prazeroso, um produto em que o espectador absorve sem análise e reflexão, de maneira simplista, às vezes, anedota; um discurso com elementos panfletários e extremistas, vinculado às ideias de pós-verdade, pensado para Home Simpson, com o objetivo de conformar sujeito e mantê-lo num estado letárgico em relação à compreensão do mundo.

Para Napolitano (2020), o negacionismo brasileiro é um projeto político sobre o passado que oculta, apaga e silencia processos históricos violentos e crimes contra a humanidade. Enfim, são narrativas que desequilibram “procedimentos de reflexão sobre os processos históricos, que não atendam as demandas políticas e interesses desses novos produtores” (MENESES, 2019, p. 70). Narrativas que descredenciam o papel intelectual do professor e a importância de “historicizar crítica e cientificamente o tempo presente” (CASTRO, 2014, p. 11), por isso, tem o apoio do Projeto Escola Sem Partido. É como se problematizar questões socialmente vivas na sala de aula e promover a inserção desses alunos no mundo público não fosse ensinar história.

A partir do referencial teórico consultado é possível afirmar que a história se define por seus métodos e procedimentos que dão ao saber um caráter científico, o negacionismo pode ser definido como uma “história abusiva” e “irresponsável”, como formulado por De Baets (2013). Para esse autor, o abuso da história consiste em seu uso com a intenção de provocar engano, por isso, o uso abusivo da história é também

uma história irresponsável, pois provoca danos e atinge outras pessoas. Suas vítimas diretas são as pessoas que têm sua saúde, reputação, privacidade e oportunidade profissional prejudicadas, sendo elas vivas ou mortas e, também, seus familiares. Os autores que têm seus trabalhos plagiados ou falsificados e todos os consumidores que comprem um produto enganoso são as vítimas diretas do uso abusivo da história. Um segundo grupo de vítimas engloba a comunidade na qual vivem as vítimas diretas e todos os que foram induzidos ao erro pela ação enganadora, inclusive, os acadêmicos e especialistas.

Para De Baets, a história abusiva possui um caráter moralmente errado, pois todo cidadão tem o dever de ser honesto e dizer a verdade em quaisquer circunstâncias e, profissionalmente condenável, uma vez que o ato de enganar implica assumir o risco de dano, de modo que ao assumir o risco já está em si, provocando o dano. Dito de outra maneira, a intenção de enganar inevitavelmente provoca danos, mesmo que não seja a outro indivíduo. Surge então, a terceira vítima do abuso da história, a própria escrita da história ou a produção historiográfica e, nesse caso, o dano alcança uma magnitude maior, já que se trata de um dano social que ameaça a confiança que a sociedade deposita em historiadores e academias e dos quais se espera responsabilidade. Assim sendo, “a história abusiva pode ser extremamente refinada e hábil, portanto, competente, mas nunca será profissional, pois viola o princípio da responsabilidade” (DE BAETS, 2013, p. 22).

O autor vai adiante e pontua que o uso irresponsável da história pode ser não apenas o seu uso enganoso, mas também negligente. Todavia, ele alerta que nem toda história irresponsável é abusiva, porém, toda história abusiva é irresponsável. Esclarece, ainda, afirmando que o termo abuso deve ser empregado nos casos mais graves de história irresponsável. “A distinção essencial entre o abuso e o uso irresponsável da história reside no grau de intencionalidade” (DE BAETS, 2013, p. 24) que se divide em quatro gradações. Nas mais fortes, encontra-se a conduta maliciosa, nas mais fracas, a conduta abusiva; além disso, há a conduta imprudente e negligente ou descuidada.

Para De Baets (2013), uma produção historiográfica responsável está assentada em duas virtudes básicas: rigor e sinceridade para encontrar e dizer a verdade. Essas virtudes nos remetem a Cícero, em *De Oratore* (2003), em que o autor reflete sobre a necessidade ética do orador/historiador não ousar dizer nada de falso, não omitir informação e dizer tudo que for verdadeiro, portanto, em acordo com Bauer

e Nicolazzi (2016) e Nicolazzi (2018), dizer a verdade é um imperativo ético fundamental da historiografia acadêmica e escolar porque o público espera do professor/pesquisador uma narrativa que não o engane e nem minta.

Enfim, o negacionismo deve ser compreendido como uma fraude, pois produz uma narrativa com afirmações falsas, faz uso irresponsável e abusivo da história e se apoia em *fake news* para sustentar seus argumentos, porém, vem mobilizando historiadores a tecer novas compreensões do passado, mesmo sob o risco de serem “acusados de destruir reputações ou de traição, e a sofrer a perseguição de governos, indivíduos ou grupos” (DE BAETS, 2013, p. 24) e assim o fazem porque “os efeitos de uma história abusiva resultam em profundas fraturas na formação de nossa consciência histórica” (MENESES, 2018, p. 181) e, por conseguinte, nos processos de metacognição, de progressão do conhecimento histórico e de uma história transformativa.

Por outro lado, as narrativas negacionistas fortalecem o pensamento histórico conraintuitivo que sobrevaloriza a experiência direta, percebe a memória como conhecimento histórico privilegiado e o testemunho como uma fonte neutra e infalível. Além disso, privilegia uma narrativa descritiva e sem rigor metodológico, em detrimento do trabalho do professor/historiador como intérprete do passado, mas ancorado pelo rigor metodológico e pela análise de diversas fontes e evidências. As narrativas negacionistas também dificultam os processos de apropriação da história como uma disciplina interpretativa que oferece uma multiplicidade de propostas explicativas dos acontecimentos históricos e que lhe confere o caráter de provisoriedade, como exposto por Lee (2016) e Barca (2001).

Ao valorizar o pensamento conraintuitivo, as narrativas negacionistas impõem à educação histórica o desafio de promover experiências de aprendizagem que possibilite aos alunos o desenvolvimento da empatia histórica e a percepção de que história e memória diz respeito à “síntese de experiência e interpretação”, (RÜSEN, 2011, p. 262) carregadas de objetividade e subjetividade que acompanham o pesquisador e o próprio testemunho, portanto, não há fonte neutra e todo documento é um monumento que precisa ser analisado com rigor e seriedade, como pontua Jacques Le Goff (2003). Por último, a educação histórica é convidada a tornar possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado de modo crítico ao questionar sistemas e normas previamente aceitas e a construir um horizonte de

expectativas alicerçado nos processos de mudança temporal, como se pode observar em Rösen (2011) e Lee (2016).

1.3 O ensino de história e a problemática da verdade em tempos de pós-verdade

Não raro se afirma que a verdade é uma fugaz convicção, dependente das circunstâncias efêmeras do tempo, de um tempo que escapa entre os dedos. Mais do que por entre os dedos, um tempo que se esvai no emaranhado dos interesses pessoais e coletivos que constroem o espaço social da cultura histórica.

(Estevão Rezende Martins)

As reflexões que pretendemos realizar neste tópico partem do pressuposto de que o interesse pela memória que se acumula na cultura histórica corresponde ao interesse pela história, muitas vezes, superdimensionado pelo cinema, pelas mídias sociais e pela pretensão de se alcançar a verdade histórica a partir do conhecimento socialmente construído. Rösen (2001) considera a história como processo e produto da operação científica e investigativa controlada pelo método, enquanto Martins (2011) pondera que a produção de um conhecimento confiável sobre o passado depende da aceitação dessa premissa.

Seguindo esse espírito, Martins (2011) defende ser necessário questionar e até refutar o 'otimismo gnosiológico' de que a verdade existe como 'coisa em si' sendo possível de ser alcançada como defende a concepção kantiana, segundo a qual "tudo o que é necessariamente é segundo sua ordem de ser, no que consiste sua verdade fundamental, metafísica, que exprime sua realidade, sua densidade ôntica" (MARTINS, 2011, p. 293), contra o ceticismo absoluto ou relativo, para quem respectivamente, a verdade não só não existe como não pode ser alcançada, como defendem os autores ditos pós-modernos.

As duas perspectivas são igualmente inaceitáveis, já que para Martins (2011) a primeira, opera com um inabalável grau de certeza, de convicção e dogmatismo, enquanto a segunda, promove um ceticismo absoluto, entre os dois campos assimétricos perdem o ser humano e sua racionalidade. O autor também

pontua que há uma distinção entre ‘a coisa em si’, o pensado e dito, pois, na história ‘a coisa em si’ é “o evento do passado, do tempo que se esvaiu, de que somente resta a memória (pensada) e o testemunho registrado (a memória dita)” (MARTINS, 2011, p. 294); ou seja, o historiador opera racionalmente com fatos acontecidos, com lembranças e memórias que ao serem interpretadas são transformadas em texto, o que significa afirmar que o acesso ao mundo histórico se dá pela linguagem de modo que, segundo Rüsen (2011), a narrativa transforma a memória em História.

Não obstante, quando afirmamos a possibilidade de verdade, convém delimitar o que se entende por verdade ou quais requisitos são necessários para se considerar um discurso racional verdadeiro. Nessa perspectiva, Martins (2011) argumenta que a análise historiográfica deve observar se a estrutura textual tem a pretensão de descrever o acontecido da maneira adequada; um segundo aspecto é que somente a apreensão global da narrativa permite avaliar a pertinência do texto e o juízo que se faz da narrativa se dá em dois níveis: o interno trata da consistência textual e empírica e o externo é o momento em que se estabelecem comparações com outras produções. A narrativa se estabelece também pela eficiência do convencimento no âmbito da comunidade epistêmica e profissional dos historiadores.

Desse modo, o conhecimento histórico em sua estrutura de construção adquire um caráter relacional, na medida que:

Dar-se no tempo humano refletido, imerso na historicidade de toda e qualquer existência e por ser produzido mediante práticas metódicas consagradas de pesquisa, que atendem a requisitos de controle de qualidade e pertinência. A primeira é sua pertinência temporal, com respeito aos interesses sociais presentes, as carências de orientação concretas e emergentes no respectivo tempo atual. A segunda é a sustentação empírica das fontes (de todos os tipos) em que a investigação busca sua fundamentação como discurso sobre o tempo passado. A terceira é a resultante expositiva, cujo argumento narrativo deve dotar-se de virtude convincente em bases racionais controláveis, independentes de recursos afetivos, como a sugestão, a sedução ou a emoção (MARTINS, 2011, p. 296-297).

Assim, é crível afirmar que a história é uma ciência analítica e crítica que produz uma verdade histórica relativa e parcial porque é sempre incompleta e predisposta a novas interpretações, uma vez que é fruto não somente do diálogo com seu tempo e se constrói num processo permanente de vir a ser, mas também no diálogo com outros campos do saber científico, como afirmam Martins (2011) e Bloch (2001). Para Motta (2020) e Ricoeur (2010), a verdade histórica construída pelo historiador profissional depende do acontecido, da empiria, da epistemologia, da ética,

da pesquisa e do método histórico empreendido. Sua narrativa se constitui como um “enredo”, uma “verossimilhança” que apresenta verdades frágeis, pois mesmo o historiador adquirindo muita experiência e erudição, ao realizar a “operação historiográfica” não consegue depreender a totalidade do acontecido.

Segundo Barca (2001), essa perspectiva da verdade histórica se afasta do modelo positivista em que a verdade é alcançada através da objetividade e neutralidade absoluta do pesquisador na escolha dos fatos e das fontes “confiáveis” e, também, da narrativa descritiva em detrimento da análise e interpretação. Ressalte-se que o modelo positivista, apesar de ter dado enorme contribuição à construção do método histórico e à própria historiografia profissional, é considerado ultrapassado e não só pelo paradigma pós-moderno em que “sua tese principal é de cunho cético, e sua idolatria do discurso de viés arbitrário” (MARTINS, 2011, p. 309), mas também pela perspectiva interpretativa que se desenvolveu no século XX, para a qual a multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um caráter de provisoriedade.

Dito isso, é fundamental que o professor dialogue com os novos estudos históricos, já que a construção da verdade histórica perpassa por categorias e conceitos com fronteiras difusas e, fundamentalmente, porque, para Motta (2020a), há verdades factuais e falsificações que podem ser confirmadas com base em evidências, bem como porque a essência da história acadêmica é justamente o seu pacto com a verdade e mesmo sendo impossível alcançar esse objetivo, temos o dever de persegui-lo.

Nossa contemporaneidade tem testemunhado a profusão de narrativas em que a noção de verdade ou a intenção de construção da verdade histórica é questionável e aqui nos referimos aos vários tipos de negacionismo e ao discurso pós-verdade que têm sistematicamente promovido à erosão da confiança da sociedade em suas instituições. “O Estado, a grande imprensa, as escolas e as universidades se convertem em alvos de um crescente descrédito popular que, por sua vez, está implicado na ascensão e popularidade de problemáticas como *fake news*” (CRUZ JUNIOR, 2019, p. 284). Para melhor contextualizar esse cenário, Meneses (2020, p. 45) faz a seguinte afirmação:

Se até fins dos anos 1990 ainda falávamos em uma comunidade de massa caracterizada pela verticalização na distribuição da informação, quase

sempre refém dos gigantescos conglomerados de mídia; no tempo presente, essa informação passou a ser também realizada em rede, de pessoa para pessoa. Uma distribuição horizontalizada, fragmentada que, certamente, trouxe algumas importantes modificações nos processos de difusão e apropriação da informação. Grosso modo, podemos dizer que, agora ela pertence a todos e a ninguém. Não que a comunicação destinada às massas tenha deixado de existir, mas agora ela também compete com os grupos de WhatsApp da família. Nesse cenário, paradoxalmente, o discurso sobre a verdade reverteu-se em ferramenta para a negação e manipulação de dados. Um fenômeno que não é apenas nosso e que, nos últimos anos reverberou em todas as áreas do conhecimento e nos discursos políticos que agora sentem-se confortáveis para falar em fatos alternativos.

Alguns autores afirmam que a pós-modernidade nos legou uma crise de paradigmas que pôs em evidência uma nova noção de verdade, a pós-verdade, um neologismo cunhado pelo Dicionário de Oxford, em 2016, no contexto da “campanha eleitoral de Donald Trump, bem como a propósito do referendo no Reino Unido que conduziu ao *Brexit*” (MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 18), para designar “circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e as crenças pessoais” (DUNKER, 2017, p. 23). Desse modo, a pós-verdade se constitui como narrativas em que “verossimilhança e relações de causalidade são deliberadamente desprezadas, tomando lugar transmutações, pensamento animista, magia, forças sobrenaturais, ação à distância por princípio de semelhança” (MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 17).

A partir desses autores, percebemos que a pós-verdade se apresenta como uma verdade contextual, fundamentada em fatos alternativos que oferece uma explicação provisória e flutuante, portanto, sem nenhuma garantia de fidelidade com o acontecido, porém, com potencial para descartar a autoridade dos especialistas e construtores do conhecimento. Todavia, mais do que falsear os acontecimentos e informações, “nos deparamos com um fenômeno que também consegue articular dados corretos, acontecimentos e interpretações subjetivas e manipular ações mal-intencionadas sobre conteúdos e informações” (MENESES, 2020, p. 46).

Em compreensão apressada do que seja a pós-verdade, é comum observarmos uma associação às *fake news*, entendidas como “informação falsa, muitas vezes sensacional, disseminada sob o disfarce de notícia” (MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 18), no entanto, a pós-verdade não se trata de uma mentira que se repete nos veículos de comunicação e está sujeita a avaliação de sua veracidade. Segundo Dunker (2017), a pós-verdade se ergue a partir da atitude crítica que cultiva a incerteza e a hipótese de que o outro pode estar enganando ou que o próprio sujeito

está enganado, o que faz com que a confiança que se tem em quem está falando, com seu carisma e estilo seja mais importante do que os argumentos, demonstrações ou provas de qualquer autoridade que se possa apresentar. Desta feita, temos a erosão da confiança na verdade como elemento estruturante da vida em sociedade, portanto, uma crise epistemológica de graves proporções, uma vez que:

Proliferam na cena pública discursos reativos que se sustentam na discussão de notícias e conteúdos deliberadamente criados para enganar, confundir ou desqualificar lugares da produção do conhecimento e, conseqüentemente, da história. Abusos sobre as leituras do passado, mas também, abusos das ideias de verdade que têm servido para sustentar posições reacionárias (MENESES, 2020, p. 47).

Dunker (2017) argumenta que a pós-verdade valoriza uma atitude estética, humorada e flexível, sendo a recusa do outro a sua principal característica ou ao menos uma cultura da indiferença que, quando se vê ameaçada, reage com ódio ou violência. Assim sendo, a pós-verdade dilacera no ser humano a capacidade de escutar o outro, de assumir a sua perspectiva, de refletir, posicionar-se e fazer convergir às diferenças e esse comportamento é perceptível no espaço público e virtual, onde se estabelecem as relações laborais e institucionais, mas também no espaço da vida privada em que se dão as relações amorosas e afetivas.

Nesse cenário, para ser ouvido, o interlocutor precisa se ligar emocionalmente com as pessoas, pois o compromisso ético com a possibilidade de verdade é menos importante que sua capacidade de estabelecer relações afetivas. Por conseguinte, temos percebido que, no debate público, o mais importante é ganhar a discussão, o que desconfigura a própria função do debate. É indiscutível que o advento da internet potencializou a democratização do acesso à informação e a produção do conhecimento, mas promoveu também:

O aumento da negação ou adesão de verdades alternativas, que, aliás, tem sido estimulado nos últimos anos por um acionamento abusivo de afetos e sentimentos primários, os quais ajudaram a criar atmosfera propícia para a emergência de ideias conspiratórias, conservadoras e negacionistas. Tais práticas se amparam especialmente numa posição de valores em detrimento de dados apresentados (MENESES, 2020, p. 46-47).

Acreditamos ser possível afirmar que a pós-verdade e as *fake news* estão ancoradas num niilismo exacerbado que aliado à presença de vários tipos de negacionismo conspiratório, polarização política, crise democrática, formação de

bolhas, ascensão do conservadorismo de extrema-direita e de relativismos que se tornaram comuns na cena pública. Entretanto, suas raízes epistêmicas são bem mais complexas, pois partem da recusa de todo arcabouço epistemológico da ciência moderna estabelecida por Descartes, no século XVII, e mesmo não sendo nosso objetivo promover uma arqueologia da verdade, para compreender esse processo, devemos ampliar a escala de análise, pois os pilares do que enunciaremos por verdade foram circunscritos na Antiguidade.

Para os gregos, a verdade, *aletheia*, significa uma lembrança esquecida e entre os romanos a verdade, *veritas*, é a precisão do testemunho. Já na tradição judaico-cristã, a verdade, a *emunah*, enuncia confiança na promessa Divina (DUNKER, 2017). Percebemos que a verdade se fundamenta, ora na certeza psicológica de uma promessa de futuro a se cumprir, ora numa evidência material que aponta para uma verdade centrada no corpo, no testemunho direto que se estende até o nascimento da modernidade. Oliveira (2020, p. 85) argumenta que:

Cada um a seu modo, Heródoto e Tucídides somente se sentiram autorizados a narrar porque testemunharam a guerra acontecer. Ainda assim, o recurso à *autópsia* não foi executado da mesma maneira pelos dois historiadores gregos, o que resultou na primeira disputa da história da historiografia ocidental. Tucídides disse que Heródoto era o pai da mentira, pois flexibilizou abusivamente o testemunho direto, ao se permitir narrar também o que tinha ouvido.

Para o autor, mesmo sendo grego, Tucídides anuncia a autoridade latina do corpo capaz de obter informações precisas e apresenta a famosa passagem de Cícero, conhecida como *história magistra vitae*, para afirmar que, em Cícero, a história está condicionada a voz do orador e, na tradição retórica, isso não significa apenas o aparelho fonador. Segundo Oliveira (2020, p. 86), em Cícero, “voz é o corpo em movimento, é o varão ilustre e respeitado no púlpito, se movimentando, afetando a audiência pelo subir e descer da entonação, pelo movimento dos braços e das mãos, construindo o fato histórico na performance”. Em seu argumento, o autor demonstra que a defesa da autoridade do corpo como fonte de verdade em detrimento das evidências e da materialidade do fato não é algo recente na história.

Não obstante, Dunker (2017) afirma que a partir dos séculos XVI e XVII, Montaigne, Maquiavel, Shakespeare e Descartes passaram a delimitar o que chamamos de subjetividade, entendida como substância diferente de si mesma, que

pensa algo, mas não age conforme o que pensa e sente, já que diz o oposto. Nesse contexto:

Descartes reencontrou na razão um novo ponto de segurança capaz de reunir evidência material e certeza psicológica. Ele separou a relatividade cultural, histórica e epocal da subjetividade de seu ponto arquimediano, fixo e estável, ainda que efêmero: o sujeito (DUNKER, 2017, p. 14).

A partir de então, com a revolução epistemológica cartesiana, a verdade seria uma subjetivação do pensamento ou da consciência tendo o corpo sua autoridade esvaziada, já que:

Ao deslocar a autoridade epistemológica para o método, o cogito cartesiano idealizou um observador incorpóreo, sem gesto, sem nenhuma outra experiência que não seja a operação metodológica. O empirismo cartesiano não é testemunhal, não suscita a experimentação direta da realidade, tampouco busca sua legitimidade na autoridade pessoal e moral do cientista; demanda distanciamento, um corte horizontal que permite o confronto do sujeito espiritual com o mundo dos objetos. Temos aqui a primeira grande condição estrutural da modernidade, que se tornaria o fundamento de todas as ciências modernas. O limite apriorístico que a Idade Média impunha a inteligência humana, ao atribuir a Deus a possibilidade do conhecimento verdadeiro, foi implodido. A inteligência humana foi empoderada e qualquer eventual impossibilidade de conhecer passou a ser justificada pela insuficiência metodológica e não pelo mistério divino (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

Todavia, se a pós-verdade questiona a autoridade do observador cartesiano incorpóreo, a própria modernidade o acusa de insuficiência, uma vez que, “a temporalização da história e a emergência da consciência histórica no século XVIII levaram à historicização do observador cartesiano, dando-lhe corpo, manifestado no contexto histórico” (OLIVEIRA, 2020, p. 86). Sendo o corpo do observador cartesiano contextualizado, o conhecimento resultante da operação de um procedimento metodológico, passa a ser também resultado da produção de um discurso situado no tempo e lugar, ou seja, a produção do conhecimento ganha uma subjetivação que foi aprofundada no século XX, com “a corporificação do sujeito do conhecimento, o que teve resultados muito diversos entre si, indo desde a transformação da etnografia em método científico até a monumentalização do testemunho das vítimas dos eventos traumáticos” (OLIVEIRA, 2020, p. 87), tais como, as vítimas do Holocausto que levaram ao limite a negação do corpo observador cartesiano.

Afinal, como um historiador poderia problematizar as memórias das vítimas do Holocausto se elas narram àquilo que seu corpo sofreu e somente elas sentiram, naquele acontecimento único tão perverso? Citando Roland Barthes, Oliveira (2020, p. 88) afirma que o “fenômeno do hitlerismo, a solução final, a guerra total, a contaminação nuclear, a fome em massa e o suicídio ecológico, são fenômenos que a ciência social alicerçada na dicotomia sujeito X objeto não seria capaz de explicar”. Nesse caso, somente a vítima do trauma poderia narrar o acontecido; no entanto, isso não significa promover uma implosão da ciência como ferramenta de busca incessante da verdade.

Portanto, sem preservar as devidas proporções e traumas dos diferentes acontecimentos e o método histórico que se constituiu ao longo dos séculos XX e XXI, sobretudo a partir de memórias traumáticas, como as do Holocausto, a pós-verdade e seus congêneres reivindicam a autoridade do corpo em detrimento da operação historiográfica e da análise criteriosa das fontes para qualquer acontecimento. Segundo alguns autores, a pós-verdade e as narrativas negacionistas encontraram eco no relativismo pós-moderno, entendido como “dispersão de pontos de vista, sendo que todos são considerados igualmente válidos” (DUNKER, 2017, p. 17). Desse modo, não seria possível uma explicação científica coerente dos processos históricos passados, já que para o relativismo “a verdade é uma questão linguística associada à determinada comunidade” (BERBERT JÚNIOR, 2011, p. 92) o que se configura como uma explicação simplista e assentada numa posição maniqueísta – objetivismo absoluto ou relativismo total.

O ato de lidar com o status de verdade exige reflexão e responsabilidade, pois em Grinberg (2020), a oscilação entre o objetivismo e o relativismo total abre o caminho para o negacionismo e tais autores usam de um suposto revisionismo para criar suas teses negacionistas. Assim, em sala de aula, nós, professores, devemos dispor de arcabouço teórico e epistemológico para não cair em armadilhas ou referendar tais discursos mesmo que inconscientemente, já que, segundo Martins (2011, p. 311), “para Ranke, como para os historiadores em geral até hoje, a representação intelectual serve para chegar sempre mais perto do passado real”; porém, o caráter conjectural do conhecimento histórico não significa “uma espécie de carta de alforria que permita a construção arbitrária de qualquer discurso poético, ao bel-prazer do autor” (MARTINS, 2011, p. 312). Portanto, em se tratando de História, nada se pode afirmar sem fundamento direto ou indireto, em fontes controladas.

Assim, quando afirmamos que a verdade histórica é frágil e provisória não significa que a ciência histórica está sujeita a interpretações e revisões deliberadas, irresponsáveis e abusivas, tampouco que seja algo que se transforma em função de determinados atores e governos que deliberadamente promovem falsificação histórica, à medida que vendem uma narrativa fraudulenta.

Nesse contexto, faz-se urgente e necessária a problematização do ensino de história que possibilite a progressão dos conceitos estruturantes de segunda ordem, pois segundo Lee (2016), eles são fundamentais para evitar que os alunos também caiam na armadilha de imaginar que qualquer narrativa serve, ou acreditar erroneamente que a história possui versões porque os historiadores não são capazes de encontrar as provas, ou que vale tudo para tê-las, ou ainda, que não se estabelecem consensos por serem mal-intencionados; por isso, constrói-se uma narrativa distorcida e distante de uma posição de neutralidade.

Nós, professores da educação básica, não devemos confundir o “conflito de interpretações” com pretensão de verdade, pois segundo Martins (2011), mesmo que as circunstâncias que garantem sua obtenção sejam frágeis e sua explicação provisória, o historiador pode articular em sua narrativa, cuja finalidade é descrever, analisar, interpretar e explicar os processos históricos, os elementos empíricos, metódicos e estéticos, sem comprometer a dimensão objetiva do seu ofício e, convém destacar, que quando uma narrativa histórica é considerada verdadeira é porque ela satisfaz exigências explicativas do tempo presente.

Sem respeitar os protocolos de construção da verdade histórica, as fontes que serão analisadas adiante atacam aspectos cruciais da produção do conhecimento, já que desconsideram o método de pesquisa, silenciam informações, desqualificam sujeitos e lugares produtores do conhecimento - o professor/historiador é apresentado como suspeito da construção discursiva e incapaz de pronunciar uma verdade - e, desse modo, desqualificam a própria historiografia e os critérios de validação do saber, talvez por isso tenha se tornado tão comum a negação da possibilidade de verdade que se atribui ao conhecimento histórico e a aceitação de *fake news* e pós-verdade, em nossa contemporaneidade.

Por último, segundo Oliveira (2021) e Rovai (2021), as fontes reivindicam uma autoridade semântica do corpo como intérprete do passado, o que nos sugere a hipótese de que seus autores pretendem estabelecer que a verdade histórica está assentada no império da opinião sem compromisso com o dizer ético verdadeiro,

como fonte do conhecimento e da negação da autoridade discursiva de pesquisadores profissionais e professores como intérpretes do passado, capazes de estabelecerem uma relação de mediação e produção compartilhada entre os diferentes saberes e seus públicos. No entanto, todas as áreas do saber atravessam uma crise epistemológica que substitui a forma pelo conteúdo, principalmente quando não apresenta seus protocolos de constituição dos elementos discursivos. Para Meneses (2020, p. 54), o enfrentamento dessa crise é “uma tarefa que nos solicita o diálogo entre vários campos do conhecimento e a defesa da produção científica como um referente basilar para a autonomia humana e social”.

Nesse sentido, o movimento da história pública brasileira em todas as suas dimensões vem se fortalecendo e promovendo extensão, diálogo, experimentação e compartilhamento de saberes, sem perder de vista que a história não é entretenimento, nem mercadoria e que em sua narrativa deve existir espaço para todas as pluralidades de sujeitos e corpos e que tudo pode ser válido se for, no sentido de promover a reflexão, a criticidade e ampliar os direitos de cidadania.

CAPÍTULO 2 – A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DAS NARRATIVAS NEGACIONISTAS: UMA ANÁLISE DAS FONTES

2.1 As disputas de memória na construção do acontecimento ditadura militar

O "Álbum branco", como ficou conhecido o segundo disco de Caetano Veloso, lançado em 1969, em Salvador, pela Gravadora Philips, carrega uma aura de melancolia e tristeza, reflexo da prisão efetuada pela Polícia Federal, em São Paulo, no dia 28 de dezembro de 1968, em pleno auge do AI-5. Na música "Os Argonautas", Caetano homenageia o poeta modernista português Fernando Pessoa, com o refrão "navegar é preciso, viver não é preciso". Para além da ambiguidade do termo preciso que pressupõe incerteza, isto é, que viver é arriscar-se, e das ambiguidades que caracterizam a poesia de Caetano, o poeta baiano, Fernando Pessoa e o poeta grego Plutarco eternizaram a frase conhecida dos navegadores antigos, provavelmente de autoria do general romano Cneu Pompeu, que viveu antes de Cristo, "navegar é preciso, viver não é preciso".

O que nenhum deles poderia imaginar é que, em pleno século XXI, os mares fossem tão turbulentos e tenebrosos, com tantas informações paralelas sendo resgatadas pela subjetividade afetiva da memória que se confunde tão facilmente com a história. Nessa turbulência de ondas digitais, o distanciamento analítico para pensar os processos históricos de maneira global e articulada, descrito por Napolitano (2020), é bem menos importante que o número de *likes* e assinaturas dos internautas, bem como dos interesses dos gigantes da internet, especializados na gestão dos algoritmos; por isso, "nessa agitação de ondas e tempestades tudo é possível, nada é certo, mas navegar é preciso" (MENESES, 2020, p. 02). Assim, como outros professores de minha geração, fui arremessada sem querer, por um vendaval, a esse mar de incertezas e imprecisões.

Nas efemérides de 2014, em alusão aos 50 anos do Golpe Civil-Militar, realizamos na EEMTI Simão Ângelo, um estudo e exposição dos trabalhos com o título Ditadura Nunca Mais. Naquele mesmo ano, ministrei uma aula na Escola Professora Maurina, em Salgueiro - PE, para cerca de 80 alunos, com o mesmo tema,

porém, aqueles já eram tempos em que os ventos sopravam fortes, anunciando a tempestade que estava por vir.

Contudo, naquela época, nem tão distante de nós, acreditávamos que a democracia no Brasil estivesse consolidada e que a Constituição de 1988, apesar dos limites, continuaria sendo nossa referência de projeção de expectativas de um mundo mais justo, humano e fraterno. Não imaginávamos, ainda, que os ventos fossem soprar numa velocidade estonteante, entretanto, o olhar a partir do retrovisor, nos permite enxergar as transformações históricas com mais clareza, de modo que, em 2016, já estava visível que os acontecimentos desencadeados pelas manifestações de 2013, tinham potencial para estremecer as estruturas do Estado e das instituições da República brasileira, construídas sob a égide da conciliação e acomodação durante a transição democrática, conforme análise de Motta (2014). As estruturas epistemológicas da ciência e da História não ficariam ilesas.

Em 2016, também já estava nítido, que as memórias relacionadas à escravidão e a ditadura militar permaneciam sensíveis, mesmo para nós habitantes de uma pequena cidade do interior nordestino, emancipada em 1958, com cerca de 10 mil habitantes. Em 2017, em sala de aula, um garoto me indagou se o conteúdo do Brasil Paralelo era relevante à aprendizagem histórica e, no mesmo instante, o meu senso de responsabilidade foi aguçado, pois vivemos numa época em que a informação em si é menos importante do que a forma pela qual é anunciada. Nesse sentido, mais do que nunca “viver é preciso, porque navegar é necessário”, a fim de que possamos compreender as controvérsias que acompanham essas memórias sensíveis que envolvem injustiças, crimes, impunidades e projetos de poder. Por último, em 2019, quando já estávamos construindo o objeto desta pesquisa, uma aluna informou-me que havia lido o *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*.

Ao navegar pelo mundo virtual, começamos a perceber que havia professores sendo influenciados por esses vendedores de verdade, de modo que essas narrativas midiáticas e negacionistas serviam de referência ao fazer pedagógico de professores de diversas áreas. Nos círculos de conversas entre professores de História, era nítida a preocupação em como abordar os temas sensíveis e o mais grave, a tendência de autocensura em relação à ditadura militar e às questões de gênero. No entanto, conforme mencionado por Farias e Oliveira (2018), na construção do saber e aprendizagem significativa, o professor não pode fugir de temas espinhosos, nem se intimidar com ameaça de censura, deve se preparar

adequadamente e correr o risco de ensiná-los. Deixar bem claro que a compreensão histórica não é fácil, nem simplória e que transformá-la numa disputa do bem contra o mal, é no mínimo, reducionismo histórico e que, mesmo sendo complexa, a história pode ser muitíssimo agradável e interessante. Desta feita, nos mares turbulentos da história, navegar não é preciso e viver é mais do que necessário, porém, há que se admitir “viver não é preciso” porque, para Gadamer (2012), toda experiência é um confronto onde se opõe o novo e o antigo e estamos atravessando uma tormenta em função das narrativas negacionistas da ditadura militar.

Segundo Napolitano (2013, p. 324), a memória da ditadura esteve sob a hegemonia dos militares nos anos 1960, quando:

O viés conservador anticomunista era o cimento da coalizão golpista de 64 liderada pelos militares, que reunia liberais hesitantes, até reacionários assumidos, golpistas históricos e golpistas de ocasião, anticomunistas fanáticos e antipopulistas pragmáticos, empresários modernizantes e latifundiários conservadores.

Desse modo, a disputa pela memória da ditadura militar é contemporânea do próprio acontecimento. Napolitano (2013) afirma que a partir dos anos 1970, no contexto da distensão e abertura, surgiu uma memória hegemônica elaborada pelos grupos liberais, políticos, empresários e pela esquerda moderada e à medida que a ditadura avançava, ferindo as liberdades civis e políticas, a base social que legitimava o governo se deteriorava; nem mesmo o milagre econômico foi capaz de impedir as manifestações daqueles que assumiram o campo da oposição.

Segundo o autor, esses grupos adensaram um discurso oposicionista e crítico ao regime e, em contrapartida, mesmo diante do isolamento dos militares, o regime endureceu. No entanto, sem saber o que dizer à sociedade, os militares optaram, ora pelo silêncio, ora pela narrativa de que “o golpe foi reativo”, ora justificavam afirmando “nós matamos porque o outro lado pegou em armas”. Assim, os militares perderam a batalha da memória, que sendo reelaborada, outra memória tornou-se hegemônica e “serviu para selar a imagem da sociedade-vítima do Estado autoritário, resistente e crítico ao arbítrio” (NAPOLITANO, 2013, p. 327-328). Contudo, a batalha da memória se acirrou a partir de quando se rompeu o silêncio pretendido pela Anistia e da criação da Lei nº 9.410/95, cujo objetivo é garantir indenização, reparação e reconciliação da sociedade com as instituições do Estado, mesmo que não tenha estabelecido o direito à justiça.

Meneses e Melo (2019) afirmam que a ditadura militar é um acontecimento monumentalizado porque a disputa pela memória se dá também na dimensão normativa e comunicativa, enquanto Pereira (2015) argumenta que as disputas de memória são também disputas de poder, em função de um passado traumático, com feridas abertas e ainda atuais. Esses embates “denunciam uma narrativa nacional que por muito tempo, negou o conflito como parte fundante e crucial de nossa formação; mais do que isso, escondeu as faces violentas, excludentes e racistas” (HERMETO, 2018, p. 12) de nossa história, além de construir vilões, heróis e salvadores da pátria e fazer da impunidade algo recorrente e natural. Tudo isso favorece a aceitação de projetos de conciliação e acomodação, como por exemplo, a Lei da Anistia, que pactuou silêncios e esquecimentos e impôs “o controle do passado a partir de sua interdição, vetando o direito à verdade e, por consequência, o conhecimento dos fatos imbricados com a ditadura civil-militar” (BAUER, 2014, p. 153).

Na contramão do que dizem os especialistas, uma legislação que enquadre a memória não promove ambiente pacífico, ordeiro e democrático, como defende a “Nota do Centro de Comunicação Social do Exército - 18/10/2004”, citada por Napolitano (2013, p. 339). Não é o silêncio da lei que cicatriza as feridas de memórias traumáticas e ressentidas, tampouco é possível consolidar a democracia com feridas abertas, também não se pode confundir o direito de verdade e justiça com ressentimento, como fazem os militares e negacionistas.

Meneses e Melo (2019) acrescentam que o sucesso do projeto Brasil Nunca Mais, de Dom Evaristo Arns, nascido durante a abertura democrática, era incompatível como a presença do Coronel Brilhante Ustra, na cena pública brasileira, durante o governo do Presidente José Sarney. Ustra teria sido uma presença incômoda que provocou uma crise não apenas na memória oficial, mas também, nos processos de ressignificação do passado, fazendo com que a atriz Bete Mendes rompesse o silêncio e o denunciasse. Como resposta, o general publicou o livro “*A verdade sufocada*”, no qual supostamente “narra a verdadeira história da ditadura militar” contra a falsa narrativa elaborada pelos historiadores de esquerda.

Ressalte-se, que as políticas de memória adotadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, a presença de ex-guerrilheiros nos governos do Partido dos Trabalhadores, em especial, Dilma Rousseff, a homenagem do Senado Federal em 2013, ao guerrilheiro Carlos Marighela, além de filmes que contam sua história e a criação da Comissão Nacional da Verdade, também têm provocado incômodo na

cena pública. Todavia, no filme do Brasil Paralelo, nos é apresentada uma enorme contradição, na medida que condena vários personagens da esquerda ou do campo progressista, tais como, Chico Buarque, Gregório Duvivier e Paulo Freire e exalta a imagem de Ustra como se o general fosse vítima de uma história hegemônica e panfletária que “quase apagou o passado e perpetuou uma narrativa, um lado da guerra foi o herói e o outro opressor” (narrador, 02:04:24).

Na interpretação de Schimdt (2006), apesar da política de silêncio, imposta pela Anistia, houve durante a redemocratização uma explosão da memória que mobilizou vários discursos: o governamental e o militar, dos militantes de esquerda, das vítimas de tortura e dos familiares dos mortos e desaparecidos políticos, em conformidade ao argumento de Michael Pollak (1989, p. 4), para o qual as memórias subterrâneas têm potencial para promover uma subversão silenciosa e de “maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise, em sobressaltos bruscos e exacerbados”, sendo que ao invadir o espaço público lançam inúmeras reivindicações. Foi nesse cenário que emergiram as narrativas negacionistas que rompem as pontes que possibilitam a punição, o arrependimento, o luto e o perdão.

Entretanto, nós professores e especialistas temos que nos equilibrar sob essas ondas movediças, nesse jogo difícil de lembrar, esquecer e tornar o passado melhor, já que os conflitos de memória “podem dividir e criar mais ódios, ressentimentos e dissensos” (PEREIRA, 2015, p. 880). Partilhamos da concepção proposta por Mateus Pereira: é preciso lutar pelo dever de memória e luto; é preciso que se faça assumindo uma intenção ética e uma posição política, por um cuidado com os mortos de ontem e os vivos de hoje, que ainda enfrentam toda sorte de violência e uma pandemia em curso.

O objetivo deste capítulo é, portanto, compreender como a ditadura militar tem sido representada pelas fontes e de que maneira essas narrativas contribuem ou interferem nos processos de aprendizagem histórica, pois concordamos com a perspectiva de que é necessário empreender uma apropriação crítica dessas versões, de forma mais ampla, no intuito de combater a prática da autocensura entre os professores, em especial, quando se trata de memórias traumáticas. Além disso, a educação histórica e a história pública são chamadas a pensar o ensino de história como uma armadura capaz de construir resistência aos apelos dessas narrativas.

Partindo da premissa de que o que se pensa sobre o passado interfere nas escolhas do presente e futuro, que a noção de “verdade” em história está diretamente

relacionada aos procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador, que todo documento é um monumento carregado de intencionalidade e parcialidade, sendo, portanto, uma representação do passado, faz-se necessária tanto a compreensão do conteúdo histórico, como do contexto de produção, preservação e recuperação das fontes. Por último, entendemos que a história é vivida por seres humanos condicionados por circunstâncias existenciais e contingenciais contraditórias, fazendo com que sua interpretação envolva certo grau de complexidade.

Desse modo, o ensino de história precisa delimitar as fronteiras que separam as narrativas abusivas que não devem ser confundidas com as análises honestas que atendem aos protocolos desse campo. Por isso, pretendemos evidenciar que a representação da ditadura militar, elaborada pelas fontes, está ancorada na manipulação de dados e ausência de perícia na crítica das fontes; na utilização de argumentos que circulam entre os militares e simpatizantes, desde 1964, tais como, a memória oficial e de órgãos de imprensa; além de obras históricas, ditas revisionistas, que são baluarte daqueles que justificam o golpe e a ditadura militar e fomentam a desinformação sobre esse processo histórico, à medida que pretende narrar “como foram os vinte anos de regime militar sem qualquer apologia aos erros cometidos, mas também sem ocultar a necessidade de uma intervenção que pudesse deter o comunismo”, como informa a redação do Brasil Paralelo, em suas mídias oficiais.

Em vista disso, o tema da ditadura militar deve ocupar espaço de destaque nos currículos escolares e na formação de professores, seja durante a graduação ou em programas de formação continuada, pois, de acordo com Silva (2006), ditadura é uma categoria de análise política que pode ser aplicada em diferentes sociedades e períodos históricos, levando-se em conta suas especificidades temporais e espaciais. A autora considera que no Brasil, esse tema é bastante sensível, devido a alguns fatores: os atores sociais que participaram contra ou a favor do governo militar são pessoas que, em muitos casos, tiveram ou ainda têm atuação política; muitas famílias de vítimas da repressão ainda não encontraram explicações sobre o destino de seus parentes mortos ou desaparecidos; e a repressão como característica marcante da ditadura militar. Além disso, o clima de polarização no atual cenário político, marcado por graves ameaças de rupturas constitucionais tem desafiado os professores a abordarem as ditaduras contemporâneas de forma objetiva, ética e a partir de diversas perspectivas.

A análise das fontes nos permite afirmar que a coalizão civil-militar buscou conciliar o conceito de ditadura romana, elaborado por Bobbio (1980), com destaque para o estado de necessidade que garante a legitimidade do governo e a excepcionalidade dos poderes que permitia a suspensão das garantias constitucionais ordinárias, com o caráter ilimitado da ditadura moderna, formulado por Bobbio (1998), cujo objetivo seria estabelecer uma fundamentação teórica que garantisse a legitimidade do golpe e do governo exercido pelos generais que negam a ditadura e utilizam o conceito de revolução, referindo-se a qualquer processo de ruptura e violência. Ressalte-se que, naquele contexto, o termo revolução estava em voga; desse modo, aqueles atores políticos fizeram uma apropriação enviesada do termo que aparece como substituto de ditadura, sendo que na modernidade, a ditadura é um processo histórico inconstitucional, portanto, sem nenhuma legitimidade. Além disso, do ponto de vista teórico, é consensual que ditadura e revolução² são conceitos distintos, portanto, devem ser usados levando-se em consideração as suas especificidades.

Para exemplificar essa apropriação indevida, no primeiro ato institucional de Castelo Branco, foi considerado indispensável fixar na memória coletiva que o movimento de 1964 tinha uma base civil, militar e revolucionária, como se pode perceber no primeiro parágrafo do preâmbulo daquele ato:

É indispensável fixar o conceito de movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução (AI-1).

Destarte, o negacionismo brasileiro, travestido de revisionismo, não nega o fato em si, nem revisa, “ele busca legitimidade para a ditadura” (BAUER, 2018, p. 200) no passado e presente, de modo que suas raízes estão cravadas em 1964. O caso do Professor Pardal, citado por Narloch (2011) tem como referência, Carlos Alberto Brilhante Ustra, autor de duas obras negacionistas e a Ata da Quadragésima Terceira Sessão do Conselho Nacional de Segurança, que instituiu o AI-5, em 13 de dezembro de 1968, foi referenciada por Narloch (2011) para justificar o endurecimento

² Bobbio (1998) tem sido nossa principal referência teórica para a compreensão dos conceitos: golpe e revolução, ditadura e democracia, e para a categoria cultura política.

do regime. No filme do Brasil Paralelo, Lucas Berlanza (01:29:07) também menciona o documento.

O Brasil Paralelo aciona Hélio Beltrão - defensor das ideias liberais e fundador do Instituto Millenium³ junto a Paulo Guedes e Gustavo Franco - filho de Hélio Marcos Penna Beltrão, que foi ministro do Planejamento do governo Costa e Silva e ministro da Desburocratização e da Previdência Social, no governo de João Figueiredo. Hélio Beltrão, o pai, defendeu o AI-5 na 43ª Sessão do Conselho Nacional de Segurança, em nome da “responsabilidade de assegurar neste país a ordem e a tranquilidade para o trabalho e para o desenvolvimento”.

Outro exemplo da influência da narrativa dos militares na produção do Brasil Paralelo se apresenta logo no início do filme que aciona o pronunciamento de Auro de Moura Andrade (02:15), o então Presidente do Congresso Nacional, que declarou vacância da presidência do Brasil e deu posse a Ranieri Mazzilli como presidente, na madrugada de 02 de abril daquele ano. O filme também apresenta um trecho do discurso de Jango no Comício da Central do Brasil, sendo que durante a cena, são exibidas capas de jornais e fotografias daqueles episódios para demarcar um suposto perigo que representava o governo de João Goulart à democracia brasileira.

As duas fontes usam a categoria “perigo vermelho”, como chave para justificar o golpe, a ditadura e o AI-5. Sobre o perigo vermelho, Motta (2020) afirma que o termo nasceu na Europa do século XIX, no contexto da industrialização inglesa e se difundiu no Brasil, a partir da Revolução Russa de 1917, em função da influência dos anarquistas na formação da classe operária brasileira. O autor acrescenta que o Brasil viveu três ondas anticomunistas, sendo duas delas as mais importantes porque desembocaram em ditaduras. A primeira, em 1935, no contexto do levante comunista, liderado por Luiz Carlos Prestes que resultou, posteriormente, na ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas e a terceira onda, no início dos anos 1960, que serviu de

³ Criado em 2005, para difundir ideias liberais e uma corrente política de direita moderna, o Instituto se apresenta como importante ator na articulação da direita no Brasil, seja através da imprensa tradicional, das mídias digitais, da produção acadêmica ou da relação com o mercado e o Estado. Como pretende ocupar posição no campo do poder, estabelece estreita relação não somente entre a produção intelectual e a atividade empresarial, mas também com o Partido Novo, o Movimento Brasil Livre e Vem Pra Rua, que em 2016, se constituíram como atores fundamentais para o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Para saber mais: <https://www.scielo.br/j/ts/a/vDJPBX5BSzwhq5ZvmMcpbTd/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

pretexto para que os militares dessem um golpe de estado e fosse instaurada uma ditadura “contra um programa - nacionalista e popular” (REIS, 2014, p. 6).

Outro aspecto comum nas fontes é a defesa da democracia formal que, segundo Norberto Bobbio (1980), refere-se ao conjunto de comportamento que favorece apenas uma minoria restrita de detentores do poder econômico, negando que a democracia deve “prover as condições para o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas essenciais de todos os membros da sociedade” (BOBBIO, 1980, p. 329). Segundo o autor, a finalidade da vida democrática é a promoção da igualdade jurídica, social e econômica, ao contrário do que propõem os discursos presentes nas fontes.

Assim, as críticas feitas ao comunismo e socialismo, as esquerdas, as universidades, a história e a Constituição, têm o objetivo de fortalecer a cultura política de acomodação, aceitação, apatia, alienação e sujeição que resulta em comportamento social hostil e indiferente, bem como no flerte aos governos autoritários e ditatoriais. Ao fortalecer as culturas políticas de sujeição, os negacionistas rejeitam a cultura política de participação democrática, pois não aceitam que a população cumpra com o seu dever cívico de participar da vida política do país, da tomada das grandes decisões, da definição das políticas públicas e do conjunto de regras que estruturam o funcionamento da sociedade. Desse modo, além de falsificar a História, os negacionistas também constroem uma expectativa de futuro falsificada, à medida que negam ou rejeitam outras possibilidades e perspectivas.

Martinesi (2020, p. 16) comenta que todo discurso possui uma formação ideológica que determina os significados presentes na linguagem, seja ela verbal ou imagética e entende ideologia como “mecanismo estruturante do processo de significação”. Nesse sentido, não há discurso separado de sua relação com o sujeito, a língua, a memória e a história. O discurso carece de algo que lhes é anterior e interfere nas escolhas do sujeito e, para Certeau (2017, p. 47), todo discurso possui um não dito, assim como:

Toda pesquisa historiográfica se articula com o lugar de produção socioeconômico, político e cultural. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

Desse modo, as versões produzidas pelas fontes não estão dissociadas do seu lugar social e dos interesses ditos e não ditos por seus produtores. Todavia, para Certeau (2017, p. 48), os tempos em que o cientificismo e positivismo do século XIX se vangloriavam em dizer a verdade dos fatos históricos acontecidos, “estão definitivamente acabados”, uma vez que esse modelo de história é considerado ultrapassado pela comunidade de historiadores e pesquisadores em ciências humanas e sociais. O autor acrescenta que toda operação historiográfica se refere à combinação de um lugar social, uma prática científica (método), que constrói a legitimidade da narrativa e uma escrita, que é a síntese da pesquisa, por isso, o historiador não é neutro nem suas fontes parciais.

As reflexões de Certeau nos permitem afirmar que as fontes possuem um gesto, um não dito, uma intenção, uma subjetividade, algo que não está evidente, mas se apresenta com o objetivo de legitimar a ditadura militar e contribuir com a construção de um projeto político que ameaça à democracia brasileira, desde 2013 e constantemente ensaia uma ruptura institucional, sobretudo após a chegada de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República. Seja como deputado ou presidente, Bolsonaro sempre buscou legitimidade para o golpe e a ditadura e “uma das ironias de como as democracias morrem é que a própria defesa da democracia é muitas vezes usada como pretexto para a sua subversão” (LEVITSKY, 2018, p. 94).

Conforme Levitsky (2018), os autocratas entendem que uma crise representa a oportunidade de desmantelamento das restrições constitucionais que funcionam como sistema de freios e contrapesos necessários ao funcionamento da ordem democrática, de modo que, as crises permitem aos outsiders, a expansão de seu espaço de manobra e proteção contra inimigos aparentes e, nesse ínterim, a democracia é subvertida para que o governo possa proclamar que sua ação se apoia na vontade popular. Desse modo, o negacionismo da ditadura, o restabelecimento da narrativa oficial, saudosista de um passado conservador e liberal aliado ao processo de erosão da confiança da sociedade nos métodos de verificação da verdade parresiasta, conforme análise de Meneses (2021), fortalece o projeto de poder empreendido pela extrema-direita conservadora, reacionária e bolsonarista que governa o Brasil.

2.2 O negacionismo da ditadura militar no *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*, de Leandro Narloch

Embora a preocupação de escrever para o grande público não seja recente na historiografia brasileira, com as novas ferramentas de comunicação, em especial a internet, tornou-se comum dizer que o professor precisa escrever e falar para além da sala de aula e ocupar espaço na cena pública; não à toa, a emergência do professor blogueiro. Também tem sido comum, sobretudo a partir da década de 1990, a presença de inúmeras discussões e críticas acerca do ensino de história, do livro didático e de uma ‘operação historiográfica’ realizada em diversos lugares por não historiadores que, em muitos casos, não respeitam os pressupostos descritos por Certeau (2017), porém, resultaram na explosão de programas que têm a história como tema, seja em novelas, filmes, redes sociais e/ou websites. Esse conteúdo atende à diversas reivindicações e sujeitos, sendo que, muitos deles usam as mídias para construir representações do passado em que se misturam “demandas do presente que olham para a história pedindo-lhes modelos” (MENESES, 2018, p. 173).

Sobre a polêmica de como os conteúdos substantivos de história aparecem no livro didático, Narloch (2011, p. 297), de forma generalizante, indica como referência de análise apenas duas obras do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD, mesmo assim, empreende uma crítica a interpretação da Coluna Prestes, entendendo que “é preciso ter muita vontade para acreditar nisso”. Entretanto, o autor silencia sobre todo o processo que envolve a escolha do livro didático, realizada por professores que têm à disposição, no momento da escolha, inúmeras coleções, com mais e menos defeitos e o desafio de:

Apresentar experiências históricas já interpretadas, percepções já assimiladas de forma cognitiva, estimular novas interpretações, possibilitar comparações e, sobretudo, fazer compreender a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa (RÜSEN, 2011, p. 121).

Desse modo, o livro didático não deve ser apropriado como um guia a ser seguido literalmente, uma vez que a gestão pedagógica da sala de aula pertence ao professor. Ademais, Rüsen (2011a) argumenta que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição dos eventos históricos como fatos objetivos,

como se o conhecimento fosse inerte e transmitido por nós professores. O autor, percebe o livro didático como uma referência de pesquisa importante, mas não a única, pois não se trata de uma camisa de força, mas uma porta aberta a inúmeras possibilidades de aprendizagem em história, sob a mediação do professor, sem perder de vista que esses conhecimentos devem fazer parte da vida desses sujeitos.

Luís Carlos Prestes é apresentado ao leitor como “o revolucionário trapalhão” (NARLOCH, 2011, p. 295), que se tomasse o poder no Brasil, “provavelmente seria mais um dos tantos tiranos socialistas que ainda hoje estarcem o mundo” (NARLOCH, 2011, p. 295), como se a história fosse resultante da luta de forças antagônicas, necessárias, contingentes e intransponíveis que nos direcionam de forma inexorável à luta do bem contra o mal, do capitalismo contra o comunismo e as disputas de poder entre direita e esquerdas, sem considerar a diversidade das culturas políticas que compõem o tecido social e, sobretudo, desconsiderando a atuação dos diversos grupos nas zonas cinzentas, como destaca Farias (2021).

Nesse sentido, sua narrativa ao se apresentar como uma versão acabada, estando os conteúdos substantivos prontos para serem assimilados, contribui para uma compreensão enviesada, fragmentada e falsificada do passado, além de dificultar a percepção dos pressupostos da educação histórica que valoriza o pluralismo de visões e, sobretudo, que “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada” (RÜSEN, 2011, p. 82a), pois adquire o conhecimento e a habilidade de dar significado à história e orientar sua própria experiência no tempo.

Porém, essas narrativas construídas fora dos muros da academia e das escolas têm conquistado um público enorme, aquecido o mercado editorial com entretenimento e lazer, demonstrando que, por vezes, o passado não está morto e faz parte do cotidiano como um território estranho e curioso. Outro aspecto a considerar, é o crescente interesse e audiência, ao menos pelas formas populares de apresentação da história, em que a “perícia narrativa e as articulações mercadológicas parecem ser suficientes para garantir a qualquer leigo o domínio do ofício” (MALERBA, 2014, p. 32). Desse modo, temos assistido na cena pública, a publicização de conteúdos com qualidade questionável, mas que, no entanto, seus autores se tornam celebridades, como é o caso do *best-seller* de Leandro Narloch

(2009), que vendeu mais de 100 mil exemplares em poucas semanas, segundo Malerba (2014).

Meneses (2018) afirma que a historiografia midiática teria surgido no Brasil com o desejo de confrontar a historiografia acadêmica, ou parte dela, durante as efemérides do Descobrimento, em fins dos anos 1990. Contudo, durante os anos 2000, tornou-se incômodo para a classe média brasileira a emergência e o fortalecimento dos movimentos sociais reivindicando não apenas direitos, mas que fossem produzidas novas versões da história capazes de promoverem a escuta de atores historicamente silenciados, vivendo à margem dos direitos de cidadania e da produção do conhecimento histórico.

Foi nesse contexto que surgiram as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com a finalidade de promover um ambiente escolar democrático, cuja diversidade étnico-racial e indígena fosse contemplada no currículo e nas ações de combate às práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Segundo Meneses (2018), o guia de Narloch emerge nesse cenário para contrapor as ações ditas 'politicamente corretas', justamente porque visavam à superação de distorções históricas e práticas excludentes. A esse respeito, Oliveira (2020) acrescenta que a ideia de "dívida histórica", em relação aos povos negros e indígenas, está no cerne dos ataques de Narloch.

Todavia, foi nos Estados Unidos, em 2004, que os guias se tornaram uma febre com a publicação de 31 volumes abordando os mais variados temas: mulher e feminismo, darwinismo, constituição etc., mas tendo no bojo os mesmos princípios e objetivos, que seria a contraposição de "discursos politicamente corretos da historiografia, apresentados como conteúdos ideologizados a serem desmascarados" (MENESES, 2018, p. 179).

Inspirando-se nesse modelo estadunidense, o jornalista e escritor Leandro Narloch, nascido em Curitiba no Paraná, com a experiência de ter sido repórter da revista *Veja*, editor das revistas *Aventuras na História* e *Superinteressante*, ganhou notoriedade ao publicar o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, em 2009, levado à televisão pelo canal History, em 2017. Após o sucesso do primeiro guia, Narloch publicou o *Guia Politicamente Incorreto da América Latina*, em parceria com Duda Teixeira, em 2011, o *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*, em 2013, e o *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*, em 2015.

A sua performance, mas também a crítica, lhe renderam a coluna *O caçador de mitos* no site da revista *Veja*, de 2014 a 2016; uma coluna na *Folha de São Paulo*, de 2016 a 2018; uma coluna digital na revista *Crusoé*; um contrato no canal de TV CNN Brasil, do qual foi demitido em 2020, em meio a polêmicas e acusações de homofobia, como se pode perceber pesquisando em “Leandro Narloch” no site da *wikipedia.org* e na matéria “Após ser demitido pela CNN Brasil, Leandro Narloch diz que não foi homofóbico”, na *Folha de São Paulo*.

O Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil é estruturado em 10 capítulos que versam sobre os índios, negros, império, comunistas, dentre outros assuntos. Na sua construção discursiva, o autor lança mão de um vasto referencial bibliográfico composto por livros, dissertações, artigos de jornais, revistas e publicações científicas elaboradas por jornalistas, historiadores, sociólogos, antropólogos e cientistas políticos dos mais diversos espectros teóricos e metodológicos. Além disso, o general Brilhante Ustra também compõe o seu corpo documental.

Narloch propõe ao leitor o que seria “a nova história do Brasil”, como se pode perceber no título da introdução da segunda edição, revista e ampliada (2011, p. 23), com “verdades desagradáveis de ícones politicamente corretos”. No prefácio da edição (2011, p. 17), propõe o desafio de “tirar a lama dos personagens que a história combatente executou” e, para cumprir tal missão, informa ao leitor o acréscimo de “dois grandes textos: sobre as vantagens de a monarquia ter demorado tanto (página 271) e sobre as acusações exageradas que os bandeirantes sofreram (página 65)” (NARLOCH, 2011, p. 17).

Sua suposta nova história propõe revelar verdades como se o leitor fosse não apenas um consumidor de informação já diluída, mas também figura como um guia contra a história politicamente correta, por isso, o livro “não quer ser um falso estudo acadêmico, como o daqueles estudiosos, e sim uma provocação. Uma pequena coletânea de pesquisas históricas sérias, irritantes e desagradáveis, escolhidas com o objetivo de enfurecer um bom número de cidadãos” (NARLOCH, 2011, p. 27); não obstante, o público não deve ser percebido como sujeito passivo nos processos de apropriação do conhecimento.

Meneses (2018) afirma que tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, o guia apresenta um modelo de escrita da história que se assenta numa visão simplificadora da verdade histórica, uma vez que comporta apenas uma perspectiva,

além de generalizar ideias sobre o pensamento histórico. Essas generalizações são características de quem não somente reconhece a especificidade das ciências humanas, em geral, e da ciência histórica, em particular, elas são também características da produção historiográfica elaborada sob as balizas do positivismo no século XIX, que buscava encontrar as leis gerais que regulam o funcionamento da sociedade.

No entanto, “a lógica do manual rápido de conteúdos diversos ganhou grande notoriedade em nossos dias, principalmente em uma sociedade saturada pelo processo ininterrupto da informação” (MENESES, 2018, p. 178). Desse modo, o sucesso do guia se explica em função de se tratar de uma narrativa destinada “aos que não têm muito tempo a perder e querem caminhar rapidamente pelos tempos da história” (MENESES, 2018, p. 178).

Seguindo o espírito da história pública em que se priorizam a ampliação da audiência e colaboração, como mencionado no referencial teórico, Narloch (2011, p. 18) atendeu, na segunda edição, às demandas de seu público, à medida que inseriu informações de “leitores animados com a ideia do livro”, como por exemplo, “o quadro sobre desigualdade social, na página 332”, que versa sobre as vantagens do milagre econômico nos governos militares, porém citando um referencial teórico controverso, à medida que naturaliza as desigualdades sociais e atribui a sua permanência, a inflação, conforme se pode perceber em Narloch (2011, p. 332):

É fato que a diferença de renda subiu durante a ditadura, mas isso não significa que os pobres perderam. O bolso de todos os brasileiros engordou, só que em intensidades diferentes. Entre os economistas, há uma antiga controvérsia sobre a origem desse fenômeno. Discute-se até se, diante de um fortalecimento tão avassalador da economia, seria possível evitá-lo. É o que defendia o economista Simon Kuznets, criador da teoria que ganhou o nome de efeito kuznets. Segundo ele, é natural que a desigualdade de países pobres aumente nos primeiros passos do desenvolvimento, para depois começar a cair. Isso aconteceria no Brasil se, na década de 1980, a inflação não aparecesse para acabar com a festa.

Do ponto de vista da operação historiográfica, a obra também é problemática, já que na introdução da edição de 2011, o jornalista apresenta um esquema composto de chavões, datas, nomes de diferentes personagens e nações para afirmar “você já pode passar em qualquer prova de história na escola e, na mesa do bar, dar uma de especialista em todas as nações da América do Sul, África e Ásia” (NARLOCH, 2011, p. 24). Segundo afirma, o livro didático e os professores contam a

história desses continentes assentada numa estrutura simplista em que “o único aspecto que importa é o econômico: o passado vira um jogo de interesses e apenas isso. Só se contam histórias que não fere o pensamento politicamente correto e não corre o risco de serem mal interpretadas por pequenos incapacitados nas escolas” (NARLOCH, 2011, p. 25).

Sem nenhuma polidez, o jornalista faz acusações com vários sentidos e direção, também não apresenta exemplos que confirmem a existência desse esquema generalizado e “dividido entre preto e branco, fortes e fracos, ganhadores e perdedores” (NARLOCH, 2011, p. 25). Não cita os estudiosos e militantes das décadas anteriores a 1990 “encaixando a força, os eventos do passado em sua visão de mundo” (NARLOCH, 2011, p. 25 com grifos) e, mobiliza José Murilo de Carvalho para referendar a defesa de que uma nova historiografia ganhou força no Brasil porque os acadêmicos perceberam que “não são políticos a escrever manifesto” (NARLOCH, 2011, p. 25). Agora, vejamos o fragmento de José Murilo de Carvalho, acionado por Narloch (2011, p. 25-26) sem, no entanto, indicar a fonte de forma clara e objetiva.

A geração anterior foi muito marcada pela luta ideológica, exacerbada durante os governos militares. Divergências eram logo transpostas para o campo político-ideológico, com prejuízo para o diálogo e a qualidade dos trabalhos. A nova geração formou-se em ambiente menos tenso e polarizado, com maior liberdade de debate e um ambiente intelectual mais produtivo.

Salientamos que, segundo Narloch (2011, p. 25), o fragmento de José Murilo de Carvalho está na “apresentação da Coleção Brasil Imperial, lançada recentemente”. Entretanto, não encontramos esse material para checagem e a mesma citação pode ser encontrada na Revista Superinteressante, publicada em 04 de janeiro de 2011, com o título: A nova história do Brasil: pesquisadores destroem mitos e revelam o verdadeiro passado do Brasil, sem, no entanto, apresentar a devida referência bibliográfica. Desse modo, Narloch deixa evidente a sua falta de compromisso ético com a memória e a narrativa que produz, indicando que faz exatamente o que denuncia, sendo desonesto também, no trato dos referenciais teóricos.

Convém destacar que uma nova história do Brasil não se constitui necessariamente a partir de “conclusões científicas baseadas em arquivos inexplorados de cartórios, igrejas ou tribunais” (NARLOCH, 2011, p. 26). Fontes e

arquivos inéditos são muito importantes para as novas interpretações históricas, mas por si só, não garantem uma nova interpretação, tampouco maior complexidade, sobretudo quando se busca versões “saborosamente desagradáveis” (NARLOCH, 2011, p. 26).

Desse modo, a suposta pretensão de revelar a verdade, “jogando tomates na historiografia politicamente correta” (NARLOCH, 2011, p. 27), parece mais um truque sensacionalista com o objetivo de chocar o leitor e fazê-lo acreditar numa versão em que os fatos objetivos e os consensos históricos têm menos importância que os apelos à emoção, numa postura que fortalece o relativismo histórico, pois fica a impressão de que a história é um emaranhado de informações do passado, devendo apenas ser organizada numa perspectiva eurocêntrica, sequencial e linear, em direção ao progresso, embora sob esse aspecto, Narloch tenha sido eficiente.

Por outro lado, a suposta ‘nova história do Brasil’, de Narloch, evidencia uma atitude reducionista ao valorizar a estética e o humor, ignorando que a compreensão histórica envolve atividade mental, cognição, reflexão e, fundamentalmente, que “a história deve ser motivadora, mas também contribuir para uma leitura crítica do presente e reforçar uma identidade saudável, inclusiva” (BARCA, 2004, p. 385).

Destarte, o problema da doutrinação ideológica de viés marxista, agenciado pelas fontes, não encontra respaldo na produção historiográfica recente. Segundo Fico (2004), boa parte da produção sobre a ditadura militar foi elaborada no contexto da chegada da Nova História no país, sob as balizas da terceira geração dos Annales, que busca uma estratégia cognitiva centrada no indivíduo, nas emoções, na mentalidade, no cotidiano e constrói um novo padrão de narrativa através de versões verossímeis, que não almejam firmar-se como verdade absoluta.

Motta (2014, p. 27) afirma que “as pesquisas e reflexões recentes têm questionado esquemas interpretativos criados no calor dos acontecimentos, sob a influência das modas teóricas dos anos 1970 e 1980”, que muitas vezes podem se tornar camisas de força teórica e dificultar a análise sob outras perspectivas, além de comprometer a compreensão de um fenômeno que faz parte do espaço de experiência de muitos brasileiros, sendo o seu legado marcante na vida de todos nós, mesmo daqueles que o ignoram. Por isso, quase sessenta anos depois dos eventos de 1964, já temos certa distância temporal que pode trazer alguns ganhos para a tarefa de produzir um conhecimento mais refinado, mesmo sendo inevitável o

envolvimento emocional com o objeto de pesquisa. Porém, adverte: “a paixão em excesso, tolda a visão, além de ser fraca conselheira política” (MOTTA, 2014, p. 27).

Não obstante, Malerba (2014) afirma que o guia de Narloch mal disfarça a visão conservadora, às vezes reacionária, eurocêntrica e preconceituosa da história do Brasil, assentada na perspectiva iluminista e hegeliana de que a civilização europeia estaria na ponta de um processo civilizatório único, linear e teleológico, para o qual a história, inevitavelmente, nos direciona ao progresso iluminista. O autor acrescenta que a escrita de Narloch assume a feição de uma história ‘anedótica, rápida, alegórica’, comum durante a Idade Média e ainda em voga no século XIX, sendo que esse modelo não comporta a crítica, nem a análise das fontes e se apoia na historiografia disponível, ora para corroborar seus argumentos e ataques conservadores, ironicamente travestidos de “politicamente incorretos”, ora para detratá-la, quando dela discorda, justamente numa época em que a sociedade e o Estado brasileiro tiveram a oportunidade de debater políticas de reparação e de inclusão social e racial. Para Venâncio (2019), as ideias defendidas no guia são uma porta aberta aos políticos mal-intencionados, uma vez que elas reproduzem preconceitos, desprezam as minorias étnicas e destroem a autoestima nacional.

Em vista disso, é imperioso que o ensino de História considere os elementos estruturantes dessas narrativas; e desse modo, devemos valorizar a importância da crítica permanente da produção historiográfica, bem como dos protocolos que regulam essa produção, do contrário, poderemos testemunhar o desvanecimento dos parâmetros éticos que orientam a produção científica do saber, o que implica na história ser transformada em produto a ser vendido, conforme os padrões da indústria cultural.

Todavia, não se trata somente de o professor mudar suas práticas de ensino para garantir boa aprendizagem. Isso exige mudanças curriculares, na legislação e normativas de forma geral, nos livros didáticos, na gestão e nos poderes de decisão do país. Nesse sentido, nós professores devemos fazer parte das discussões, debates e construção das políticas de ensino na escola, nas redes municipais ou estaduais e nos órgãos ligados ao Ministério da Educação.

No “Prefácio 10 anos depois”, constante na edição comemorativa da venda de um milhão de exemplares do *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*, Narloch refere-se ao fracasso de venda nos primeiros dois meses, após a publicação do livro, afirmando que “tinha investido três anos de trabalho numa obra escrita para

gerar comentários e entrar no debate público”. Na matéria “História é coisa do passado”, publicada pela Folha de São Paulo, Narloch diz que “o livro foi desenhado para ser um best-seller. Se fosse para não ganhar dinheiro com ele, eu ficaria em casa jogando videogame”. No entanto, é fundamental considerarmos que divulgar história a um público mais amplo diz respeito à tomada de consciência histórica por homens e mulheres; nesse sentido, a história não pode deixar de ser esse grande espaço de versões, diálogos e novas interpretações. Salientamos que as fontes não coadunam com esses parâmetros.

Na tentativa de encontrar explicações para esse fenômeno recente, que atravessa o mundo virtual e chega às salas de aulas, Oliveira (2020, p. 79) defende que o sucesso comercial do guia se explica pela capacidade que Narloch possui para mobilizar enunciados de síntese explicativa, que “promete explicações totalizantes capazes de orientar homens e mulheres no tempo histórico” e proporcionar a sensação de orientação histórica. Oliveira nos convida a perceber o leitor não especializado não apenas como alguém que deseja entretenimento e informação, mas principalmente como alguém que procura “se situar no tempo, entender porque as coisas são como são e elaborar aquilo que Jörn Rüsen chamou de sentido histórico” (OLIVEIRA, 2020, p. 79).

Nesse sentido, o que move o leitor a esta narrativa, de livre acesso na plataforma *YouTube*, está para além dos interesses da indústria cultural e da leveza do texto. O leitor de Narloch possui um interesse epistemológico que é atendido à medida que “são estratégicos os enunciados explicativos que evoquem a concretude da vida ordinária ao conectar eventos em narrativas totalizantes dotadas de sentido” (OLIVEIRA, 2020, p. 79), que nos remete ao século XIX. Porém, “ao abrir um livro que acredita ser de história, o leitor não especializado busca, entre outras coisas, uma boa explicação capaz de iluminar o caos existencial típico de uma sociedade colapsada” (OLIVEIRA, 2020, p. 81) por uma crise ética, política, econômica, social e de valores republicanos e democráticos.

Em raciocínio semelhante, na matéria “Como a história lida com as fakes news?” do Jornal O Globo, Valim chama atenção para a diferenciação entre o negacionista profissional que faz da disseminação de informação falsa seu meio de vida, do negacionista inocente, conhecido como “o tio do zap” que contesta os crimes da ditadura porque não conhece ninguém que tenha sido torturado. Nesse caso, o sujeito reivindica o observador corpóreo, o testemunho direto, como única fonte de

informação histórica porque não reconhece os vestígios e a diversidade de fontes históricas como portadoras de informações a serem interpretadas, analisadas e transformadas em narrativa histórica, o que resulta não apenas em dificuldades de apropriação do conhecimento, mas também na progressão nos níveis de letramento histórico.

Valim também destaca que o negacionismo deve ser percebido como uma “governabilidade minuciosamente elaborada”, reflexo de uma “crise da ciência”, enfim, um projeto que tem como objetivo o exercício do poder. Desta feita, é importante que o ensino de história problematize essas narrativas, pois de modo geral, as pessoas vão continuar acreditando nas mentiras de políticos autoritários que fazem uso político do passado, com a intenção de transformá-lo em mito e alterar a realidade; no entanto, essa cultura política não deve compor a maioria da população.

2.2.1 A representação da ditadura militar no capítulo “Os comunistas”

Narloch empreende um esforço de síntese acerca da atuação da esquerda brasileira na cena política nacional, no período que se estende de 1920 à ditadura militar. Entretanto, apesar de dispor de um vasto referencial bibliográfico, os conceitos, categorias e fontes são usados de forma controversa e questionável. No texto, não se diferencia ditadura de democracia, tampouco capitalismo, comunismo, socialismo e liberalismo. Mesmo reconhecendo que o Estado, enquanto instituição, “deveria zelar pela segurança dos cidadãos e assegurar a eles os direitos humanos” (NARLOCH, 2011, p. 314), o jornalista estabelece uma equivalência entre o terrorismo dos guerrilheiros e dos agentes do governo, quando afirma que a violência perpetrada pelo Estado “deu aos grupos de luta armada um escudo anticríticas. Hoje, é politicamente incorreto lembrar que os guerrilheiros comunistas estavam estupidamente errados e eram tão violentos e autoritários quanto os militares” (NARLOCH, 2011, p. 314).

Dito isto, Narloch (2011, p. 313) não nega a ditadura militar, nem a violência da tortura, quando afirma que “os guerrilheiros comunistas lutaram contra a ditadura de 1964”, mas sem apresentar a fonte; informa ainda que “o regime militar torturou pelo menos 2 mil pessoas, com choques, empalações, palmatórias nos seios das prisioneiras, entre outras selvagerias” (NARLOCH, 2011, p. 313). Entretanto, sua interpretação justifica o golpe e a ditadura, sob a defesa de que havia no Brasil o medo

do risco cubano, que o golpe podia ser desferido por militantes de esquerda, e que, a guerrilha forçou o endurecimento do regime, como será demonstrado adiante.

Narloch não nega que o período de 1964 a 1968 tenha sido ditadura militar, embora sua narrativa seja apologética a esse acontecimento, porque ameniza os crimes de Estado, silencia em relação ao terrorismo dos grupos de direita, analisado por Motta (2000), no livro *Em guarda contra o perigo vermelho*, e amplifica o medo do comunismo, sendo inclusive, a principal justificativa do golpe e a linha negacionista mais importante no texto do jornalista.

Segundo Motta (2000), o medo do comunismo foi superdimensionado no início da década de 1960 para justificar a tomada de poder pelos militares. O autor argumenta que o Brasil contava com organizações anticomunistas, desde a década de 1950: a Cruzada Brasileira Anticomunista é de 1952 e a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, foi fundada em 1960, sendo constituída por grupos que atuavam sob a coordenação de Plínio Correia de Oliveira.

Essas organizações, na década de 1950/60, constituíram o que Motta (2000, p. 202) denomina de indústria do anticomunismo, que significa exploração vantajosa do perigo vermelho, criando uma imagem deformada da realidade, com o objetivo de “aproveitar-se do pavor provocado pelo comunismo, seja convencendo a sociedade da necessidade de determinadas medidas, seja colocando-se na condição de campeã do anticomunismo para daí auferir vantagens”.

Sobre a atuação da guerrilha de esquerda no Brasil, Fico (2013, p. 467) acrescenta que “além da luta armada não ter sido expressiva, se consistiu na Guerrilha do Araguaia, que foi bastante pequena e nas ações armadas urbanas que eram também, pouco expressivas e sem visibilidade, a repressão militar foi ocultada”. Além disso, convém destacar que os crimes praticados pelos grupos de guerrilha não podem servir de justificativa para uma ruptura constitucional com a participação de civis, da Ordem dos Advogados do Brasil, do Congresso e do Supremo Tribunal Federal, uma vez que estas instituições deveriam, naquele contexto, zelar pela Constituição de 1946, usurpada pela suposta “revolução vitoriosa que se investe no exercício do poder constituinte e se legitima por si mesma”, conforme exposto no primeiro Ato Institucional.

O jornalista Elio Gaspari, uma das referências no texto de Narloch, utilizou os arquivos de Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva em sua interpretação da ditadura que obteve grande repercussão nas efemérides de 2004, sendo considerado

um sucesso de vendas. A coleção, distribuída também em bibliotecas escolares, foi catalogada na escola em que trabalho, em 10 de dezembro de 2008. Segundo Calil (2014, p. 249), a produção desse material envolve uma questão ética incontornável, “o acesso exclusivo aos arquivos confiados a Gaspari e utilizados para a redação de sua obra foram mantidos longe do alcance dos demais pesquisadores”. Embora, o site Arquivos da Ditadura, administrado pelo jornalista esteja no ar, percebe-se que a quantidade de documentos disponíveis não é pujante.

Gaspari publicou os livros *A ditadura envergonhada* e *A ditadura escancarada*, da série “As Ilusões Armadas”, *A ditadura derrotada* e *A ditadura encurralada*, da série “O Sacerdote e o Feiticeiro”, entre 2002 e 2004, pela Companhia das Letras. Alguns detalhes do primeiro livro são bastante elucidativos para uma pesquisa histórica, bem como reveladores de seu lugar social. Diz o autor:

Um dia, em 1985, a sorte levou mofo à garagem do sítio de Golbery, nos arredores de Brasília. Lá estavam guardadas algo como 25 caixas de arquivo morto, cheias de papéis. Ele e Heitor resolveram confiar-me sua custódia temporária. Este livro não existiria sem a decisão de Golbery de entregar-me seu arquivo e sem a paciente colaboração de Ernesto Geisel (GASPARI, 2002, p. 14).

A obra de Gaspari faz parte de um conjunto de interpretações que, segundo Melo (2014, p. 158), resumia as teses: “1: esquerda e direita foram igualmente responsáveis pelo golpe; 2: na verdade, havia dois golpes em curso, nos idos de 1964; 3: a resistência à ditadura não passou de um mito”. Gaspari (2002, p. 51) supõe ser auto evidente que:

Havia dois golpes em marcha. O de Jango viria amparado no “dispositivo militar” e nas bases sindicais, que cairiam sobre o Congresso, obrigando-o a aprovar um pacote de reformas e a mudança das regras do jogo da sucessão presidencial. Na segunda semana de março, depois de uma rodada de reuniões no Rio de Janeiro, o governador Miguel Arraes, de Pernambuco, tomou o avião para o Recife avisando a um amigo que o levava ao aeroporto: volto certo de que um golpe virá. De lá ou de cá, ainda não sei. O ex-governador gaúcho Leonel Brizola achava que de cá, do presidente, seu cunhado. Fazia tempo que Brizola repetia: se não dermos o golpe, eles o darão contra nós (GASPARI, 2002, p. 51, grifos no original).

Bauer e Nicolazzi (2016) afirmam que essas teses, conhecidas também como teoria dos dois demônios, foram desenvolvidas durante o processo de transição política do Brasil e Argentina, com a finalidade de responsabilizar as Forças Armadas

e os militantes de esquerda armada pela violência do período. Disso resultou a construção do “mito da resistência democrática”, nos anos 1970, em que a sociedade foi apresentada como vítima impotente das forças de opressão do Estado, do regime e dos guerrilheiros. Os defensores dessa teoria argumentam que não havia no Brasil, nenhum apego a democracia, desse modo, a sociedade seria uma vítima inocente daquelas circunstâncias e contexto de polarização durante a Guerra Fria, enquanto a direita é retratada como reagindo à radicalização da esquerda. Saliente-se que a teoria dos dois demônios atende aos interesses dos golpistas civis, na medida em que estes puderam se apresentar no debate público, não apenas como vítimas dos grupos terroristas de esquerda e defensores da democracia, mas também dos militares, devido suas pretensões de garantir a legitimidade da ditadura.

Narloch (2011, p. 315), referindo-se ao Movimento Revolucionário Tiradentes, traduz a versão de Gaspari para o leitor afirmando que “quando ações como essas chegavam aos jornais, contribuía para o clima de golpe iminente: à esquerda ou à direita tomariam o poder à força no Brasil”. Todavia, Demian Melo (2014) afirma que a interpretação do historiador Marco Antonio Villa, nas obras *Jango, um perfil*, de 2004, e *Ditadura à brasileira*, de 2014, também ecoam as teses que compõe a teoria dos dois demônios. Convém destacar que Villa se identifica com o espectro político liberal e possui notoriedade na imprensa tradicional e nas mídias digitais. Segundo Villa (2014, p. 8-9):

Em 1964 o Brasil era um país politicamente dividido e paralisado. Crise econômica, movimentos grevistas, ameaça de golpe militar, marasmo administrativo. O clima de radicalização era agravado por velhos adversários da democracia. A direita não conseguia conviver com uma democracia de massas em um momento da nossa história de profundas transformações econômicas e sociais, graças ao rápido processo de desindustrialização e à crescente urbanização. Temerosa do novo, ela buscava um antigo recurso: arrastar as Forças Armadas para o centro da luta política, dentro da velha tradição inaugurada pela República, que já havia nascido com um golpe de Estado. A esquerda comunista não ficava atrás. Também sempre estivera nas vizinhanças dos quartéis, como em 1935, quando tentou depor Vargas por meio da quartelada. À esquerda do PCB, havia adeptos da guerrilha. O Partido Comunista do Brasil era um deles. Queria logo iniciar a luta armada, tanto que enviou, em março de 1964, o primeiro grupo de guerrilheiros para treinar na Academia Militar de Pequim.

Presente também na narrativa do Brasil Paralelo, a teoria dos dois demônios atende aos interesses políticos, ideológicos e mercadológicos dos negacionistas, que as usam para justificar o golpe e a ditadura. Contudo, Farias (2018)

considera essa interpretação como uma abordagem anacrônica que agradou os setores civis, conservadores e liberais porque parte da ideia de que as esquerdas já pensavam em armas, antes de 1964, o que legitimaria o golpe, visto como uma maneira de salvar o Brasil do comunismo.

Segundo Farias, a retórica de que o Brasil foi salvo do comunismo continuou válida mesmo com a ditadura; por isso, à medida que o regime endurecia, as ações foram justificadas como reação à esquerda armada e suas ações terroristas. Nesse sentido, para além das divergências entre os militares, liberais e conservadores, o anticomunismo seria o ponto de coesão que garantia unidade de ação e construção da memória social da ditadura militar; entretanto, essa “é uma interpretação do passado cheia de reducionismo e simplificação, esquecimentos e silêncios” (FARIAS, 2021, p. 150).

A teoria dos dois demônios estimula certos ressentimentos e dificulta o arrependimento, o perdão e a reconciliação com o passado além de favorecer a ideia de que toda versão e todos os pontos de vista têm a mesma validade, assim como qualquer passado deve receber o mesmo julgamento moral e, parafraseando Barca (2006), é útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa a aceitação indiscriminada de todas elas. Todavia, no sentido de contrapor essas teses e complexificar o debate em torno do golpe e ditadura, o professor pode se apropriar dos argumentos de Napolitano (2013), Reis, Ridenti e Motta (2014).

Em linhas gerais, Napolitano (2013) defende que havia dois projetos em disputa, sendo que, para a esquerda, interessava garantir o voto do analfabeto, a reforma agrária, o nacionalismo econômico e a legalização do partido comunista. Do lado vencedor, o modelo de sociedade preconizava:

A modernização socioeconômica do país e a construção no longo prazo de uma democracia plebiscitária, tutelada pelos militares, em nome do partido da ordem e da normalidade institucional, conforme a perspectiva liberal oligárquica, ou seja: democracia para poucos, liberdade dentro da lei, hierarquias sociais estáveis (NAPOLITANO, 2013, p. 14).

O discurso de Hélio Beltrão, ministro do Planejamento de Costa e Silva, disposto na 43ª Ata, reverbera a defesa de uma ordem democrática excludente e elitista quando assevera que no “período entre 61 e 63, a ordem jurídica, o respeito às instituições estavam formalmente assegurados, mas substancialmente afetado e comprometido”. Contudo, Fico (2004, p. 56) pondera que a compreensão do golpe e

da ditadura brasileira deve levar em consideração as várias perspectivas de interpretação e afirma:

As transformações estruturais do capitalismo brasileiro, a fragilidade institucional do país, as incertezas que marcaram o governo de João Goulart, a propaganda política do Ipes, a índole golpista dos conspiradores, especialmente dos militares - todas são causas, macroestruturais e micrológicas, que devem ser levadas em conta, não havendo nenhuma fragilidade teórica em considerarmos as razões do golpe tanto os condicionantes estruturais quanto os processos conjunturais ou os episódios imediatos.

Entretanto, a narrativa de Narloch, além de não ser neutra ou isenta de ideologias, se constitui negando outras perspectivas explicativas que só seriam possíveis com as vozes de outros sujeitos e corpos, outras memórias e uma maior diversidade de fontes e, fundamentalmente na percepção de que “a história é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios” (BARCA, 2006, p. 96). Sem problematizar os projetos em disputa em 1964, nem a forma como os militares chegaram ao poder, destituindo um presidente legitimamente eleito, e declarando vacância da Presidência, com Goulart em território nacional, Narloch (2011, p. 316) afirma que:

Mesmo depois do golpe militar, não havia tanto motivo assim para aderir a guerrilhas. Apesar de a ditadura ter começado em 1964, até 1968 o governo tinha de levar as leis para serem apreciadas no Congresso e as pessoas podiam responder os processos criminais em liberdade.

No entanto, o argumento não se sustenta porque o preâmbulo do Ato Institucional Nº 1, de 09 de abril de 1964, estabeleceu que a suposta revolução vitoriosa:

Se investe no exercício do poder constituinte e se legitima a si mesma. A revolução vitoriosa tem a capacidade de constituir um novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao poder constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitado pela normatividade anterior à sua vitória. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista.

Portanto, o AI-1 permitiu a interferência no funcionamento do Congresso, no processo eleitoral, bem como a suspensão dos direitos políticos por 10 anos e a

cassação de mandatos legislativos nas três esferas do poder e essas arbitrariedades não demoraram a acontecer.

Logo em 22 de julho de 1964 (Castelo Branco) aceitou que seu mandato fosse estendido até 15 de março de 1967, rompendo, desse modo, o compromisso assumido de manter as eleições presidenciais de outubro de 1965 – promessa que lhe havia garantido os preciosos votos de Juscelino Kubitschek. JK teve seus direitos políticos suspensos, por 10 anos, em junho de 1964, em episódio tão escandaloso que repercutiu mal até mesmo no governo norte-americano (FICO, 2014, p. 117).

Para defender que “a guerrilha provocou o endurecimento do regime militar”, Narloch (2011, p. 314) aciona os argumentos de Elio Gaspari (2002) e afirma que a ação das guerrilhas sob a influência de Fidel Castro é anterior a derrubada de Jango:

O próprio Fidel convocava os militantes e dava apoio tático para que eles estendessem a luta armada da Sierra Maestra até os Andes. Em 1961, o deputado pernambucano Francisco Julião foi se encontrar com Fidel - voltou de Cuba com o lema “reforma agrária na lei ou na marra” (NARLOCH, 2011, p. 314, grifos no original).

O segundo argumento de Narloch (2011) para demonstrar a adesão de setores da esquerda à estratégia foquista de guerrilha em vigor na América Latina e um esquema cubano de apoio à guerrilha no Brasil, que veio a público com um acidente aéreo em 1962 foi, na interpretação de Narloch, a formação de grupos guerrilheiros - consequência direta da aproximação do Brasil com Cuba - tais como o Movimento Revolucionário Tiradentes e o Grupo dos Onze Companheiros que planejavam ações terroristas e desencadearam o medo de golpe de esquerda ou de direita, conforme a interpretação da teoria dos dois demônios mencionada anteriormente.

Segundo Narloch (2011), ainda em 1963, Leonel Brizola convocava a população a aderir à luta armada por meio dos Grupos de Onze Companheiros. “A ideia era formar em todo o país, milhares de pequenos grupos guerrilheiros que seriam mobilizados para uma eventual tomada de poder.” A referência de Narloch (2011, p. 315-316) para essas afirmações é “um dossiê encontrado no começo de 2009, pela Rádio CBN” (NARLOCH, 2011, p 315), tendo sido publicado pela jornalista Maria Tavares. O dossiê supostamente revela relatórios de uma investigação militar acerca desses grupos, uma vez que os documentos expõem “os objetivos de Brizola em

relação às filiais revolucionárias” (NARLOCH, 2011, p. 315). Em seguida, apresenta ao leitor algumas informações do dossiê de Brizola “que misteriosamente foi retirado do ar e de todos os acessos ao site da CBN” (MENESES, 2019, p. 77).

Ricoeur (2000) aponta que a leitura de textos históricos está submetida a um pacto tácito de leitura, um contrato entre o historiador e o leitor, em que se estabelece que a verdade histórica se assente na relação de confiança e expectativa de uma narrativa verdadeira e não uma ficção, portanto, cabe ao historiador honrar esse contrato e oferecer um relato legítimo. Essa posição também é defendida por Fernando Nicolazzi (2019, p. 207):

A legitimidade da historiografia enquanto saber encontra-se situada na tensão entre escrita e leitura, entre as modalidades de produção, as formas de difusão e os contextos de recepção do saber, ou seja, neste espaço poroso e ambíguo onde se encontram e por vezes se desencontram os historiadores e seus públicos.

Um dos protocolos do historiador é consultar a historiografia especializada e acompanhar as publicações recentes; logo, uma pesquisa séria se fundamenta no método histórico e no trato da fonte, portanto, no compromisso com a verificação da verdade. Pinsky (2008) destaca que o uso da fonte também possui uma história, uma vez que os interesses dos historiadores variam no tempo e espaço, conforme mudam as circunstâncias de suas trajetórias pessoais e suas identidades culturais. Nessa perspectiva, “ser historiador do passado ou do presente, além de outras qualidades, sempre exigiu erudição e sensibilidade no tratamento de fontes, pois delas depende a construção convincente de seu discurso” (PINSKY, 2008, p. 10). Apesar disso, Narloch e Maria Tavares não dedicaram atenção à análise crítica da fonte, ou simplesmente, omitiram que:

As informações contidas no “estrondoso” dossiê já haviam sido divulgadas em vários lugares, como jornais brasileiros desde os anos 1960, a exemplo da *Gazeta*, no Rio Grande do Sul, e do *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, ou mesmo em livros como o de Adolfo Couto chamado de *Revolução de 1964: versão e fato*, no qual o autor também afirma ter utilizado tais documentos “secretos” em suas pesquisas (MENESES, 2019, p. 76).

Segundo a autora, há dissertações e artigos que mencionam a fonte, porém, sem conseguir atestar a veracidade de suas afirmações e acrescenta que

existem muitos indícios de que tenha sido plantada para ajudar a justificar o golpe. Segundo Meneses (2019, p. 77):

O historiador Diogo Pacheco é o que esteve mais próximo de decifrar seus caminhos, ao localizar a documentação em um processo sobre um preso político. Ele analisou diversos aspectos do registro que colocam em xeque as informações e a autoria de sua produção, especialmente pelo caráter formalista, violento e caricaturado em relação aos grupos de esquerda no texto. Aspectos muito parecidos com outra documentação plantada que, em 1937, havia servido para legitimar o golpe de Estado, sob argumentos de estarmos na iminência de um golpe “judaico-comunista”. Foi o chamado Plano Cohen, cujas principais teses foram idealizadas pelo então capitão do exército Olympio Mourão Filho, um dos principais protagonistas do Golpe de 1964.

Para justificar o AI-5 e o endurecimento do regime militar, Narloch (2011, p. 318) aciona a 43ª Ata do Conselho de Segurança Nacional e afirma que, nos discursos dos ministros, “a palavra ordem no sentido de tranquilidade pública, é citada 23 vezes”. Esse pensamento está assentado tanto na lógica positivista e militar como no conservadorismo brasileiro; e sem mencionar a fonte (NARLOCH, 2011, p. 318), comunica ao leitor:

De janeiro a dezembro daquele ano (1968), os guerrilheiros praticaram pelo menos vinte assaltos a banco e automóveis, execuções, ataques a quartéis e atentados a bomba que resultaram em nove mortes e causaram ferimentos em soldados, seguranças de banco, motoristas e até pessoas que passavam pela rua.

O discurso de Costa e Silva na fonte mencionada demonstra um profundo ressentimento pela “revelação da falta de apoio político ao governo. Quando o governo contava com a compreensão de homens públicos do país, daqueles que têm tanta responsabilidade quanto nós, para a manutenção da paz, da ordem e da tranquilidade pública”. Todavia, a 43ª Ata do Conselho de Segurança Nacional não deixa dúvidas de que o deputado Márcio Moreira Franco, do MDB, que apoiou o golpe de 1964, está no centro da crise que desencadeou o AI-5, naquele mesmo dia.

Com grifo da autora, na Ata, o presidente Costa e Silva faz a seguinte afirmação: “o que aconteceu foi muito pior do que se podia esperar, por que em que sentido vai-se tomar a manifestação do Congresso? Da Câmara dos Deputados? No sentido meramente de solidariedade a um membro do Congresso?”. Enquanto Pedro Aleixo - vice-presidente do Brasil e representante dos civis no governo - considerou

que o julgamento do comportamento do que houve na Câmara dos Deputados levaria a um resultado inesperado. Para Pedro Aleixo:

Acresce ainda que a repressão às palavras proferidas ao ato praticado pelo deputado, que ainda continua em condições de ser manifestado, tinha que guardar e devem guardar proporção com o próprio crime praticado. Isto é: crime de injúria, crime de difamação, crime de calúnia, para o qual as sanções estabelecidas não têm nunca o alcance de implicar na própria perda da sua condição de mandatário do povo. Podendo daí decorrer uma deliberação, se isto for, se ela vier a ser tomada, uma manifestação da própria Câmara, considerando que se trata de um deputado que procedeu contra o decoro parlamentar.

Narloch silencia o episódio da Câmara dos Deputados e que o discurso de Pedro Aleixo, na fonte, foi contrário ao decreto do AI-5 porque “o que menos se faz nele é resguardar a Constituição” e durante o governo de Castelo Branco, “foi considerado indispensável que se institucionalizasse a própria revolução num diploma constitucional. Para isso, então, foi promulgado o Ato Institucional nº 4, que afirmava que a revolução continuava existindo, que ela estava em desenvolvimento”. Todavia, o AI-4 continha a promessa de que “votada aquela Constituição nos termos e nas condições estabelecidas, nós teríamos, nesse diploma, a própria institucionalização da revolução”.

No mesmo discurso, o Vice-presidente propõe ao Presidente Costa e Silva que, em virtude do estado de necessidade, o governo deveria decretar o “estado de sítio para prevenir todas aquelas perturbações que decorreriam exata e rigorosamente daquele ato de recusa da licença para o processo do deputado Márcio Moreira Franco”. Por último, nos discursos do presidente e vice-presidente – constantes na fonte de Narloch – não há nenhuma menção aos movimentos de guerrilha, nem à suposta ameaça comunista. Porém, no intuito de fortalecer o argumento, Narloch (2011, p. 321) aciona o historiador Villa para afirmar que “o terrorismo desses pequenos grupos deu munção (sem trocadilho) para o terrorismo de Estado e acabou usado pela extrema-direita como pretexto para justificar o injustificável: a barbárie repressiva”.

Com a intenção de tornar a missão dos militares heroica, Narloch conjectura que alguém poderia perguntar se houve exagero e, em tempo, responde: “àquela época, a experiência mostrava que poucos guerrilheiros, com a ajuda de partidários infiltrados nas estruturas do Estado, poderiam sim, derrubar o governo” (NARLOCH, 2011, p. 321). A experiência de Cuba se mostra como um exemplo

contundente da força guerrilheira, já que os dissidentes que tentaram com o apoio dos EUA, derrubar Fidel pela invasão da Baía dos Porcos, “foram todos presos ou mortos pelos comunistas” (NARLOCH, 2011, p. 321).

Desse modo, é apresentada ao leitor uma narrativa fatalista, como se o passado e a história tivessem um princípio de causalidade que determina a repetição dos acontecimentos históricos como uma tragédia, ao mesmo tempo em que naturaliza interpretações que se apegam ao passado morto e comprometido com a permanência e continuidade de crenças em práticas preconceituosas, intolerantes e racistas. Enfim, uma interpretação que, como diria Nietzsche (2017), não serve à vida porque rejeita no ser humano, no povo e na cultura a possibilidade de sua “força plástica” remodelar o passado, impulsionar a reflexão crítica e a ação humana no sentido de transpor as circunstâncias históricas da vida.

Apesar de ser uma narrativa que se apega ao passado bolorento, não deixa de ser uma construção discursiva potente, se considerarmos que sua intenção é convencer que o perigo comunista era iminente, a repressão necessária e a ditadura legítima. Pode-se afirmar que a narrativa possui um encadeamento lógico, à medida que não basta afirmar que a guerrilha endureceu o regime, ele deseja convencer o leitor de que “os guerrilheiros não lutavam por liberdade”; e, nesse aspecto, articula “*A Ditadura Escancarada*”, de Gaspari, para afirmar que o projeto dos guerrilheiros “não passava pelo restabelecimento das liberdades democráticas” (NARLOCH, 2011, p. 322). Em seguida, apresenta um texto de Villa, em que o historiador defende que os guerrilheiros desprezavam a democracia, entretanto, essa interpretação também é anacrônica, visto que o modelo formal de democracia se fundamenta na exclusão social, tanto nos processos de participação política, quanto no acesso aos benefícios do estado de direitos.

O livro *Imagens da Revolução: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda nos anos 1961 a 1971*, dos historiadores e ex-guerrilheiros Daniel Aarão Reis e Jair Ferreira de Sá, apresenta reflexões sobre a esquerda revolucionária brasileira dos anos de 1960. Segundo os autores, a análise discorre sobre temas relevantes nos dias de hoje, tendo como relevo os valores da democracia e o caráter das classes dominantes brasileiras, bem como as formas históricas utilizadas para perpetuar seus privilégios.

Narloch apresenta o livro ao leitor, afirmando que a obra contém dezoito textos e catorze deles “descrevem o objetivo de criar um sistema de partido único e

erguer uma ditadura similar aos regimes comunistas que existiam na China e em Cuba” (NARLOCH, 2011, p. 323). A isso, acrescenta que em aviso ao futuro Secretário de Estado dos Estados Unidos, publicado pela Folha de São Paulo, em 1969, um general americano havia informado que “se o Brasil se perder, não será outra Cuba. Será uma nova China” (NARLOCH, 2011, p. 323). Em seguida, projeta como o Brasil poderia ter sido se os militares não tomassem o poder. Segundo Narloch (2011, p. 324), “tendo como base as experiências comunistas, é razoável pensar que a Amazônia seria uma enorme prisão onde aliados incômodos e inimigos do regime fariam trabalho forçado, como o Gulag soviético”.

Depois de justificada a ditadura, Narloch (2011, p. 324) assume a posição apologética desse acontecimento e aciona o editorial da Folha de São Paulo, publicado em 2009, com o termo “ditabranda” não apenas para defender que “a ditadura brasileira foi uma das menos atrozidades de todo o século 20”, mas também os dados da Comissão de Familiares dos Mortos e Desaparecidos Políticos para afirmar que “é difícil pensar num regime não democrático que tenha matado menos. Em 21 anos, as ações antiterrorismo, criaram 380 vítimas” (NARLOCH, 2011, p. 324-325). O autor destaca que no Brasil morreram bem menos que os 30 mil mortos argentinos ou as três mil vítimas no Chile. Por último, apresenta uma tabela, na página 325 do seu livro, em que estabelece um comparativo de um suposto número de mortos pelo regime cubano, chinês e do Camboja acrescido da seguinte informação:

Se o Brasil vivesse um regime como o cubano ou o chinês, como sonhavam os guerrilheiros de esquerda, pelo menos 88 mil pessoas seriam mortas. Se a ditadura brasileira matasse 90% menos que a cubana, haveria 20 vezes mais mortos que as vítimas dos militares. Por fim, se déssemos o azar de ser governados por socialistas mais agressivos, como o ditador Pol Pot, do Camboja, assistiríamos ao maior genocídio do século 20 (NARLOCH, 2009, p. 325).

Em análise acerca da inconsistência desses argumentos, Meneses (2019, p. 79) destaca:

Percebamos como o jornalista trata os crimes de torturas e assassinatos do Estado brasileiro como “ações antiterroristas” e que, portanto, as “380 vítimas” foram na verdade, um efeito colateral menor, frente aos riscos de se instalar aqui o modelo que “os guerrilheiros sonhavam”. O número também seria irrelevante, quando comparado a outros países da América Latina. Desse modo, continua a reafirmar a teoria do mal menor, uma vez que os militantes de esquerda estavam prestes a implantar uma ditadura comunista no país. O segundo argumento é ainda mais problemático ao afirmar que, caso os militares não tivessem intervindo, quase 90 mil pessoas tinham

morrido no país. Faz isso de forma anacrônica, posto que realiza uma equivalência entre realidades que são totalmente distintas e induz à conclusão de que, portanto, o golpe foi uma ação salvacionista do país, corroborando os mesmos argumentos elencados pelos militares e seus apoiadores em 1964.

Sobre as ações do Estado brasileiro em relação aos movimentos de guerrilha e como essa história tem sido contada, a narrativa do Brasil Paralelo apresenta uma interpretação semelhante. Vejamos o que diz a fonte:

A tortura contra os opositores já era presente na política desde a ditadura de Getúlio Vargas, infelizmente ela não teve o seu fim no regime militar. A guerra travada pelos terroristas expandia as justificativas para a repressão por parte do Exército. Do outro lado, permitia que o movimento estudantil usasse os mortos em combate para construir a ideia de que a tortura era uma política de Estado, fazendo dessa bandeira seu instrumento político e sua publicidade. Os objetivos das guerrilhas eram claros e a democracia não estava entre eles. O governo Costa e Silva sofria forte oposição, das manifestações estudantis aos atos terroristas. (Narrador, 01:24:22) (com grifo da autora).

Quando Geisel e todo aquele momento da ditadura simplesmente esquece a cultura da esquerda, ele vai simplesmente perseguir o terrorismo, ele deixou que a esquerda cultural contasse a história do terrorismo, da perseguição ao terrorismo e nunca mais se vai ouvir uma palavra contra o terrorismo de esquerda no Brasil (MORGENSTERN, 01:44:13).

A respeito das medidas instauradas nos atos de Castelo Branco, Renor Filho (01:14:14) considera que houve acertos, na medida em que havia pessoas envolvidas em ações subversivas, seguindo essa lógica, o combate era necessário e legítimo.

As listas de cassação dos atos institucionais até que não erraram muito porque as pessoas ali caçadas, muitas delas estavam realmente implicadas com relações com serviço secreto estrangeiro e isso representava um crime que realmente tinha como a gente já falou antes a consequência da perda dos direitos políticos.

Sublinhamos que não se justifica violência de qualquer forma. Nesse sentido, a tortura praticada na ditadura de Vargas deve ser condenada tanto quanto a tortura da ditadura militar. Além disso, não há equivalência entre os crimes dos guerrilheiros e os crimes praticados por agentes do Estado, responsáveis pela segurança da população.

A narrativa de Narloch foi estruturada de maneira teleológica; por isso, constituidora de sentido e o ponto crucial da orientação temporal se manifesta com maior clareza quando ele projeta sua própria expectativa de futuro, a partir do

saudosismo da ditadura e de uma imagem idealizada dos militares e do liberalismo econômico, usando como estratégia à manipulação de dados, à medida que, apresenta projeções escandalosas acerca do que não aconteceu, mas também porque apresenta uma narrativa atravessada por seu posicionamento ideológico, negando a diversidade de testemunhos e o pluralismo de pensamento.

Narloch (2011, p. 332-333) considera as desigualdades sociais como problema de menor importância e o pior, recorre à inflação para justificar um fenômeno estrutural do capitalismo e aciona de forma equivocada, os índices de desenvolvimento humano. Os números são apresentados como “saborosos”, resultantes não da política nacional desenvolvimentista adotada pelos militares, mas dos investimentos da “iniciativa privada” em função dos empresários terem acreditado na indústria brasileira, que de fato cresceu durante o milagre brasileiro. Narloch (2011, p. 333) afirma para o leitor que “milagres existem”, no entanto, o mérito dos militares teria sido não atrapalhar os negócios dos empresários brasileiros e estrangeiros, por último, contrariando a suposta pretensão de verdade e neutralidade, encerra o texto afirmando “viva o Brasil capitalista” (NARLOCH, 2011, p. 336), ignorando que a classe trabalhadora não foi beneficiada pela política econômica implantada no regime ditatorial, mesmo durante o milagre econômico.

Melo (2004, p. 173) comenta que “o nível de renda mais elevado das classes médias decorre das novas ocupações criadas pela expansão industrial e da posição que essas novas ocupações guardam em relação à estrutura produtiva, em termos da escala social global”. Segundo o autor, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, de 1970, indica que o nível de renda das classes trabalhadoras sofreu deterioração significativa em comparação ao levantamento de 1960, com tendência a permanecer em queda e segundo a Organização Internacional do Trabalho-OIT, o Brasil se tornou campeão mundial em acidentes de trabalho, em 1972, justamente quando o PIB brasileiro bateu recorde de crescimento e alcançou 11,7% ao ano.

Com o impacto do primeiro “choque do petróleo” em 1973, a classe trabalhadora será, mais uma vez, fortemente penalizada, como ficou evidente em 1974, quando o salário-mínimo chegou ao seu patamar mais baixo, equivalendo a 54,48% do que valia em 1960, de tal sorte que não é nenhum exagero afirmar que aqueles não foram “anos de ouro” para muitos (MELO, 2004, p. 173).

Em 1974, o poeta Casaco traduziu com arte sua percepção da modernização impulsionada pela ditadura militar, no poema “Jogos Florais”, em que diz “minha terra tem palmeiras onde canta o tico-tico. Enquanto isso o sabiá vive comendo meu fubá. Ficou moderno o Brasil, ficou moderno o milagre: a água já não vira vinho, vira direto vinagre”. Como disse Barca (2006, p. 95):

A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber ler o mundo que nos rodeia, e também, perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado.

Na contramão da educação histórica, Narloch pratica confusão dos conceitos substantivos e estruturantes, bem como das categorias históricas, de modo que interfere nos processos de apropriação uma vez que, em história, a aprendizagem deve estimular o desenvolvimento das competências metacognitivas e possibilitar uma leitura contextualizada do passado, sempre a partir das evidências fornecidas por variadas fontes e, principalmente, porque o conhecimento histórico não diz respeito a certezas sobre um passado fixo a ser revelado.

Nesse sentido, a narrativa falsamente libertadora está centrada na ideia de evolução e progresso, a fim de escamotear a realidade e promover na sociedade a erosão da confiança no conhecimento, nas instituições democráticas e no papel do Estado como desenvolvedor de políticas que promovam desenvolvimento sustentável e inclusivo. Sua constituição de sentido navega na direção de uma cultura política comprometida em perpetuar desigualdades, crimes, autoritarismos e tiranias de ontem, hoje e amanhã, à medida que oferece ao leitor, como expectativa de futuro, o neoliberalismo excludente.

Não obstante, para Lee (1993, p. 87), a história não pode ser tratada como acúmulo de eventos, tampouco distante das questões do tempo presente. No entanto, a interpretação de Narloch partilha da ideia de que uma história bem contada por um especialista em comunicação é mais atrativa do que a de profissionais especializados, de modo que “a melhor forma de contar uma mentira é incluir nela um elemento de verdade, o que torna ainda mais perversa a iniciativa, pois aproveita a credibilidade dessas fontes para agregar confiança ao texto” (VENÂNCIO, 2019, p. 02). Disto resulta a percepção de que a dicotomia verdade e mentira não consegue explicar o sucesso do fenômeno negacionista na cena pública, uma vez que o negacionismo

envolve a intenção deliberada de promover o engano e consolidar um projeto de poder.

2.3 O negacionismo da ditadura militar na narrativa do Brasil Paralelo

Sofisma: argumento aparentemente válido, mas, na realidade, não conclusivo, e que supõe má fé por parte de quem o apresenta. Argumento falso formulado de propósito para induzir outrem a erro.

(Aurélio Buarque de Holanda Ferreira)

Em 15 de fevereiro de 2021, a redação da empresa Brasil Paralelo publicou uma matéria com o título “A Brasil Paralelo é uma farsa? A descrição da Wikipédia diz que sim”, informando aos leitores, que o empreendimento foi fundado em 2016, por jovens de Porto Alegre, que se apresentam como sócios fundadores e exemplo de empreendedorismo completamente independente do Estado. Segundo a matéria, eles perceberam que:

As pessoas estavam emocionalmente envolvidas com o cenário político, quando muitos acreditavam que o *Impeachment* da Dilma Rousseff resolveria todos os problemas brasileiros. Havia a necessidade de compreender o que tinha levado o povo àquele momento de crise política extrema. (Brasil Paralelo).

O texto defende a legitimidade do conteúdo divulgado, à medida que informa aos leitores que:

Toda a produção é feita de forma independente, apartidária e isenta, cujo objetivo principal é oferecer ao público um conteúdo baseado em um grande acervo informativo analisado por dezenas de especialistas. As produções cinematográficas tratam de política, história, filosofia, economia, educação, arte e atualidades. Trata-se de uma empresa de comunicação cujos materiais são de caráter documental e historiográfico.

Os leitores também são informados do “conjunto de valores que são inegociáveis”, dentre eles, a verdade, já que “o propósito é enriquecer a sociedade através da comunicação eficiente” e, em vista disso, “a intenção, em qualquer meio, é resgatar aquilo que a população brasileira não pôde herdar, mas que tem a profunda

certeza de que merece saber: a verdade”. Os sócios teriam percebido que havia na sociedade:

Uma demanda social latente. De um lado estava o público com uma interpretação superficial do fenômeno político do momento. Por outro lado, havia um conjunto de influenciadores com um profundo entendimento desta questão, mas que não tinham espaço na grande mídia, nem estrutura profissional para falar sobre o assunto.

Tem sido comum na cena pública contemporânea, fortemente influenciada pela indústria cultural, o surgimento de narrativas feitas pelo público e direcionadas ao grande público, nesse sentido, engajadas em duas dimensões da história pública, pensada por Santhiago (2016). Dessa forma, estaria o Brasil Paralelo fazendo história Pública? O conteúdo histórico do Brasil Paralelo tem compromisso ético com a operação historiográfica e a verdade histórica? A segunda indagação será respondida ao longo deste tópico e para tentar responder a primeira, recorreremos a dois historiadores.

A partir das argumentações de Pereira (2015, p. 880), é possível concluir que o Brasil Paralelo percebeu que havia na cena pública um espaço de “não inscrição” e tem feito parte de uma “comunidade de memória em rede” que não necessariamente nega o fato, mas, o instrumentaliza na intenção de justificar e relativizar processos históricos violentos e antidemocráticos do passado, assim como defender determinados projetos políticos no presente. Nicolazzi (2019) afirma que o Brasil Paralelo foi eficiente na estratégia de mapear o público que consome sua história; desta forma, eles elaboram uma interpretação do passado, que, no entanto, contribui com a desinformação, uma vez que utilizam recursos afetivos como sugestão, emoção, sedução e proliferam discursos criados com a intenção de enganar, confundir e desqualificar sujeitos e lugares de produção histórica.

Assim sendo, o argumento de que havia influenciadores sem espaço e estrutura na imprensa tradicional não se sustenta por vários aspectos. Primeiro porque a imprensa tradicional não é de esquerda; segundo, porque a internet e as tecnologias digitais são um ambiente horizontal, uma terra de todos e de ninguém, onde se difunde informação, se produz conhecimento e se estabelecem novas “formas de sociabilidade, ação, identidade e ativismo político” (PEREIRA, 2015, p. 881), e qualquer pessoa com acesso a rede contribui com a interpretação e compreensão do passado.

Porém, o Brasil Paralelo reuniu um público que compartilha da mesma cultura política e visão de mundo, pessoas que se identificam como notórios conservadores e neoliberais, muitos dos quais possuem grande espaço na imprensa tradicional, tais como Luiz Felipe Pondé e o jornalista William Waack que já trabalhou na Rede Globo, TV Cultura e no jornal “O Estado de São Paulo”. O Brasil Paralelo reuniu pessoas que não somente têm simpatia por estas versões e consumidores que, talvez por desinformação ou por não conhecerem os jogos de interesses por trás dos buscadores de informação, mas também de quem produz a informação, compram um produto enganoso, um sofisma, uma vez que supõem má fé por parte de quem o apresenta.

Na outra ponta, percebemos que apesar de a historiografia mais recente ter tido uma espetacular ampliação de sujeitos e objetos de pesquisa, houve um descompasso no que se refere à divulgação desse conteúdo para setores mais amplos da sociedade e, como destaca Meneses (2021a), os espaços não ficam vazios, sobretudo na presença de fornecedores espertos, do qual o Brasil Paralelo é só um exemplo. Nesse sentido, a empresa aproveitou-se da “não inscrição” entre a historiografia e o grande público que notadamente consome história e, então, a empresa passou a vender uma interpretação alternativa, com “verdades paralelas” na pretensão de promover a erosão da confiança da sociedade em suas instituições.

Segundo Nicolazzi (2019), o empreendimento Brasil Paralelo nasceu em torno do filme “Congresso Brasil Paralelo”, de 2016, que reúne seis episódios e capacitou financeiramente a intervenção do grupo no espaço público contemporâneo. Produzindo uma narrativa histórica em torno do passado, da história e da política tem aglutinado grupos como o Movimento Brasil Livre e o projeto Escola Sem Partido, além da presença de políticos como Jair Bolsonaro, Ronaldo Caiado, Luiz Philippe de Orleans e Bragança e o guru da nova direita, Olavo de Carvalho.

Para Nicolazzi, a empresa adotou uma estratégia de marketing “muito agressiva, muito incisiva” no sentido de combater uma suposta doutrinação ideológica de viés marxista e gramscista efetuada por professores e pelo ensino de história nas universidades e escolas, porque partem do pressuposto de que os professores mentem durante a aula; assim, o conteúdo vinculado pela produtora irá desmentir esses maus profissionais. Todavia, argumentamos no tópico anterior que esse discurso não encontra respaldo na produção historiográfica recente.

O Brasil Paralelo busca legitimidade discursiva tanto no uso de fontes, referências bibliográficas, presença de filósofos, historiadores, jornalistas e cientistas políticos que referendam suas teses, como também na presença no debate público e nas instituições. As vozes de alunos e professores na abertura do filme “1964 - o Brasil entre armas e livros” faz parte de uma estratégia para valorizar a produção do filme, colocando-o no rol de obras perseguidas. Nesse sentido, assim como Narloch, o Brasil Paralelo enseja uma generalização sobre as universidades que seriam refratárias a essas produções simplesmente porque elas apresentariam uma versão diferente dos fatos. Na cena, a imprensa, o Cinemark, o professor Fernando Nicolazzi e o Jornalista Reinaldo Azevedo, também foram alvos da crítica. Saliente-se que Reinaldo Azevedo se identifica no campo do liberalismo e fez oposição aos governos do Partido dos Trabalhadores.

A cena demonstra que o Brasil Paralelo acionou o direito à liberdade de expressão e opinião, reconhecido pelas Nações Unidas como legítimo, para sustentar versões alternativas e enviesadas que partem da rejeição de consensos históricos para reivindicar o direito ao debate sobre uma suposta “verdade” revelada pela produtora. Todavia, Vidal-Naquet (1998) afirma que não se dialoga com negacionistas porque o diálogo supõe um terreno comum e um respeito pela verdade; no entanto, os negacionistas escolheram a mentira e a fraude sobre memórias dolorosas e têm ampliado a desinformação de forma desmesurada. Desse modo, não dialogar com negacionista é o preço da coerência intelectual. Segundo o autor, o que se pode fazer com os negacionistas de qualquer espectro ideológico é construir uma anatomia da mentira, a partir da análise dos textos e do seu lugar social, além de questionar como foi possível esse discurso e o que ele implica na constituição da opinião pública nacional.

Nicolazzi (2019), ao analisar a série “Brasil: a Última Cruzada”, que reúne sete episódios veiculados gratuitamente pela TV Escola - segundo informa o jornal O Globo, de 16 de dezembro de 2019 - afirma que o conteúdo condensa aspectos do conservadorismo e liberalismo econômico, promove o elogio à monarquia portuguesa, ao Império brasileiro e ao século XIX. Além disso, promove uma série de omissões e o silenciamento de atores históricos importantes, tais como, os indígenas, as pessoas negras e as mulheres. Mas, segundo o autor, a omissão mais grave é o lugar concedido à escravidão que surge apenas como um fenômeno de caráter moral, como se fosse simplesmente uma ferida, uma chaga aberta na história ocidental, sem levar

em consideração o seu caráter social, econômico e político associado ao desenvolvimento do capitalismo ocidental. Dito de outro modo, a narrativa silencia que a escravidão foi um elemento estruturante da formação social brasileira e esse aspecto não pode ser considerado de menor importância, pois interfere na posição que os indivíduos ocupam na pirâmide social e no ordenamento das políticas públicas em nosso tempo.

Na história, o silenciamento deve ser interpretado como uma escolha política. Nesse sentido, a escolha pelo silenciamento por parte do Brasil Paralelo está deliberadamente comprometida com a negação de direitos a diversos extratos sociais que vêm ocupando novos espaços e conquistando uma série de demandas políticas na vida pública nacional, inclusive, elaborando suas próprias narrativas históricas. Lucas Berlanza (02:02:25), sobre a Constituição de 1988, afirma: “era ela, era aquele texto, aquela carta, aquele documento existindo e determinando benefícios, direitos, vantagens”.

O entrevistado deixa evidente o seu incômodo com a ascensão dos grupos sociais considerados subalternos, assim, a narrativa pode ser considerada como uma resposta que contrapõe uma historiografia, mais plural, decolonial, comprometida com a cidadania e a possibilidade de construção de uma cultura política de maior participação, que também é desvalorizada por Olavo de carvalho que enaltece os ideais positivistas de Augusto Comte, presentes na formação dos militares.

Então essa influência positivista acredita na tecnocracia. É um governo que não tem disputa política, não tem luta política, são técnicos que resolvem técnicos e cientistas que resolvem todos os problemas. E foi assim que os militares tentaram governar: chamava os melhores técnicos de todas as áreas - da economia, minas e energia, transportes - e tomava decisões. A classe política só servia para carimbar o decreto. Então reduziram o Congresso a uma espécie de cartório, estava só para registrar o documento. Acabaram com a política, acabaram com as lideranças (CARVALHO, 01:20:08).

Para Nicolazzi (2019), essa resposta oferece à sociedade, um retorno ao modelo de história eurocêntrico, singular, linear e patriarcal. Nesse sentido, a sociedade consome uma história como prática moralizadora, em busca de uma essência nacional e dos valores ilustres da pátria, o que nos remete à permanência e continuidade da história *magistra vitae*; por isso, concordamos com Nicolazzi (2019), quando afirma que o empreendimento Brasil Paralelo está “agindo intensamente e

politicamente no presente”, no sentido de perpetuar preconceito, discriminação e exclusão de gênero, etnia e classe social.

Uma análise mais detalhada da página do Brasil Paralelo deixa evidente a intenção de intervir no imaginário e na formação de determinada cultura política, à medida que promove apologia à monarquia que, aliás, tem ganhado notoriedade no debate público desde as manifestações de 2013. Provavelmente, a consequência mais nefasta dessa intervenção e dos usos políticos do passado, por esse tipo de interpretação histórica, seja o esvaziamento das escolas e universidades como espaços legítimos de produção do saber, de modo que as gerações do presente e futuro não percebam suas potencialidades e não elaborem outras perspectivas, não ampliem seu horizonte de expectativas e possibilidades.

Tendo em vista que Olavo de Carvalho é um colaborador ativo da empresa e que “o pensamento olavista se sustenta num novo regime epistemológico alternativo ao método cartesiano” (OLIVEIRA, 2020, p. 83), em que prevalece o predomínio da opinião, do caráter subjetivo e afetivo na constituição da noção de verdade que se apresenta como “coisa em si”, isto é, uma verdade que opera com um grau de certeza, convicção e dogmatismo, portanto inquestionável, é crível afirmar que as vítimas do uso abusivo da história, promovido pela fonte, não são apenas os autores que têm suas interpretações sendo usadas de forma distorcida, mas também o público que consome uma narrativa de caráter moralmente errado e às vítimas da ditadura que têm suas memórias manipuladas de maneira desrespeitosa.

Porém, as principais vítimas dessas narrativas são a produção historiográfica, a sociedade brasileira e a democracia que atravessam uma crise de valores sem precedentes, portanto, o dano provocado é fundamentalmente social. Em vista disso, apesar da habilidade e do refino desses “fazedores e vendedores de verdades”, essas narrativas não podem ser consideradas como profissionais, nem mesmo relevantes para o debate público, pois violam o compromisso tácito de dizer a verdade, firmado entre o historiador e seu público, bem como o princípio da responsabilidade.

Paradoxalmente, a sociedade, vítima do dano provocado por essas narrativas políticas, ideológicas e propagandistas tem um papel fundamental no “enfraquecimento, ou a quase inexistência do dizer-a-verdade ético, como moderador fundamental nesses enquadramentos de verdade” (MENESES, 2021, p. 71). Porém, a possibilidade de recrudescimento do negacionismo, pós-verdade e *fake news*

sustentada num jogo que envolve o verdadeiro e o falso, a negação e a afirmação, depende fundamentalmente da disposição da sociedade em querer superar essa crise do “dizer-a-verdade parresiasta, aquele personagem capaz de estabelecer a relação franca com o outro e dizer-lhe a verdade sustentada num *éthos*” (MENESES, 2021, p. 71) que tem sido âncora da história, da escola, do jornalismo, da ciência, da política e da justiça.

Isto posto, é preciso que se questione: como nós professores devemos lidar com uma versão que possui tantos seguidores e promete uma verdade superior? Para ter uma ideia da repercussão desse conteúdo na vida dos internautas, em consulta realizada na plataforma YouTube, atualizada em 05 de julho de 2021, constatamos que a página possui 1,84 milhões de inscritos e o filme “1964 - O Brasil entre armas e livros”, publicado em 02 de abril de 2019, sob a direção de Felipe Valerim e Lucas Ferrugem, alcançou 8,98 milhões de visualizações, 641 mil *likes*, 25 mil *dislikes* e 75.050 mil comentários. Segundo a matéria “Filme pró-golpe militar foi exibido por erro, informa Cinemark”, da Folha de São Paulo, no dia do lançamento do filme, houve confronto em frente à Federação da Indústria do Estado de São Paulo – FIESP na Avenida Paulista, por manifestantes contrários e a favor das comemorações do golpe de 1964, o que nos leva a afirmar que a narrativa contribui para a expansão dos dissensos, tendo como consequência direta a erosão da confiança na democracia como elemento estruturante da sociedade.

Uma análise do ponto de vista estético e cinematográfica mais detalhada foi realizada por Borges (2019) e Buzalaf (2019); todavia, podemos afirmar que a narrativa é enfadonha e apelativa, à medida que constantemente convida à assinatura dos pacotes, pois assim como Narloch, percebe a história, como um produto consumível nos padrões da cultura de massa, visando o lucro e não a divulgação de um conhecimento que liberta e afaste o público da ignorância e desinformação.

Numa visão mais ampla, a narrativa apresenta o contexto pré-golpe associando a Guerra Fria; em seguida, o processo do golpe, a instauração do regime, o arrefecimento e a distensão. O roteiro que descreve os eventos obedece à perspectiva eurocêntrica e linear, embora com algumas manipulações. As explicações se apresentam já diluídas e justificam a ação golpista da coalizão civil-militar e da ditadura.

Do ponto de vista metodológico, não há problematização, nem o distanciamento analítico necessário à operação historiográfica, apesar de afirmarem

defender a verdade como um “valor inegociável”. Para Meneses (2021, p. 83), “a ideia de uma verdade total, inquestionável, verdade do céu, como afirma Foucault, não é negada”, todavia, à medida que a fonte investe no enfraquecimento contínuo dos lugares tracionais de “dizer-a-verdade” tenta cristalizar na cena pública uma determinada verdade que se estrutura em relatos de memória tomados como conhecimento histórico, na experiência ou opinião de determinados sujeitos que são usados para explicar processos históricos complexos, em argumentos questionáveis e uso deliberado de fontes de maneira distorcida, bem como em silenciamento e esquecimentos, generalizações e dualismos simplórios como, por exemplo, capitalismo e comunismo, esquerda e direita, heróis e vilões, verdade e mentira, de modo que:

As práticas de negação manipulam essa crença numa verdade plenamente alcançável, exatamente para fazerem desmoronar todo um conjunto de conteúdos, o qual não satisfaz os desejos daqueles que as difundem. Assim, o argumento da verdadeira história torna-se um recurso poderoso para a negação do conhecimento histórico e, por sua vez, atua como uma poderosa arma política (MENESES, 2021, p. 76).

Sem levar em consideração a importância das categorias e conceitos históricos na construção narrativa, mesmo sendo um historiador, Rafael Nogueira (01:07:33), refere-se ao golpe de 1964, como sendo uma expressão das esquerdas e dos historiadores, e revolução como um termo que se refere a qualquer ruptura. Nesse aspecto, devemos lembrar que não houve transformação estrutural durante a ditadura. Veja o que diz: “e nós temos, então, aí o início do chamado, do ponto de vista dos militares, a revolução. E do ponto de vista da historiografia mais recente e das esquerdas, temos o golpe militar”.

Os sentidos dos conceitos ditadura e revolução não foram estabelecidos por historiadores ou militantes, mas pela ciência política, o que os historiadores fazem é se apropriarem de forma adequada dos termos a fim de empreenderem uma análise crítica dos eventos e processos históricos. Do ponto de vista da aprendizagem histórica, Rafael Nogueira sugere que a verdade histórica depende do ponto de vista, sendo, portanto, uma questão linguística associada a determinada comunidade.

Os produtores partem da premissa de que a coalizão civil-militar que se formou entre 1961 e 1964 fora um contragolpe e assentam às bases que justificam o acontecimento nas seguintes linhas negacionistas: a) “O golpe de 1964 foi necessário

para salvar o Brasil do comunismo”; b) “A guerrilha provocou o endurecimento do regime militar”; c) “Não houve ditadura no período de 1964-68”. Por último, promovem saudosismo da ditadura quando amenizam a tortura como política de estado, a censura aos órgãos de comunicação e a cultura e o elogio do milagre econômico.

2.3.1 A representação da ditadura militar no filme “1964 - O Brasil entre armas e livros”

A defesa de que o golpe de 1964 foi necessário para salvar o Brasil do comunismo é a linha negacionista que mais se manifesta no filme e para convencer o público dessa suposta “verdade”, a narrativa utiliza diversos elementos. Primeiro, constrói uma imagem depreciativa do comunismo, por isso o recuo de escala até a Revolução de 1917, a fim de demonstrar os problemas econômicos e sociais nos países onde o comunismo fora implantado devido à imposição do exército vermelho. Segundo William Waack (09:42):

Assaltos a bancos e agitações nos quartéis do exército imperial russo. A revolução assassina brutalmente a família imperial Romanov para implementar uma ditadura que tinha Lenin como Deus e Stalin e Trotsky como papas vermelhos. Os soviéticos desenvolveram um plano para conquistar o mundo e implantar o comunismo em todos os países. O reino do terror vermelho se espalha nas décadas seguintes. O Holodomor e os Gulags são alguns dos genocídios que resultam das ditaduras totalitárias. A doutrina iniciada por Lenin é levada adiante por Stalin (Narrador, 06:17)

Do outro lado do mundo, o ocidente, os Estados Unidos da América construíram uma democracia liberal baseada na sociedade de mercado e nos valores cristãos. A maior indústria, a maior economia do mundo é também o único país a ter armas nucleares. Sendo a força imprescindível que derrotou os nazistas. Os Estados Unidos surgem no pós-guerra na liderança do ocidente. Para reativar a economia dos países europeus devastados, os americanos propõem o Plano Marshall, oferecendo empréstimos a juros baixos (Narrador 07:06).

Segundo Martineli (2020), na construção da cena, a deposição cromática dos mapas atribui significado negativo ao vermelho (URSS) e positivo ao azul (EUA); desse modo, as cores vivas em movimento simbolizam os Estados Unidos e as cores escuras e imóveis representam a União Soviética. Sem problematizar os processos históricos e especificidades de cada nação, nem as disputas de poder e território, que caracterizam a geopolítica internacional, os dois países são representados numa

perspectiva maniqueísta que obedece a lógica do bem contra o mal, o nós contra eles, a maldade do comunismo contra os ideais libertadores e a prosperidade advindos da democracia, meritocracia e economia de mercado, no intuito de convencer o público através da assimilação da informação a recusar as ideias e valores defendidos pelas esquerdas.

A defesa dos valores cristãos, mencionada pelo narrador, nos remete ao catolicismo como uma das matrizes do “anticomunismo” no Brasil ao longo do século XX, contra a intolerância religiosa dos soviéticos. Segundo Motta (2000, p. 35-36), “para as lideranças católicas o comunismo era um inimigo irreconciliável da Igreja, um desafio à sobrevivência da religião ao qual só podiam responder com luta”. No entanto, são ideias conservadoras que se sustentam em maniqueísmo e no modo de veridicção profético, “cuja verdade se relaciona diretamente com o futuro, uma verdade a ser revelada, algo que foi recebido de outro” (MENESES, 2021, p. 67).

O segundo argumento do Brasil Paralelo está centrado na defesa de que Cuba havia se tornado uma base de treinamento para a expansão do comunismo na América e, portanto, o golpe teria sido uma reação às guerrilhas que atuavam no Brasil. Segundo Olavo de Carvalho (51:32):

Em 1963, já havia guerrilhas no Brasil e a sua presença foi confirmada por um documento encontrado com um alto funcionário cubano que estava num acidente aéreo. Os documentos comprovam a interferência cubana no Brasil, ajudando o Julião, as ligas camponesas. O golpe foi a resposta às guerrilhas.

Olavo de Carvalho não cita a fonte, porém, sugere que o acidente aéreo e os documentos encontrados no local, se trata do mesmo material mencionado por Narloch. Vejamos agora como o narrador e dois entrevistados defendem o argumento:

A Revolução Cubana e a chegada de Fidel Castro ao poder aguçou as preocupações de todo o ocidente e de toda a América livre, não comunista em relação ao risco que representava e começou a exportar a revolução para outros países da América Latina (PUGGINA, 15:15).

O Brasil, país de dimensões continentais, fronteira com quase toda a América do Sul e rico em recursos naturais, não ficou de fora da guerra ideológica. Em 25 de março de 1922 em Niterói é fundado o Partido Comunista Brasileiro – PCB - obedecendo todas as condições impostas pelo estatuto (NARRADOR, 20:36).

Isso não é segredo, que existiam brasileiros que foram fazer guerrilha em Cuba. Em nossas pesquisas, nesses documentos, encontramos informações sobre 41, aproximadamente 41 brasileiros que foram a Cuba fazer guerrilha, aproveitando dessa ajuda da STB, que fornecia essa logística no transporte, via Praga (KRAENKI, 48:50).

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos, em matéria publicada no portal Carta Maior, com o título “A transição em Cuba”, considera indiscutível que a Revolução Cubana provocou fascínio e um fio de esperança para milhões de latino-americanos oprimidos e explorados. Nesse sentido, ninguém duvida que alguns brasileiros tenham procurado inspiração nos líderes cubanos; no entanto, sendo o Brasil um país de extensão continental, é razoável que se tenha cautela para não recorrer ao engano, ou até mesmo no erro de acreditar na possibilidade de 41 guerrilheiros terem condições de promover uma revolução num território tão vasto.

Na defesa do argumento, são acionadas fotografias de maneira distorcida, assim como o conteúdo das informações. Segundo o narrador (15:34), em 1962: “soldados, navios e mísseis soviéticos são enviados à Cuba e apontados em direção aos Estados Unidos”, fazendo supor a existência de uma relação causal entre a aliança de Cuba, União Soviética e o conflito dos mísseis. Todavia, para compreender a crise dos mísseis, devemos situar o evento no contexto da Guerra Fria e da corrida armamentista, com tendência à proliferação de armas nucleares na década de 1960, que resultou no Tratado de Não-Proliferação de Armas Nucleares, assinado em 1968, pelos EUA, URSS e mais 58 países.

Desse modo, é mais razoável que se analise a crise dos mísseis como um conflito internacional protagonizado pelos Estados Unidos e União Soviética, em função de mísseis teleguiados instalados em Cuba, na Turquia e na Itália, já que os acordos de paz foram mediados pela ONU. Trazer a crise dos mísseis e associá-la a Revolução Cubana parece mais uma estratégia de condenação do comunismo, alinhada à indústria do anticomunismo, empreendida pela “Aliança para o Progresso” criada em 1961, pelos Estados Unidos, cujo principal objetivo era combater o “comunismo” e contribuir para a “formação do ambiente de radicalização e polarização ideológica, preparando o terreno para a reação conservadora de 1961/64” (MOTTA, 2000, p. 294). Em nosso tempo, o objetivo dessa estratégia é promover a ascensão política do conservadorismo e da extrema-direita alinhada ao presidente Jair Messias Bolsonaro.

O filme promove um silêncio ensurdecedor da atuação das organizações anticomunistas e das organizações de repressão de direita; entretanto, mais vexatória é a negação de que os “órgãos de informação do EUA, notadamente a CIA, empenhavam denodados esforços para coordenar a atuação de grupos anticomunistas na América Latina. Para tanto, forneciam suporte material, político e ideológico” (MOTTA, 2000, p. 186). Segundo Olavo de Carvalho (01:07:46), “tão logo houve o golpe militar, se espalhou a versão de que o golpe tinha sido obra da CIA. Daí veio uma série infundável de livros, teses universitárias, filmes, programas de TV, assim, um massacre publicitário como nunca houve antes no Brasil”.

Sem problematizar o testemunho direto do senhor Ladislav Bittman, Olavo de Carvalho (01:07:46) afirma que foi “o escritório dele, da espionagem tcheca, que espalhou essa versão para a mídia brasileira”; compartilhando da mesma opinião, Vladimir Petrilák (01:09:00) afirma que “o objetivo foi justamente comprometer com base em dados não verdadeiros e falsificados, a política externa americana. Assim como acusar os Estados Unidos da América pela responsabilidade do golpe militar no Brasil de 1964”. Porém, os intérpretes não apresentam qualquer argumento que comprove a informação, nem mesmo da suposta falsificação histórica e midiática.

Para o narrador (15:34), o arquivo da STB Tcheca adquire o *status* de prova cabal do perigo comunista.

A revolução contra o Ocidente contava com forças ocultas que operavam nas sombras. A mentira ganhou forma na propaganda e na tática da desinformação. A desinformação é uma mentira, não contada pelo mentiroso, mas por outra fonte, uma fonte legítima em que a vítima confia.

Lentamente, o roteiro segue em direção de uma grande revelação, a trama conspiratória personificada pela KGB, responsável por coordenar o serviço de espionagem nas Américas. Para Mauro Abranches (30:08):

Segundo esses documentos, a STB atuou no Brasil e realizou, por exemplo, operação de influência, de política de influência, reuniu informações, recrutou cidadãos brasileiros para colaboração. Encontramos várias pastas de objetos de interesse relacionados com o Brasil. Aqui eu posso citar o governo e o parlamento, ministério de relações exteriores, instituições científicas, Petrobras, clube militar, forças armadas, partidos políticos, ligas camponesas e muitos e muitos outros.

Em seguida, Andrzej Wojtas (34:34) afirma que:

Em minha opinião, este é um livro muito importante porque é primeiramente verdadeiro: somente a verdade interessa. Graças a esse livro, qualquer tipo de mito elaborado torna-se falsificação, e não há nada melhor que o choque das imaginações com a realidade. Esta realidade muitas vezes é brutal. O fato é que grandes intelectuais, escritores, poetas, líderes de movimentos, foram, de fato, pessoas corruptas. Foram pessoas que não somente receberam dinheiro, de uma forma cínica, sem escrúpulos, mas também traíram seu país e sua nação, pois lhe venderam ilusões, com dinheiro estrangeiro.

Todavia, o Arquivo do STB Tcheca, indiscutivelmente, traz novas informações à historiografia do período recortado; contudo, não custa lembrar que as revisões históricas precisam ser fundamentadas pelo método histórico geral, como defende Napolitano (2020). Nesse sentido, Fico (2008, p. 76) publicou um artigo em que reflete sobre as dificuldades de se fazer pesquisa no Brasil com arquivos sigilosos e afirma que “seguramente, não podemos atribuir a tais papéis o poder de revelar a verdade, numa descabida revivescência do fetiche historicista pelo documento”. Além do mais, o autor demonstra que há “uma relativa instabilidade do arcabouço legal que sustenta o acesso às fontes históricas sigilosas” (FICO, 2008, p. 68) e, por último, o carimbo de documento sigiloso interfere no direito de a sociedade conhecer a verdade e ao acesso a mais informações, que implica no fomento de novas pesquisas.

O próprio Vladimir Petrilák (27:10), referindo-se aos documentos da STB, afirma que “até o ano de 1989 eram arquivos ultrassecretos, que a partir do ano de 2006-2007 já podiam ser pesquisados”, e segundo Svetlana Ptacnikova, Diretora do Arquivo das Forças de Segurança de Praga (28:14):

O Arquivo da Força de Segurança é uma instituição que foi criada pela Lei 181/2007 e une sob o mesmo telhado, a manutenção, relatório e processamento de arquivos da STB do Regime Comunista da Tchecoslováquia, contendo 20 quilômetros de papel, como por exemplo, arquivos de inteligência e contraespionagem militar.

Ora, se até 1989 os documentos estavam em condição de sigilo e se o órgão só foi criado em 2007, não se pode exigir o uso da fonte em pesquisas anteriores a esse período e saliente-se que a descoberta de novas fontes faz parte da essência da ciência histórica, a partir delas, surgem novas interpretações e melhor compreensão dos processos históricos.

Segundo Martineli (2020, p. 25), Mauro Abranches, um dos autores do livro “1964 - o elo perdido” adverte que “todas as informações dos arquivos secretos devem

ser consideradas com cuidado, já que muitas delas não têm fontes alternativas para confirmação” e, não obstante, essa informação foi desvalorizada ou intencionalmente silenciada durante o filme. Também não se pode esquecer que a descoberta de novas fontes não reduz a importância de outras, tampouco os conhecimentos históricos elaborados pela historiografia.

Ressaltamos a presença de Laudelino Lima (24:07), o administrador do site 'a verdade sufocada.com', veículo que divulga o livro *Verdade Sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*, do General Carlos Alberto Brilhante Ustra. Segundo o Jornal Folha de São Paulo, em 2008, o ex-chefe do DOI-Codi de São Paulo foi reconhecido pela justiça como um torturador da ditadura, embora em depoimento à Comissão Nacional da Verdade, em 2013, o general tenha negado que tivesse cometido algum crime durante o período.

Outro aspecto não pode deixar de ser mencionado, já que o livro “*1964: o elo perdido - o Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista*”, que dar suporte às versões apresentadas, foi prefaciado por Olavo de Carvalho, para quem “o movimento de 1964 não foi um movimento militar, ele começa com um movimento civil, foi Mourão Filho que se precipitou e botou os tanques na rua” (Carvalho, 01:05:11). Portanto, não nega o golpe, mas o justifica, e, como apontado anteriormente, nega a participação da CIA nesse acontecimento, o que contribui para a desinformação, num país em que os leitores têm dificuldades de identificar fato de opinião e mentira de verdade.

A narrativa ignora consensos históricos que provam com farta documentação a participação dos Estados Unidos no golpe civil-militar. Segundo Napolitano (2013), “o próprio embaixador Lincoln Gordon confessou que foram pelo menos, U\$\$ 5 milhões de dólares para financiar a campanha eleitoral dos candidatos favoráveis à política norte-americana e opositores de Goulart” (FICO, 2008, p. 77).

Para justificar o golpe de 31 de março, o Brasil Paralelo constrói uma narrativa, em alguns aspectos, semelhante à interpretação de Narloch. A esse respeito, veja o que dizem os entrevistados acerca do contexto pré-golpe civil-militar, que abarca a renúncia de Jânio Quadros:

Não tenho muita certeza se isso ajuda a evitar um novo regime totalitário, que certamente voltará a acontecer, a humanidade sempre inventa novos jeitos, mas acredito que o estudo dos documentos poderá ajudar a passar as experiências para as próximas gerações, sobre como o sistema funcionou (BLAZER, 34:12).

Aquilo foi o prenúncio do que seria 1964, porque as pessoas começaram a sentir que o sistema político, o voto não ia resolver nada, não ia levar a nada. Ali começa a decair a credibilidade. Naquela tentativa de construção democrática que o Brasil vivia entre os anos 40, 50 e 60 (BERLANZA, 42:24).

João Goulart vai tentando governar por decretos e essa tentativa de governar por decretos é o que vai ser um momento determinante para que a oposição se manifestasse contrária a ele. E como o Brasil já tinha desde 1889 uma tradição de golpes ou tentativas de golpe, João Goulart era mais um que, de fato, tinha essa intenção. Quer dizer, um clima assustador se cria, porque João Goulart é um presidente fraco, o presidente não consegue solucionar os problemas, então, ele acha que a solução para ele é se juntar com a extrema esquerda, que quer cavalgá-lo, que é exatamente como o partido comunista recomendava. Essa era a ideia. Dali poderia sair um novo Estado Novo, um regime populista trabalhista, não propriamente comunista, mas trabalhista populista ou um regime comunista ou uma coisa e depois a outra, porque eles iam cavalgá-lo e depois iam tomar o lugar dele (GIULLIANO, 53:53).

Quando se vai interpretar o passado, deve-se tentar “compreender, criticar, apontar contradições, estabelecer conexões plausíveis a partir de uma argumentação baseada em indícios deixados pelas fontes” (NAPOLITANO, 2013, p. 13). No entanto, assumindo as características de uma narrativa pós-verdade, os entrevistados descrevem o contexto pré-golpe com uma dose de fatalismo e apelo à emoção, como se na história existisse uma força *a priori*, um princípio de causalidade, um condicionamento fático, capaz de determinar o curso histórico e a repetição cíclica dos eventos, de maneira natural e incontornável e sem levar em consideração as especificidades temporais, espaciais e conjunturais desses eventos. Porém, não são apresentados indícios de que a ameaça comunista e o suposto ‘novo regime totalitário’ estivessem em curso no Brasil.

Os entrevistados sustentam que a adesão da população foi total. Para o jornalista Fernão Mesquita (58:18), “o Brasil inteiro estava a favor de 1964. Toda imprensa, igreja, todo mundo”; enquanto isso, Silvio Grimaldo (01:02:08) informa que “a sociedade estava toda pronta para o pior e os militares tinham a percepção disso, que o país estava a um passo de entrar numa guerra civil. Então, é nesse momento que os militares entram”. Aristóteles Drummond (01:02:21) reproduz o discurso dos militares nos atos institucionais afirmando que “a revolução de 1964 foi feita para deter a nossa caminhada para Havana e para Caracas”. Entretanto, o Brasil é um dos maiores países do mundo, quais indícios e fontes são mobilizados para sustentar tamanha generalização?

Napolitano (2013, p. 45) chama atenção para o papel que os meios de comunicação muitas vezes exercem na construção da vida social. Desse modo, há a possibilidade de construção de uma falsa impressão de que a opinião de determinados grupos sociais representa a totalidade da opinião pública. Esse papel desempenhado pela imprensa fez com que os articuladores do golpe se sentissem amparados pela “opinião publicada”. Todavia, as manifestações que ocorreram em algumas capitais, com destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo, e Santos no litoral paulista que também aparece na cena, não representam a totalidade da opinião pública nacional e não foi indicada nenhuma pesquisa de opinião pública que confirme tais informações.

A cena veicula imagens das marchas dos grupos conservadores e opositoristas do governo segurando cartazes com os dizeres “o Brasil não será uma nova Cuba”, “Santos contra Cuba”, “Santos contra o comunismo”. A esse respeito, Percival Puggina (56:11) afirma que:

Naquela noite, as janelas do Rio de Janeiro tinham todas uma vela acesa, foi um sinal de protesto da população em relação ao que tinha acontecido na Central do Brasil. Era a nação brasileira comunicando que não estava gostando do que estava acontecendo.

Essa foi no passado e continua sendo no presente, a opinião de uma determinada cultura política e não a opinião pública nacional. Não resta dúvida de que “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade” foi uma enorme manifestação de apoio à tomada de poder efetuada pela coalizão civil-militar de 1964, sobretudo, porque foi uma manifestação inovadora à medida que reuniu inúmeras mulheres que, tradicionalmente, não cultivam a cultura política de participação, embora, talvez tenha sido justamente por isso, a adesão desse estrato social, aos discursos propagados pela indústria do anticomunismo, alinhado à cultura política de sujeição.

Não obstante, o discurso de apoio generalizado da população defendido pelos entrevistados não encontra respaldo na historiografia. Segundo Motta (2000) e Napolitano (2013) o Jornal Última Hora manteve-se fiel a Jango durante todo o processo que culminou no golpe e deposição de Jango. Melo (2014) e Napolitano (2013) afirmam que, em pesquisa de opinião pública realizada pelo Ibope, em várias capitais, às vésperas do golpe, mas reveladas somente em 1989, constatou-se que o governo Goulart dispunha de enorme popularidade, sendo que 59% dos entrevistados foram à favor das reformas de base anunciadas no comício da Central do Brasil.

Semelhante a Narloch, a versão reabilita as interpretações que circularam nas efemérides de 2004, para a qual a democracia brasileira vivia em constante ameaça de golpe, seja de direita ou de esquerda, de modo que a narrativa contempla os interesses dos setores civis e, sobretudo, dos militares não somente alinhados a essas interpretações, mas também ressentidos com a incômoda derrota seja em virtude da fracassada tentativa de legitimar o golpe e a ditadura, seja da abertura democrática ou da perda de hegemonia de uma escrita histórica oficial, frente a outras versões que dão voz a novos sujeitos e objetos de pesquisa, e fundamentalmente, a Comissão Nacional da Verdade. Assim, o filme atualiza o discurso, sobretudo da extrema-direita e dos militares, que nutre o ressentimento por ter vencido a batalha das armas e supostamente, perdido a batalha da memória, de modo que, o título do filme é a própria síntese desse ressentimento.

Perceba que no discurso dos entrevistados a sucessão de golpes no Brasil compreende eventos característicos do período republicano. Há um silenciamento acerca do Golpe da Maioridade de Dom Pedro II, o que coaduna na afirmação de que o BP promove saudosismo da monarquia e do Império. Não à toa, a constituição de sentido construída no filme está assentada nos parâmetros da *magistra vitae*.

Portanto, os historiadores estão corretos quando afirmam que o negacionismo do Brasil Paralelo tem interesse por um passado epopeico, monumentalizado, aristocrático, imperial e conservador de estruturas hierárquicas e excludentes, de papéis sociais previamente definidos e naturalizados por determinada cultura política. Sendo assim, sua narrativa apresenta a perspectiva de que a história é a reprodução de um passado que não transforma a realidade, que nega não somente o *devir* como princípio da mudança e transformação, mas nega também os valores democráticos e as políticas públicas de inclusão social, portanto, não está a serviço da vida, tampouco da construção de um passado melhor.

O que prevalece na cena é a construção de um quadro de pânico que induz as pessoas a terem medo das conquistas sociais, numa interpretação enviesada e anacrônica, sobretudo em relação à democracia. Não obstante, a nossa compreensão do passado está sempre em movimento e este será sempre uma terra estrangeira, por isso, a aprendizagem histórica precisa dialogar de forma ampla com as multiplicidades e os dissensos, a fim de que os jovens do século 21 possam ter acesso à informação qualificada e a possibilidade de construção de conhecimento que contribua com a formação intelectual, profissional e cidadã.

Na intenção de justificar o golpe a qualquer custo e impedir o avanço das políticas de memória e punição dos crimes, ignoram que a história analisa o fato concreto e o que de fato aconteceu em 1964 foi a quebra da ordem democrática pelos militares e seus aliados civis de direita, tais como, os liberais e conservadores, setores da igreja, dos empresários e da classe média. Esses grupos prometeram uma democracia e ofereceram uma ditadura à medida que os militares foram concentrando o poder e instalando um reformismo autoritário.

A análise dos Atos Constitucionais de Castelo Branco nos permite afirmar que a narrativa do Brasil Paralelo é alinhada à memória das Forças Armadas e dos civis que apoiaram e participaram ativamente do golpe. Os atos institucionais 1 e 2 trazem a seguinte redação: "os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o país". Além disso, segundo Farias (2018, p. 8), "a cada 31 de março, desfiles militares eram organizados para saudar a gloriosa revolução libertadora do povo brasileiro, enquanto os jornais publicavam editoriais ou matérias pagas por entidades institucionais e empresariais exaltando o governo". Portanto, não se pode afirmar que as narrativas em análise tenham apresentado ao público uma nova abordagem ou nova interpretação desse acontecimento.

As fontes reabilitam versões que inauguraram a produção do que seria uma história oficial, que é "fruto de uma simbiose entre a memória das elites e a história dos grupos que ocupam o poder político do Estado" (NAPOLITANO, 2013, p. 326). Para o autor, essa memória foi hegemônica até os anos 1970, quando parte da elite econômica rompeu com o regime, passou a criticar os governos militares e incorporou elementos discursivos da memória da esquerda moderada na construção da memória social desse período sem, no entanto, abandonar a narrativa de que o golpe militar salvou o Brasil do comunismo.

Assim como Narloch, a imagem pejorativa de João Goulart também foi agenciada pelo Brasil Paralelo, para justificar a ameaça golpista da esquerda comunista. Segundo Lucas Berlanza (43:05), com a renúncia de Jânio Quadros, os ministros militares temiam a posse de João Goulart como presidente porque "seria um risco à segurança nacional", enquanto Silvio Grimaldo (53:46) afirma que supostamente, sabendo que as reformas de base não seriam aprovadas, "Jango decide dar uma cartada realmente autoritária e pede ao Congresso aprovação do Estado de Sítio"; seguida por Thomas Giulliano (53:53), para quem "João Goulart vai

tentando governar por decretos e essa tentativa vai ser determinante para que a oposição se manifestasse contrária a ele”.

No entanto, o filme silencia que Jango foi criticado à direita e à esquerda, sobretudo, pelo PCB e sindicatos, em função do pedido de Estado de Sítio e que, isolado, Jango retirou do Congresso a mensagem presidencial. O filme também não diz que “não foram encontrados indícios cabais da suposta trama revolucionária” (MOTTA, 2000, p. 341), e tampouco, que o Brasil nunca vivenciou uma ditadura de esquerda.

Não obstante, o momento mais dramático da cena surge com uma reportagem do jornalista Cid Moreira que descreve o caos, uma fatalidade, mas também uma generalização grotesca, com uma imensa dose de saudosismo aos militares, que supostamente não queriam o golpe, mas foram intimados pela população. A narrativa faz supor que os militares perceberam que “o golpe de esquerda viria, decidiu reagir, temos que derrubar o governo e deflagrou a rebelião militar” (Berlanza, 59:56), para restabelecer a ordem e o combate dos subversivos.

E o Brasil sofreu uma de suas piores crises - greve sobre greves ameaça de guerra civil, caos quase incontrolável, deterioração econômica e financeira, indisciplina invadindo os quartéis, inflação galopante, forçando para o alto praticamente a cada semana os preços de tudo. Foram momentos terríveis. O mundo num de seus melhores períodos de prosperidade e o Brasil uma triste presença entre as exceções. Apontado como o devedor difícil, de chapéu na mão, mendigando apoio. Falava-se em matar, em fuzilar, em destruir. A união de pelegos e comunistas afiados com as armas. E tudo indica que nos próximos dias ou nas próximas horas, brasileiros se lançariam contra brasileiros, no Norte e no Nordeste, no Sul nas cidades, no campo, em toda parte. Foi no último instante, quase no momento derradeiro e quando o país estava à beira da guerra civil, quase em pleno caos, alguma coisa aconteceu e as forças armadas, elas próprias mais do que ameaçadas, foram chamadas, praticamente intimadas, a cumprir a missão que o momento as impunha, estabelecendo a ordem e livrando o país dos trapos vermelhos que ameaçavam sufocá-lo (MOREIRA, 58:26).

Segundo Napolitano (2013, p. 13), havia “na agenda de Jango, um projeto político de inclusão social, nacionalismo econômico e democratização política”. No fatídico Comício da Central do Brasil, Jango evocou o Papa João XXIII para afirmar que:

A dignidade da pessoa humana exige como fundamento natural para a vida, o direito ao uso dos bens da terra, no qual corresponde a obrigação fundamental de conceder uma propriedade privada a todos. É dentro dessa doutrina cristã que o governo brasileiro vem procurando situar a sua política social e o Cristianismo nunca foi o escudo para os privilégios condenados

pelos Santos Padres. Essa constituição é antiquada, porque legaliza uma estrutura socioeconômica já superada, injusta e desumana; o povo quer que se amplie a democracia e que se ponha fim aos privilégios de uma minoria; que a propriedade da terra seja acessível a todos; que a todos seja facultado participar da vida política através do voto, podendo votar e ser votado; que se impeça a intervenção do poder econômico nos pleitos eleitorais e seja assegurada a representação de todas as correntes políticas, sem quaisquer discriminações religiosas ou ideológicas.

Como podemos perceber, o discurso de Goulart é alinhado à ideia de democracia social e à superação de distorções estruturais históricas, num momento em que a população estava tendo a possibilidade de perspectivar um país mais justo, à medida que se conciliasse “progresso com justiça, e desenvolvimento com igualdade”, embora Percival Puggina (55:17) afirme que “o projeto nacionalista, na verdade era um projeto absolutamente estatizante e com total desrespeito a propriedade privada”. Entretanto, o discurso de Jango aponta que a reforma agrária seria uma expropriação de terras próximas das rodovias federais para utilização social sob o controle das Forças Armadas.

Todavia, houve “reações violentas dos grandes proprietários fundiários de Minas Gerais, entre os quais coronéis aposentados da Polícia Militar, que estariam dispostos a lutar por todos os meios para impedir a aplicação da reforma agrária” (GOMES, 2016, p. 114). Ressalte-se que, segundo Motta (2000), na lógica da “Aliança para o Progresso”, o comunismo nasce da miséria, por isso, a reforma social e o combate às desigualdades constituíam o eixo central da propaganda anticomunista nas Américas, aliado às forças repressivas. Sendo assim, as condições de financiamento estabelecidas pelo programa exigiam que o Estado brasileiro realizasse a reforma agrária.

Entretanto, a fim de melhor compreender a oposição que se deu ao projeto perdedor, faz-se necessário um recuo de escala de análise até o governo de Getúlio Vargas, época em que João Goulart foi nomeado Ministro do Trabalho. Napolitano (2013) destaca que na rápida passagem de Jango pelo Ministério, houve mudanças no sentido de atenuar os conflitos entre o capital e o trabalho. Os dirigentes sindicais passaram a frequentar o ministério para discutir os problemas efetivos e não apenas para aplaudir o ministro de plantão.

No entanto, essas mudanças ecoaram entre os militares e conservadores como um populismo irresponsável que preparava o caminho para a república

sindicalista e, mais tarde, a entrega do poder aos comunistas. Esses grupos “consideravam uma aberrante subversão de todos os valores, um trabalhador ganhar um salário-mínimo que, caso, fosse aumentado em 100%, se aproximaria do soldo de um oficial graduado” (NAPOLITANO, 2013, p. 25-26). Jango conquistou um lugar de honra na galeria dos inimigos da direita, por isso, a recusa da posse de Jango como presidente na sucessão de Jânio Quadros e a permanência no poder, após o Comício da Central, quando Jango fez o anúncio das Reformas de Base a serem aprovadas pelo Congresso.

Segundo Napolitano (2013), o que estava em jogo quando foi adotado parlamentarismo não era a defesa da constituição ou da democracia, mas uma tentativa de impedir que a “Carta-Testamento” se transformasse em novo projeto de país, próximo da social-democracia de caráter nacionalista, mesmo que a pauta ainda fosse genérica. Para o autor, outra preocupação dos setores conservadores era o fato de a Constituição de 1946 ter feito nascer um novo ator político, o operário, “capaz de decidir eleições”, uma novidade ainda não assimilada por aqueles atores políticos que, apesar de considerarem o voto operário uma virtude liberal, não dispensavam um golpe de estado se sentissem necessidade de corrigir os rumos da política.

Napolitano (2013) defende que nesse evento, assistiu-se a velha engenharia da política brasileira, assentada na tradição de conciliação e acomodação de interesses, promovendo o isolamento político dos grupos radicais e das massas consideradas subversivas e subalternas. Para o autor, houve um golpe civil que evitou um golpe militar porque, naquele contexto, o mais importante era destituir os poderes do presidente. Motta (2000) aponta que àquela época, o termo comunismo era empregado como oposto de democracia porque tinha a vantagem de oferecer apelos e agregar um maior número de adeptos ao anticomunismo. Entretanto, a democracia se constituía como um termo vazio de conteúdo, genérico, tanto no discurso quanto na concepção. Segundo o autor, democracia designava o campo anticomunista, a defesa da liberdade econômica e a primazia da propriedade privada.

Assim, o que ocorreu após 1964 deixa evidente a falta de compromisso com os valores democráticos, embora a historiografia aponte que alguns setores civis tenham ficado decepcionados com o rumo autoritário. Segundo Bauer (2014, p. 166), no período que se estende de 1964 a 1985:

O Brasil viveu sob um regime de terrorismo de Estado, onde o sequestro, a tortura, a morte e o desaparecimento foram às metodologias empregadas para a repressão a oposição à guerrilha urbana. Que esta foi uma decisão deliberada dos governos militares, e não ações contingentes. Que o resultado foram um número a estabelecer de mortos e desaparecidos políticos, e outras tantas pessoas que foram perseguidas, que necessitaram exilar-se de uma geração marcada pela apatia e pelo desinteresse na política. Que, devido às continuidades da transição política, ainda convive com leis, instituições e práticas que remetem diretamente ao período.

Na sanha de defender que Goulart daria um golpe a qualquer custo em 1964, o filme silencia os verdadeiros objetivos do projeto vencedor, de caráter conservador e liberal que, segundo Napolitano (2013, p. 14), seria “a modernização socioeconômica do país e a construção no longo prazo de uma democracia plebiscitária, tutelada pelos militares, em nome do partido da ordem”. Embora para muitos atores envolvidos o importante tenha sido apenas tirar do poder um presidente democraticamente eleito e expurgar os quadros políticos e partidários para restabelecer a ordem; ou seja, na perspectiva liberal oligárquica, a tomada de poder significaria “democracia para poucos, liberdade dentro da lei, hierarquias sociais estáveis” (NAPOLITANO, 2013, p. 14) e o Brasil Paralelo não discorda dessa perspectiva.

Para Reis (2014), com o golpe e a instauração da ditadura contra um programa nacionalista e popular, perdeu-se a República e uma democracia limitada, porém, em processo de ampliação e ganhou-se uma ditadura que se radicalizaria com o tempo. Porém, Napolitano (2020) adverte que a ditadura já nasceu furiosa contra as elites políticas que aderiram ao projeto reformista como caminho para a revolução brasileira, para a qual foram criados os atos institucionais, e também contra as classes trabalhadoras organizadas que deviam contentar-se com as leis trabalhistas de 1943, e, sobretudo, contra as lideranças camponesas espalhadas pelos rincões do Brasil. Para estas, “havia a tradicional pistolagem, despreocupada com as leis e outras mediações trabalhistas, a serviço dos fazendeiros” (NAPOLITANO, 2013, p. 15).

Portanto, não se sustenta que durante o governo de Castelo Branco houve uma “ditadura abstrata, iminente, pairando sobre as regras”, como afirma Lucas Berlanza (01:11:53). Para Motta (2000), o que se viu foi a união de civis e militares, liberais e autoritários, empresários e políticos, classe média e burguesia, pelo combate ao inimigo interno, o anticomunismo, que se tornou uma tradição e se configurou como um fenômeno estrutural permeado por mudanças e continuidades. Em acordo com

Reis (2014), não há dúvidas de que houve uma ruptura, embora as continuidades também sejam evidentes.

A narrativa do Brasil Paralelo deixa evidente que a perspectiva democrática de seus produtores e colaboradores segue na direção dos atores políticos envolvidos nos eventos que culminaram em 21 anos de ditadura militar, indicando a permanência e continuidade da defesa intransigente dos valores do liberalismo econômico nos moldes do capitalismo brasileiro que, no tempo presente, tem se acomodado ao neoliberalismo e a primazia do mercado que insiste em se sobrepor aos princípios e valores humanitários do liberalismo político; por essa razão, tem sido comum a expressão “conservador nos costumes e liberal na economia”.

O filme faz uma crítica aos governos de Costa e Silva e Médici por terem adotado “o feitiço Keynesiano, uma ilusão keynesiana desenvolvimentista” (BERLANZA, 01:33:25), que segundo Giulliano (01:59:26) “foi um equívoco, pois de uma maneira bem objetiva, manteve o aparelho de Estado que vem desde o período de Vargas”, sendo, portanto, contrário ao papel do Estado como um ator importante no planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo, bem como no fomento de políticas sociais. Assim, se em 1964, as forças reacionárias civis e militares não conseguiram “destruir pela raiz a cultura política nacional-estatista” (REIS, 2013, p. 11), no presente, o que está em disputa, o motor de ação da empresa Brasil Paralelo, não é somente promover o colapso do espírito crítico e criador, mas também, interferir no modelo de sociedade e estado que se constituiu na modernidade ocidental, e o fazem mobilizando propaganda e manipulação extremamente perigosa da documentação, para justificar ideologias e processos históricos violentos. Por isso, é fundamental e urgente para o país que se estabeleça uma legislação determinando que “o repúdio ao autoritarismo, à ditadura e ao terrorismo de Estado são bases morais e éticas que sustentam o Estado democrático brasileiro” (BAUER, 2014, p. 166).

Ao defender que o golpe foi necessário para salvar o Brasil do comunismo, o Brasil Paralelo também reabilita as versões da coalizão civil-militar de 1964 que se ancoravam no discurso de combate ao comunismo, com o objetivo de deter as forças subversivas que tentavam bolchevizar o país, como se pode perceber nos dois primeiros atos institucionais de Castelo Branco. Segundo Motta (2018, p. 2-3), o anticomunismo nos anos 1960 “serviu de guarda-chuva para abrigar frentes de direita integradas por grupos heterogêneos” contra a esquerda, os movimentos sociais e as

políticas de combate às desigualdades em geral. Porém, o anticomunismo prestou outros serviços à coalizão civil-militar de 1964, à medida que:

Contribui para a legitimação do novo regime, já que seus líderes usaram o perigo vermelho para convencer a opinião pública da justeza das ações autoritárias, justificava a intervenção política em 1964 e a ditadura, e garantiu um papel aos oficiais como defensores da ordem. Servia, também, para justificar o engajamento em atividades de coleta de informações e de repressão política (MOTTA, 2018, p. 8).

Entretanto, as pesquisas da historiografia mais recente indicam que a ameaça comunista foi superdimensionada e a repressão policial desencadeada em 1964 não revelou evidências da subversão comunista. Ao contrário do que se esperava, “não foram encontrados indícios cabais da suposta trama revolucionárias” (MOTTA, 2000, p. 341); entretanto, o golpe executado por civis e militares aconteceu. Conforme Napolitano (2013), apesar de aqueles acontecimentos terem usado o comunismo como alvo de ataque, queriam acertar no reformismo, se não lograram êxito, foi devido à tradição brasileira de conciliação e acomodação das culturas políticas, conforme pontua Motta (2014) e Reis (2014).

A narrativa empreende um esforço para demonstrar que o golpe foi salvacionista e que os militares atenderam uma exigência da população. Diferentemente da interpretação de Narloch, que manifesta com mais clareza a sua adesão à teoria dos dois demônios, os entrevistados do filme, em alguns momentos, manifestam opiniões que oscilam, conforme o jogo de interesses da própria construção da memória dos militares e civis, bem como de seu próprio lugar social. Nesse sentido, mesmo com ambiguidades, o filme nega que o período que se estende de 1964 a 1968 tenha sido uma ditadura e promove saudosismo do acontecimento.

Lucas Berlanza (01:04:49), referindo-se à declaração de vacância pelo presidente do Congresso, faz a seguinte declaração:

Do ponto de vista técnico, houve um golpe parlamentar ali naquela sessão, uma vez que a Constituição não pregava aquilo. Foi à solução que as forças políticas encontraram naquele momento para equacionar o problema. É muito fácil a gente julgar as coisas do ponto de vista de hoje, mas tecnicamente houve um golpe em primeiro de abril.

Percebemos que há o reconhecimento da ilegalidade do ato do Congresso, porém, devidamente justificado. Berlanza ainda destaca a dificuldade de

compreensão do fato à luz do presente, induzindo o público à percepção de que apenas o observador corpóreo deve manifestar opinião. Todavia, a narrativa não mobiliza o testemunho das vítimas das prisões, torturas, cassações de mandato, dos órgãos de censura, nem dos familiares dos mortos e desaparecidos.

O narrador (01:11:21) afirma que “os militares mais uma vez exerciam a função do extinto poder moderador”, e Silvio Grimaldo (01:11:37) faz a seguinte observação:

Não importa o que o congresso decidir, o que o presidente decidir, porque, afinal das contas, tem um órgão superior a todos eles que é esse Supremo a comando da revolução, que são os generais, que no fim das contas é quem manda. E sempre com o discurso de manter a revolução.

Sobre a Junta Militar, Lucas Berlanza (01:11:53) tem a seguinte opinião: “embora ela não tenha o poder total, ela não exerça o poder total, ela se sente no direito de jogar acima da Constituição. Então você pode falar que há uma meioditadura, uma ditadura abstrata, uma ditadura iminente pairando sobre as regras”. Verificamos que há um cuidado com a memória de Castelo Branco, em função de não associar seu governo à ditadura, pelo menos no sentido literal do termo. Ainda sobre o poder concentrado na Junta Militar, o narrador (01:12:11) afirma:

A primeira medida da nova força supraconstitucional foi o Ato Institucional Nº 1, que convocava o congresso para eleger o próximo presidente da república. Com 98% dos votos, os deputados elegem Humberto Castelo Branco, com amplo apoio da população, da classe política e da imprensa.

Segundo Thomas Giulliano (01:13:02), Castelo Branco foi eleito de forma democrática “tanto que recebeu votos do próprio Juscelino Kubitschek e do próprio Ulisses Guimarães”; e Silvio Grimaldo (01:13:20) informa que “toda a sociedade entende como um governo legítimo porque foi eleito pelo Congresso”, recorrendo de novo ao recurso da generalização, como se a sociedade civil fosse um todo homogêneo, ao mesmo tempo em que transmitem a falsa impressão de legalidade, visto que, a eleição de Castelo Branco não estava prevista na Constituição de 1946, tampouco a eleição indireta que o elegeu. Rafael Nogueira (01:15:15) compreende “que a intervenção militar não passava de uma intervenção cirúrgica”.

Reverberando discursos que circulam nos círculos militares desde os anos 1960, o narrador (01:15:45) informa:

Assim que Castelo Branco cumprisse o mandato de João Goulart, novas eleições diretas deveriam ocorrer em 1965, mas essa ideia não era unânime entre os militares. Diferentes grupos disputavam espaço exercendo pressão no governo recém-formado.

Em seguida ao discurso do narrador, é exibida a fotografia e um áudio de Costa e Silva, em que diz: “o presidente da república que se considera um legítimo representante da revolução de 1964, 31 de março, vê-se num momento crítico, em que ele tem que tomar uma decisão optativa, ou a revolução continua ou a revolução se desagrega”, seguido pelo narrador (01:16:28) que afirma:

A ala chamada linha dura, a mais radical entre os militares, se saiu vitoriosa e derrubou essa ideia (referindo-se a Castelo Branco). O governo de Castelo Branco teve seu mandato estendido. As eleições previstas foram suspensas e foi decretado o Ato Institucional 2. Agora a eleição do presidente seria permanentemente feita pelo Congresso e apenas dois partidos poderiam existir no sistema político.

Enquanto Olavo de Carvalho (01:17:26), referindo-se ao AI-5 de 1968 informa:

No primeiro momento eles salvaram, eles desmantelaram a revolução comunista. Mas começaram a fazer cagada no dia seguinte. Todo mundo tinha expectativa de que haveria novas eleições em seis meses, ninguém pediu para eles tomarem o poder. Aí fizeram o segundo golpe.

Logo adiante, sem informar ao público que o AI-4 foi publicado em 07 de dezembro de 1966, Lucas Berlanza (01:18:34) afirma que “Castelo Branco preocupado com a ascensão da linha dura, quer institucionalizar o regime, o quanto ele puder. Preciso institucionalizar o sistema para que tenha limite, para que haja regras”.

As memórias oficiais sejam dos militares, dos grupos de direita e de esquerda “são antes objeto de análise do que fontes de acesso a uma suposta versão verdadeira” (FICO, 2004, p. 32). Seguindo essa lógica, o autor afirma que com a nova produção historiográfica, os clichês sobre o golpe de 64, sobre os militares e o regime vão sendo abandonados e cita como exemplo:

A ideia de que só após 1968 houve tortura e censura; a suposição de que os oficiais-generais não tinham responsabilidade pela tortura e o assassinato político, a impressão de que as diversas instâncias da repressão formavam

um todo homogêneo e articulado, a classificação simplista dos militares em “duros” e “moderados” (FICO, 2004, p. 30, grifos no original).

Há uma clara manipulação da imagem de Costa e Silva, que se apresenta como estratégia para reabilitar a memorialística oficial que, segundo Fico (2004), foi elaborada por Luís Viana Filho, Chefe da Casa Civil de Castelo Branco, Daniel Krieger, líder do governo no Senado. Essa versão construiu “o perfil do primeiro general-presidente como moderado e legalista” (FICO, 2004, p. 32) oriunda de uma formação intelectual mais refinada. Nessa perspectiva, Castelo Branco seria um general palaciano, aquele que dialoga, entra em acordo, faz política, respeita as normas legais, por isso, teria adotado uma forma mais branda de tratar os inimigos da “revolução”, enquanto Costa e Silva e a linha dura foram representados como propensos “a ações práticas e método violento” a fim de aprofundar a “operação limpeza”, segundo a análise de Fico (2004).

Conforme mencionado por Rafael Nogueira (01:12:38), “Castelo Branco era chamado de um dos militares da Sorbonne, uma grande universidade de Paris e o grupo que esnobava os ligados à Castelo Branco dizia, são os intelectuais, o pessoal de Paris.” Para Lucas Berlanza (01:19:39), “Costa e Silva era essa figura que lá atrás já tinha uma índole autoritária, é uma figura que não se dava bem com Castelo Branco, que tinha intenção muito bem definida de fazer com que o regime rompesse com o modus operandi castelista”.

A narrativa faz supor que o AI-2 fora decretado mediante pressão da linha dura autoritária e violenta e promove vários esquecimentos e silenciamento de memória. Costa e Silva foi ministro da Guerra no governo de Castelo Branco; a “operação limpeza” tinha o objetivo de reprimir, seja com prisões ou enviando para o exílio, não somente todos aqueles que fossem considerados “subversivos”, mas também os militares e políticos “corruptos” que apoiavam Goulart. Gomes (2016, p. 121) comenta que o AI-1:

Puniu de início, cerca de 100 pessoas com a suspensão dos direitos políticos, entre os quais 40 parlamentares que tiveram seus mandatos cassados. Logo em seguida, mais de 100 militares foram transferidos para a reserva. Essa primeira vaga repressiva foi particularmente severa na região Nordeste, onde houve dezenas de denúncias de tortura a presos políticos.

A narrativa também silenciou que o primeiro Ato estabeleceu que somente a revolução tivesse poderes para editar as normas e os instrumentos do exercício do poder, retirando as prerrogativas do Congresso como poder legislativo e concentrou os poderes no Executivo; que a suposta “revolução” tinha caráter permanente, portanto, pretendia ser duradoura; e que houve desrespeito à Constituição de 1946.

Além disso, o tempo é uma categoria estruturante do conhecimento histórico e matéria fundamental da sua compreensão, nesse sentido, o calendário cumpre a função de organizar os acontecimentos numa sequência lógica racional. No entanto, a cena promove um esgarçamento da noção do tempo, na medida em que o áudio de Costa e Silva traz um fragmento constante na Ata de reunião do Conselho de Segurança Nacional, de 13 de dezembro de 1968, que votou e aprovou o AI-5, como se o discurso fosse anterior ao Ato Institucional 2, aprovado por Castelo Branco, em 27 de outubro de 1965.

Ressalte-se que encontramos no AI-2 a seguinte redação: “Não se disse que a revolução foi, mas que ela é e continuará. Assim, o seu poder constituinte não se exauriu, tem de ser dinâmico para atingir os seus objetivos. A revolução está viva e não retrocede”. Portanto, os atos de Castelo Branco foram decisões políticas, tomadas em contexto específico; uma decisão com o carimbo do autodenominado Comando Supremo da Revolução, em atendimento aos objetivos do golpe e da instalação da ditadura e não em função de um discurso proferido em 1968. A análise dos atos institucionais também nos permite afirmar que a defesa de uma intervenção rápida, para concluir o mandato de um presidente com o respaldo das urnas, não se sustenta. A coalizão civil-militar tomou o poder em 1964 porque não tinha e continua não tendo nenhum apreço pela democracia. Segundo Paulo Cesar Gomes (2016, p. 119, grifos no original), o Embaixador francês Jean-Paul Anglès, em alusão ao golpe de 1964, teria afirmado:

As forças armadas brasileiras pareciam se afastar de sua tradição legalista, já que, ao buscarem combater o comunismo, acabavam colocando em risco as garantias constitucionais. A edição do Ato Institucional, no dia 9 de abril, viria a confirmar essa perspectiva: “a legalidade estava completamente rompida [...] e o Congresso tinha a consciência de viver seus últimos instantes de vida real”.

Enquanto o historiador Carlos Fico (2004, p. 34-36) afirma que:

O Ato Institucional nº 5 foi o amadurecimento de um processo que se iniciara muito antes, e não uma decorrência dos episódios de 1968, diferentemente

da tese que sustenta a metáfora do “golpe dentro do golpe”, segundo a qual o AI-5 iniciou uma fase completamente distinta da anterior. A partir de 1964, gestou-se um projeto repressivo global, fundamentado na perspectiva da “utopia autoritária”, segundo a qual seria possível eliminar o comunismo, a subversão, a corrupção etc. que impediriam a caminhada do Brasil rumo ao seu destino de “país do futuro”.

Em análise semelhante, Motta (2018) afirma que o AI-5 deve ser compreendido a partir da conjunção de vários elementos, mas sugere a preponderância da dimensão política, uma vez que os índices econômicos já estavam caminhando na direção do milagre econômico. O autor ressalta que o Estado possuía meios suficientes para combater os desafios provenientes da esquerda e que Golbery do Couto e Silva declarou discordância com o novo Ato, tendo considerado uma medida “desnecessária e exagerada, fruto de incompetência, maquiavelismo e anticomunismo extremos” (MOTTA, 2018, p. 207).

O autor conclui a análise afirmando que:

O AI-5 forneceu ao Estado meio para punir e enquadrar lideranças e segmentos rebeldes do seu próprio campo, como parlamentares, juízes e a imprensa. Significativamente, alguns deles só então começaram a perceber aquele regime político como uma ditadura, tendo passado ao campo da oposição ou se tornado apoiadores críticos do regime militar. No contexto do processo de abertura construiu-se a versão de que sempre haviam lutado contra o autoritarismo e a favor da democracia, uma tentativa de apagar sua responsabilidade como aliados de primeira hora do golpe de 1964 e da ditadura (MOTTA, 2018, p. 212).

O termo ditadura surge na narrativa em virtude do AI-5, quando não é mais possível o seu mascaramento. Lucas Berlanza (01:30:40), em comentário alusivo a cassação do mandato e prisão de Lacerda, afirma que “o regime começa a assumir a cara que a linha dura queria e a partir daí não há como tratar essa situação política, tecnicamente falando, de outra forma que não como uma ditadura. Há uma ditadura militar no Brasil, a partir de 1969”; no entanto, atribui-se a responsabilidade dos acontecimentos dos anos de chumbo aos generais da linha dura.

O narrador (01:24:22), mais alinhado às narrativas memorialistas dos militares, se ressentia da perda de apoio social e afirma: “o governo Costa e Silva sofria forte oposição, das manifestações estudantis aos atos terroristas. O governo se via cada vez mais isolado”. Em seguida, defende que o endurecimento do regime pela linha dura do Exército teria sido uma consequência do “terrorismo comunista cada vez mais crescente”. Na perspectiva do narrador, “a esquerda radical deu pretexto para

que a população sentisse medo e a linha dura do Exército conseguisse expandir seu poder”. Desse modo, a violência que se seguiu seria característica do ambiente de guerra, onde “psicopatas, torturadores e criminosos de ambos os lados se valiam para praticar suas perversidades em nome de uma causa e outra”.

Segundo Martins Filho (2002, p. 190), “a ideia de que a subversão explica a tortura e de que esta, se constitui num fenômeno excepcional, não sistemático e organizado, aparece com frequência na visão militar”. O autor mobiliza a posição de Ernesto Geisel a respeito das torturas: “não justifico a tortura, mas acho que há circunstâncias em que o indivíduo é impelido a praticar a tortura, para obter determinadas confissões e assim, evitar um mal maior!” (MARTINS FILHO, 2002, p. 90). Como se percebe, Geisel emprega um eufemismo para suavizar e legitimar os casos de tortura contra todos aqueles que se opuseram ao governo dos militares, o narrador reproduz tal perspectiva. Contudo, segundo Martins Filho (2002, p. 187-188), o livro *Brasil Sempre* de Giordani:

Limita-se a reproduzir a versão oficial sobre o perigo comunista de 1935 a 1974, ao mesmo tempo em que tenta elaborar uma antropologia darwinista do povo brasileiro com tom surpreendentemente racista, além de reiterar os já conhecidos elementos da Doutrina da Segurança Nacional e da doutrina francesa da Guerra Revolucionária, denunciando o avanço da subversão na Igreja Católica e prometendo a volta dos militares ao poder, caso os comunistas não se emendassem. Nesse sentido, pode ser visto como uma espécie de reflexo condicionado da mais pura ideologia da guerra fria.

Ressaltamos que as fontes não citam o livro de Giordani, entretanto, considerando a semelhança das argumentações, sobretudo quando se referem à tentativa de justificar os anos de chumbo e a necessidade de combate do comunismo, nos permite afirmar que essa versão também estrutura, ou ao menos colabora, com a construção discursiva de Narloch e do Brasil Paralelo. No entanto, alguns entrevistados também demonstram alinhamento à teoria dos dois demônios, e por vezes, apresentam outra perspectiva de interpretação. Vejamos o que diz Berlanza (01:29:07):

Ele (Costa e Silva) reúne o seu ministério para discutir medidas duras e aí apresenta o projeto do Ato Institucional Número 5, que dava ao Executivo o poder de acabar com os outros poderes se necessário. Se necessário fechar o congresso, intervir nos magistrados, nos juízes, relativizar o habeas corpus que é muito perigoso.

Para Silvio Grimaldo (01:29:34), “a ideia de que o AI-5 surgiu para poder combater a guerrilha é fantasiosa, porque dispositivos constitucionais que existiam à época, permitiam o combate à guerrilha” e o jornalista William Waack (01:29:48) aciona o observador corpóreo para dizer ao público:

Eu vi como a Itália, a França e a Alemanha souberam dominar movimentos terroristas sem perder a sua essência democrática. É possível sim. É possível combater o terrorismo militante, covarde e assassino sem que esses países deixem de lado o respeito à lei, à ordem e a democracia.

Não obstante, o jornalista não esclarece o que presenciou e qual evento oferece o testemunho, enquanto Lucas Berlanza (01:30:07), lança uma falsa reflexão:

Havia manifestações, havia guerrilha, mas a reflexão que fica é: Será que era preciso um AI-5 para combater isso tudo? Será que as manifestações justificam um AI-5? Ter gente na rua para protestar contra o governo, seja de esquerda ou de direita, justifica você fazer um fechamento total do sistema político?

O próprio Lucas Berlanza, mais adiante, atenua os termos da repressão e censura, ao passo que em relação à Lei da Anistia, tem o seguinte posicionamento:

O que a lei da anistia determinava era que passamos a borracha para todos os lados, para a sociedade poder se pacificar e seguir em frente e depois, aos olhos da história, e não da justiça, as pessoas julgarão os fatos, as circunstâncias, as escolhas difíceis que as pessoas têm que fazer em contextos diferentes, entendendo que o mundo era um mundo diferente. Sem isso haverá injustiça e anacronismo, sem sombra de dúvidas (BERLANZA, 01:52:38).

Primeiro, o discurso do jornalista não pode ser considerado como um posicionamento isolado; segundo, ao sugerir o cumprimento literal da lei, conforme proposto por Geisel e Golbery, a narrativa assume a perspectiva dos militares que prezam pelo esquecimento da memória, pela tentativa de seu enquadramento e negação das políticas de reparação conquistadas durante os governos democráticos, no intuito de deslegitimar as ações de reivindicação, reparação e punição de tortura, o que dificulta o arrependimento, perdão e melhoramento do passado e presente. A Lei da Anistia promove sérios obstáculos à construção de uma sociedade mais democrática e livre, e assim como o discurso de berlanza e das narrativas negacionistas em geral, atentam para a desconstrução da possibilidade de um pensamento reflexivo, uma vez que essas narrativas:

Tem um papel importante no impedimento ou na edificação de uma justa memória, pois dificultam o arrependimento, a culpa e o remorso por parte dos apoiadores, encobridores e perpetradores de crimes imprescritíveis e ações imorais, como a prática da tortura e assassinatos ontem e hoje, ontem e amanhã (PEREIRA, 2015, p. 892).

O discurso em tela representa bem o paradoxo que envolve os embates pela memória da ditadura militar no Brasil, na medida em que há uma condenação moral da ditadura, entretanto, falta à condenação jurídica dos agentes do Estado, como destacam Natucha (2018) e Napolitano (2013). Em vista disso, tem sido recorrente não apenas a banalização da violência e da violação de direitos em diferentes temporalidades, mas também os pedidos de retorno à ditadura militar, o fechamento das instituições republicanas e homenagens a torturadores, tais como, os generais Ustra e Pinochet, além do saudosismo da monarquia e do Império, como pode ser percebido no discurso do atual presidente da Fundação Biblioteca Nacional.

A narrativa promove outra manipulação de fontes, quando seus produtores (1:30:30) exibem uma fotografia de Carlos Lacerda, acompanhada do texto: "O próximo grande passo da Frente Ampla é começar a luta dentro da lei pela recuperação do direito do povo votar", como se o discurso de Lacerda fosse referente ao AI-5. No entanto, segundo Lamarão, da Fundação Getúlio Vargas, no texto "Articulação da oposição", a Frente Ampla nasceu no contexto do AI-2, que representou o rompimento de Lacerda com o governo de Castelo Branco por se configurar como um regime ditatorial e de forte militarização da política.

A Frente Ampla foi finalmente lançada em 28 de outubro de 1966, através de um manifesto dirigido ao povo brasileiro e publicado no jornal carioca *Tribuna da Imprensa*. Assinado apenas por Carlos Lacerda, o documento defende eleições livres e diretas, a reforma partidária e institucional, a retomada do desenvolvimento econômico e a adoção de uma política externa soberana. Apesar de não ter sido firmado por Goulart e Kubitschek, o manifesto confirmava as negociações entre eles e Lacerda.

Na análise de Paiva (2013), a militarização da política, iniciada pelo AI-1 será consolidada no AI-5 e na crise sucessória de 1969, entretanto, o momento crucial para a sua definição de rumo foi à edição do AI-2 que pôs fim ao sistema partidário anterior a 1964, sendo que a interrupção das eleições diretas para presidente sangrou

a pretendida candidatura de Lacerda à Presidência do Brasil. Em “Carta a um amigo fardado”, citada por Márcio de Delgado (2013, p. 272), Lacerda afirma:

Castelo acaba de fazer aquilo que acusou Goulart de tentar fazer: acabar com a eleição direta e fechar o Congresso. Ele explora o seu aos “corruptos e subversivos” para implantar no Brasil um governo de corrupção e subversão. Pois no governo Castelo a corrupção come solta e a subversão consiste na usurpação.

Semelhante a Narloch, a narrativa promove um embelezamento do passado, na medida em que ameniza os crimes de tortura, a prática da censura, exalta o milagre econômico. No entanto, critica a intervenção do Estado na economia, mobiliza a versão de que a resistência à ditadura não passou de um mito e os ressentimentos dos militares, sobretudo em relação aos comunistas e à escrita da história. Por último, expõe um profundo ressentimento vivido pelos militares, em função de supostamente ‘vencidos pelas armas, os comunistas foram transformados em heróis’, como se pode perceber no discurso “A deslavada hipocrisia”, de Jarbas Passarinho. Outro ressentimento se manifesta pela crítica ao rompimento do contrato selado pela Anistia, que pressupunha zerar as contas, esquecer, virar a página da história e ficar calado.

O narrador (01:42:40) informa ao público que em 1974, Ernesto Geisel fora eleito presidente “prometendo promover reabertura após anos de repressão contra a guerrilha terrorista e o endurecimento do regime. Geisel que convoca Golbery do Couto e Silva, para ser figura importante da transição”. Todavia, o novo presidente “será o responsável pela teoria que trouxe consequências incalculáveis para a política brasileira”, segundo o narrador. Silvio Grimaldo (01:43:15) ressalta:

Os militares derrotaram a guerrilha no campo bélico, da luta armada militar, é o que os militares realmente sabem fazer. Para que isso não aconteça de novo, eles liberam a esquerda para ela se articular em vários movimentos comunistas, se articular dentro das instituições. E o que os militares fazem na verdade, eles entregam a universidade nas mãos da esquerda.

Segundo Olavo de Carvalho (01:44:06), era nas universidades que os comunistas estavam se especializando, porque “estavam começando a ler Antonio Gramsci”, de modo que “a revolução cultural gramsciana, esta sim, era o grande perigo” (Carvalho, 01:44:57), à medida que mesmo após o AI-5 a censura foi “muito

pouco profissional” (Berlanza, 01:46:00). Para Lucas Berlanza (01:46:35), “era uma censura que não impedia o que realmente importava para os destinos do país, que penetrasse no imaginário da sociedade, se instalasse nas esferas de produção do imaginário, do ideário da cultura”.

O narrador (01:49:57) destaca: “o governo Geisel marca o fim do milagre econômico. O primeiro choque do petróleo causou uma grande crise internacional que atingiu o Brasil frontalmente” e com “a morte de Herzog, nós temos vários símbolos que acentuam esse desgaste que estava sendo digamos; capitaneado pela inflação que estava em níveis exponenciais” (Giulliano, 01:50:42), e Lucas Berlanza (01:51:43) descreve a passagem do governo para João Figueiredo da seguinte maneira:

Ele assume a presidência com a missão de acabar com tudo aquilo e de pôr fim ao regime. O regime já estava cansado, a inflação estava lá em cima, o Figueiredo ainda encara outra crise, outro choque do petróleo, quer dizer, é uma situação dramática para o governo organizar as contas. Então Figueiredo também ainda luta com resquício das intenções da linha dura de não deixar o regime se abrir. A gente tem o atentado do Riocentro no governo Figueiredo e muito provavelmente foi coisa da linha dura e não da extrema esquerda. A linha dura querendo segurar o processo, mas Figueiredo fala: eu prometi que vou abrir, vou entregar, farei deste país uma democracia.

Na interpretação de Thomas Giulliano (01:56:18), a abertura foi possível “porque o povo estava sentindo a inflação, se não fosse por isso a camada de classe média brasileira continuaria apoiando o período militar, pois não vão para a rua se o bolso não for afetado. A história brasileira é assim”, e segundo Olavo de Carvalho (01:57:35), “os militares entregaram. Eles simplesmente entregaram, porque não sabiam mais o que fazer. Ninguém tirou eles de lá, eles se tiraram. Eles estavam loucos para ir para casa”

Fazendo exercício de suposições para chegar a convicções, repetindo o clichê de que a história se repete como tragédia se não aprendermos com os exemplos da história mestra da vida, o Brasil Paralelo oferece como perspectiva de futuro, o mito da revolta contra o sistema e a desordem. A “revolução cultural dos patriotas” deve ser entendida como uma espécie de revolução conservadora com o objetivo de restaurar a ordem, a paz de Cristo, as hierarquias sociais tradicionais, os papéis sociais previamente definidos.

Fundamentalmente, o “patriota” acredita na necessidade de empreender uma derrota ao comunismo e as esquerdas no campo cultural. Em certa medida, isso

explica o ataque bolsonarista à educação, às universidades e à possibilidade de produção do conhecimento científico e histórico mediado pelo rigor metodológico, ao passo que direciona o público à crença numa “verdade revelada”, mas que, no entanto, se estrutura no culto à opinião, manipulação de dados e falsificações com a intenção de promover o engano.

Do ponto de vista econômico, a constituição de sentido proposta pela narrativa diz respeito ao retorno do passado, pela destruição do legado varguista capitaneado pela constituinte de 1988. Segundo Aarão Reis (2014), destruir o legado de Vargas foi o objetivo do governo de Castelo Branco, forçado a conviver com as contradições que envolviam o projeto conservador e modernizante que tomou o poder em 1964. Essa perspectiva de interpretação compreende que a permanência dos militares no governo estava condicionada a capacidade de conciliar diversos interesses nacionais, que resultaram em investimentos nas universidades para garantir a modernização do país.

A narrativa do Brasil Paralelo propõe corrigir o que consideram ter sido o erro dos governos militares - a manutenção do aparato estatal que provê benefícios sociais a população civil. É nesse contexto que deve ser entendida a defesa do Estado positivo de Augusto Comte, sem negociações e disputas, um Estado pautado na ordem e modernização conservadora, com poder centralizado e tecnocracia, enfim, um modelo de Estado antidemocrático e monarquista.

2.4 A aprendizagem histórica a partir das fontes

Vários desafios se impõem à educação histórica em nossa contemporaneidade marcada pelo presentismo, que esgarça as relações sociais e tem efetuado mudanças nas formas de apropriação e constituição de sentidos, como acentua Hartog (2019). As novas tecnologias promoveram um salto exponencial e assombroso da desinformação, pela velocidade com que as *fakes news* e os memes se proliferam em nosso país, sendo que estas linguagens se sustentam em crenças pessoais e nas emoções desses novos atores que emergiram na cena pública, mas que, no entanto, têm transformado radicalmente o debate político.

De acordo com o relatório intitulado “Leitores do século 21: desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital”, da Organização para Cooperação

e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado pelo G1 em 06 de maio de 2021, 67% dos estudantes brasileiros de 15 anos não desenvolveram as habilidades que os capacitam a diferenciar a verdade e a mentira, o fato e a opinião, ao fazer a leitura de textos. As mais graves consequências desse fenômeno podem ser a permanência da polarização política, a diminuição da confiança nas instituições públicas e o crescente descrédito nos métodos de verificação da verdade.

Nesse sentido, é urgente que as escolas estimulem a capacidade de analisar e comparar argumentos, de trocar ideias e construir um pensamento histórico a partir de evidências e fontes. Faz-se necessário também que as escolas, redes de ensino e instituições representativas dos profissionais da educação promovam reflexão e ação acerca do tempo da aula de história, da interdisciplinaridade e do letramento digital. A carga horária deve destinar aos professores maior tempo de estudo, e fundamentalmente, oferecer condições dignas de acesso à pós-graduação – profissional e acadêmica – pois estamos sendo desafiados a experimentar situações de aprendizagem inovadoras. Situações que sejam capazes de acionar a construção de uma consciência histórica avançada e possibilite aos alunos o desenvolvimento das concepções substantivas e estruturantes da História, e também das compreensões meta-históricas, ligadas à natureza intrínseca do saber histórico, como pontuam Barca (2006) e Peter Lee (2016).

Para saber lidar com a problemática da verdade em tempos de negacionismo e pós-verdade, conhecer os elementos estruturantes que constituem as narrativas negacionistas e dispor de conhecimento substantivo, teórico e epistemológico para realizar a operação do ensino de história de acordo com os pressupostos da educação histórica, precisamos de formação acadêmica e continuada adequadas, que dialogue com as demandas do tempo presente. Além disso, a formação dos professores pode ser uma porta que se abre em direção à progressão cognitiva que, em história, não ocorre de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, a reflexão sobre o pensamento histórico é tão necessária, já que visa compreender as ideias elaboradas por crianças e jovens, na perspectiva de que é possível construir ideias históricas mais sofisticadas, para além dos conteúdos substantivos.

Acrescente-se o cenário pandêmico que atirou as redes públicas e privadas ao ensino remoto e híbrido e tem acelerado a ruptura de alguns paradigmas dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação na educação. Nessa modalidade, as

condições de acesso são muito mais desiguais e a comunicação entre o professor e seu público tem sido muito mais desafiadora; por isso, a reflexão sobre qual o sentido da história, como o passado se conecta com as diferentes temporalidades, e qual espaço deve ocupar os conteúdos substantivos e estruturantes numa aula de história continuam sendo fundamentais porque os jovens precisam encontrar o sentido da história ensinada, e esta precisa construir pontes entre a escola e o cotidiano vivido pela comunidade escolar.

Nesse sentido, as investigações no domínio da educação histórica, que vem se configurando como um novo campo de pesquisa nos últimos 20 anos, principalmente na Alemanha, Inglaterra, Portugal e no Brasil, são fundamentais. Ressaltamos que André Chervel (1990) contrariou a ideia passiva de transposição didática ao afirmar que professores e alunos são sujeitos construtores de conhecimento no espaço escolar, enquanto Bomfim (2021) sugere que nós professores da educação básica, devemos nos reconhecer como intelectuais que fazem escolhas e produzem conhecimento, tendo em vista que essa postura é fundamental à construção da autonomia profissional, fruto de um posicionamento político ético e responsável.

Os expoentes da educação histórica rompem com a ideia de ensino de história nos moldes psicopedagógicos de Piaget, que pressupõem uma linha evolutiva natural, biológica e invariante da cognição do sujeito. Autores como Rüsen e Lee entendem a cognição histórica, pela epistemologia da história, segundo a qual, a progressão do conhecimento histórico depende de uma construção histórico-cultural, portanto, da valorização do sujeito, de subjetividades e saberes, do cotidiano e suas experiências, inseridas num contexto em que, ao produzir o processo histórico somos todos reflexos dele.

No Brasil, a referência nacional em educação histórica tem sido a Universidade Federal do Paraná e o PROFHISTÓRIA. Nosso interesse em dialogar com esses pesquisadores advém dos estudos de filosofia da história de Jörn Rüsen, que articula teoria da história e didática da história. Conforme *Jörn Rüsen e o ensino de história*, publicado em 2011, à medida que a ciência histórica se institucionalizou, a didática da história foi sendo esquecida; desse modo, definiu-se a disciplina, mas perdeu-se de vista que “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 25). Assim, a didática da história deixou de ser uma reflexão dos historiadores, sendo substituída pela

metodologia da pesquisa histórica que limitou as reflexões acerca dos propósitos e finalidades da história. Por isso, segundo Lee (2006), o campo da educação histórica propõe a construção de uma *Literacia histórica*, a fim de que o sujeito tenha a possibilidade de pensar o mundo historicamente, isto é, ler o mundo sob a ótica do raciocínio histórico.

Para construir essa *Literacia histórica*, entendida como conjunto de competências de interpretação do passado que permite a compreensão do mundo e de si mesmo, é fundamental que o ensino de história considere os conhecimentos prévios do aluno, o uso das fontes, os conceitos substantivos e estruturantes, a empatia histórica e a natureza multiperspectivada da narrativa histórica. Lee (2003) afirma que para compreender as ações, objetivos e práticas sociais do passado, devemos considerar as intenções, circunstâncias e ações dos sujeitos envolvidos nos processos históricos e isso implica perceber que esses agentes possuíam outra perspectiva capaz de influenciar determinadas ações em seus contextos específicos.

Considerando as especificidades de nosso sistema de ensino, as pesquisas de Barca (2001, 2001a, 2004 e 2006) nos inspiram a acreditar na possibilidade de que, a partir da nossa relação com a teoria e a prática, os jovens desenvolvam a compreensão da natureza multiperspectivada da história e desse modo, consigam elaborar respostas no modo explicativo pleno. Para a autora, quando os alunos alcançam esse nível de *Literacia histórica*, suas produções textuais acionam os conhecimentos prévios distantes do senso comum, em diálogo com outras disciplinas, fundamentado em argumentação e evidências que confirmam ou refutam uma explicação anterior.

Esse processo de amadurecimento indica a emergência de uma neutralidade perspectivada de contornos não positivistas, de modo que os jovens possam perceber que não há verdade definitiva, que o conhecimento histórico se constrói permanentemente e nada garante que uma explicação não possa ser questionada com base em novas evidências e interpretações.

Essas reflexões são importantes também, porque as narrativas negacionistas constituidoras de sentido difundem na cena pública tanto a perspectiva da história como *magistra vitae* como também o modelo de história elaborado pelo positivismo e historicismo do século XIX, no qual a história se apresenta como verdade incontestada a ser revelada, sem oferecer, no entanto, a possibilidade de crítica histórica, fundamental à construção de novas narrativas e explicações. Em entrevista

ao filme do Brasil Paralelo, o historiador polonês, Leszek Pawlikowicz (02:04:07) afirma que “se a história é a professora da vida deve ser baseada na verdade, independente se ela é bem ou malvista”.

Tanto a história como mestra da vida quanto a história fundamentada no “otimismo gnosiológico” não desenvolvem práticas reflexivas a partir de uma problematização e análise da construção narrativa que caracterizam o fazer historiográfico no tempo presente. Segundo Rüsen (2011, p. 260), Leopold Von Ranke “afirmou querer mostrar simplesmente como aconteceram os fatos” que são dignos de lembrança. Desse modo, o professor seria responsável por ensinar, a partir da transposição didática de uma narrativa factual e descritiva da fonte.

De acordo com Koselleck (2006, p. 43), o ‘*topos*’ formulado por Cícero, a “*história magistra vitae*” compreende que a história oferece “instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo da experiência”. A história seria “a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice”, enfim, uma escola onde se aprende a ser sábio e prudente, que oferece um guia portador de um sentido moral inquestionável, assentado na afirmação das repetições, continuidades e permanência de exemplos de figuras heroicas que orientam a ação humana e sua capacidade de perspectivar o futuro como uma repetição previamente determinada.

Entretanto, segundo Koselleck (2006), no século XVIII, sob a influência do Iluminismo se estruturou a história *Geschichte*, uma história que reflete sobre si mesma e, sobretudo, assentada na ética, na relação de confiança e expectativa de uma narrativa verdadeira, de um relato legítimo, porque não tem a intenção de promover o engano. Desse modo, ao longo do tempo, se desestruturou o *topos* da história como *magistra vitae*, com seus conceitos, categorias e símbolos. Todavia, as narrativas negacionistas colaboram com a disseminação de informações falsas ou distorcidas porque valorizam a opinião em detrimento da produção epistemológica da história, com o objetivo de promover o descrédito da educação, das escolas, universidades, dos órgãos que fomentam a pesquisa, enfim da possibilidade da ciência histórica que se constituiu a partir da modernidade.

Dito isto, é necessária a reflexão acerca do sentido da história, de como se aprende, ensina e torna público o nosso objeto, pois, como afirma Nietzsche (2017), a história que se transforma em saber monumentalizado, em que o tempo é apenas a sucessão dos acontecimentos, e o passado um reservatório de fatos encadeados

entre si; não serve a vida porque deforma o real, se apega ao bolorento, rejeita o novo e faz com que os mortos enterrem os vivos. Por outro lado, o autor afirma que para a história está a serviço da vida, precisamos ser a “força plástica” criadora e remodeladora do passado, que não atribui o mesmo valor às coisas grandes e pequenas, ao minúsculo e excelente.

Em raciocínio semelhante, Gadamer (2006) pondera que a modernidade nos legou provavelmente, a mais importante revolução, a tomada de consciência histórica, do espírito reflexivo que caracteriza o homem moderno, consciente e apto a compreender diversos pontos de vista, a questionar tudo que vem da tradição, pois já não escuta beatificamente as vozes do passado. Nesse processo, podemos construir novas interpretações de acontecimentos como a escravidão, o Holocausto e as ditaduras, inclusive no sentido de tornar o passado útil.

Assim, quando se pensa em aprendizagem histórica, deve ser considerado que para os jovens, a história deve ser significativa em termos pessoais e lhes proporcionar uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Nesse sentido, Rüsen (2011) assegura que tornar o passado útil é fundamental para que se superem as contradições que acompanham a perspectiva moderna (metódica e positivista) e pós-moderna de história e memória, uma vez que ambas se excluem mutuamente. Para esse autor, o passado possui uma singularidade complexa, tendo em vista que já passou e, no entanto, permanece vivo. Por isso, é incessantemente lembrado e interpretado e “ainda que o esqueçamos, o passado permanece sempre como um fator de inquietação” (RÜSEN, 2011, p. 260). O autor acrescenta que mesmo quando é um fardo, o passado é um pedaço de nós que tem de estar a serviço da vida.

Meneses (2021a) nos convida ao desafio de proporcionar reflexões que melhorem o passado, sem cair na armadilha de promover o embelezamento de determinados processos históricos, como querem os negacionistas, que continuamente têm negado, manipulado, justificado e amenizado os efeitos dos acontecimentos do passado, a fim de interferir na construção de projetos de futuro marcados pelo autoritarismo, reprodução de absurdos e por experiências negativas da história, tais como, a ditadura. Para a estudiosa, as reflexões acerca da memória da ditadura militar devem ser feitas a partir de duas chaves: impedimento e manipulação (exercida de maneira abusiva) e aponta um aspecto que conecta esses dois elementos: “o exercício do esquecimento comandado como política de estado, o qual, de certa maneira, corroborou para que a memória sobre os 21 anos da ditadura

militar não se consolidasse como memória viva para essa sociedade” (MENESES, 2021, p. 78).

Desse modo, a história da ditadura militar não pode ser percebida apenas pela lente fria do pensamento objetivo, como propõe Mauro Abranches (30:08): “nós estamos apenas fazendo o trabalho de descrever o que há nesses documentos”, sem levar em consideração que, segundo Marc Bloch (2001), os documentos não falam por si mesmo, de modo que o conhecimento do passado está condicionado às perguntas que se faz às fontes. Nesse sentido, será contraproducente à construção do acontecimento histórico o uso de arquivos apenas para descrever o documento e ressalte-se que as memórias individuais e coletivas também não se restringem à experiência do passado vivo, como faz pensar Percival Puggina, em duas cenas em que reivindica o observador corpóreo, sugerindo ao público que sua experiência individual pode ser transformada numa explicação incontestada de todo o processo histórico.

É praticamente impossível que alguém que não tenha vivido a guerra fria tenha condições de avaliar as condições pelas quais foram possíveis os acontecimentos de 31 de março de 1964, porque o cenário mundial era completamente diferente do cenário de hoje, o ambiente social era completamente diferente (PUGGINA, 04:46).

Isso aí eu assisti. Eu vi a agitação, vi o povo sendo armado, eu vi a trincheira montada na frente do Palácio com sacos de areia. Eu vi as metralhadoras em cima do Palácio Piratini para defender e aquilo pretendia ser um foco de resistência para não permitir a posse do vice-presidente da República. Ele, um orador de boa qualidade, mas empolgado com a esquerda e o Brasil não queria (PUGGINA, 45:05).

Além de não colaborar com os processos de aprendizagem histórica, os exemplos promovem a descrença nos cânones da ciência histórica e favorecem o pensamento contraintuitivo, ignorando que história e memória dizem “respeito a uma síntese de experiência e interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 262), ou seja, não há experiência histórica isenta de interpretação, assim como todas as lembranças e memórias estão fundamentalmente relacionadas à experiência; portanto, o passado não é uma objetividade absoluta.

Assim, o ensino de história é desafiado a promover o que Peter Lee (2003) denomina de empatia histórica ou a capacidade de compreender os sentimentos, perspectivas e ideias do outro nas diversas temporalidades, bem como a disposição e ação para tratar os sujeitos históricos de forma honesta, à medida que percebe os

motivos que impulsionam suas ações, do contrário, o ensino de história na escola ou nas mídias digitais falha nos seus propósitos fundamentais. Para Schmidt (2009), o ensino de história que promova empatia histórica permite que a escola seja espaço onde as experiências individuais e coletivas dos sujeitos são convertidas em conhecimento.

Peter Lee (2016) e Isabel Barca (2001) destacam que a construção de habilidades que possibilitam a progressão histórica dos conceitos substantivos e de segunda ordem está diretamente relacionada ao domínio dos conteúdos metacognitivos que formam a base do raciocínio histórico e de um sofisticado aparato conceitual a ser encontrado nas ciências epistemológicas que o professor precisa ter domínio. Nessa lógica, a escola deve incentivar os estudantes a estabelecerem relação com o passado de forma consciente, a fim de que:

Seus pensamentos e ações possam operar no presente e no futuro. Se nossos alunos aprenderem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais e políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente (LEE, 2016, p. 127-140).

Nesse contexto, acreditamos que o ensino de história tem um importante papel, pois o problema dos estudantes hoje não reside na ausência de informação ou como encontrá-la, já que por meio de um simples click somos bombardeados com uma infinidade de conteúdo. Entretanto, segundo Magalhães e Dias (2019), o problema do acesso à informação que circula na cena pública não é simplesmente determinar quem está por detrás da informação ou se ela é merecedora da nossa confiança; nesse sentido, estamos atravessando um fenômeno bem mais complexo. Para estabelecer credibilidade à informação, faz-se necessário considerar os buscadores de informação e quem está por trás desses buscadores, uma vez que a informação não é flutuante, por isso, é fundamental a compreensão do lugar social da informação e os usos e abusos que esses lugares fazem da memória. Assim sendo, a escola deve:

Fornecer instrumentos para que os jovens estudantes possam formar uma opinião crítica e autônoma sobre a experiência vivida no presente e no passado, bem como sua perspectiva de futuro. Para isso é necessário o desenvolvimento de algumas competências de leitura histórica (MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 20).

Na intenção de promover o letramento histórico, a propositura de Magalhães e Freitas é de que, na sala aula, tenhamos a capacidade de promover situações didáticas que possibilitem a percepção da diversidade de fontes, uma vez que, para Febvre (1989), tudo o que toca o ser humano é um testemunho do passado e cada um a seu modo e ao seu tempo traz uma informação. Entretanto, não se trata, de apenas reunir diferentes testemunhos, é fundamental que se perceba a fonte como produto de um contexto, de uma subjetividade e intencionalidade, ficando para nós a responsabilidade de mediar o processo de transformação da informação em conhecimento, tendo em vista, que as concepções históricas são apreendidas para além da escola. Afinal, a família, o meio social e as mídias digitais também “desenvolvem estratégias cognitivas específicas, cuja lógica deve ser entendida pelos professores” (BARCA, 2004, p. 387).

Portanto, reunir uma diversidade de fontes sem problematizar ou avaliar sua confiabilidade pode “desembocar no relativismo ou na busca de uma verdade absoluta”, como pretendem as fontes analisadas. Em vista disso, o ensino de história deve confrontar diversas fontes, não no sentido de “sentenciar qual delas detém a verdade, mas na busca de narrativas possíveis, plausíveis” (MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 21). Para Barca (2001), o trabalho com fontes deve construir a noção de consistência com evidência, entendida como um conjunto de indícios fornecidos sobre o passado. Segundo a autora, esse critério é fundamental para delimitar a linha que separa uma resposta histórica de uma resposta ficcional e, além disso:

Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente (BARCA, 2001, p. 30).

A autora acrescenta que se nós professores trabalharmos com diversas perspectivas podemos enriquecer a relação histórica entre os fatos e permitir a compreensão de que a história dá respostas sempre provisórias porque há pontos de vista diferentes, mesmo utilizando-se as mesmas fontes. Além disso, são descobertas novas relações com o passado, novas perguntas, novas perspectivas e esta é uma característica fascinante da produção histórica que o professor deve fazer com que os jovens compreendam, a fim de evitar que eles se apropriem do conhecimento histórico sem cair no relativismo que atribui o mesmo juízo de valor a todas as

respostas sobre o passado. Barca (2006) argumenta que é fundamental que os alunos aprendam de forma gradual, a comparar e selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado e orienta que:

Um programa dessa natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo à diversidade da história e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens, será uma forma de desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (BARCA, 2001, p. 39).

Rüsen (2011) destaca a possibilidade de os sujeitos do presente compreenderem o passado a fim de melhorar o futuro, à medida que percebam que o passado não é um condicionante fático ou uma “superfície morta sobre a qual projetamos as nossas carências de sentido e quando convertido em história, o passado prolonga-se para dentro dos projetos de futuro impulsionadores do nosso agir e sofrer” (RÜSEN, 2011, p. 281). Desse modo, espera-se que com o aparato conceitual da história e a análise crítica da evidência, habilite-se os jovens a interpretar o mundo humano e social, bem como situar-se melhor no tempo.

Segundo Meneses (2021a), o letramento histórico se configura como elemento fundamental para a compreensão de processos que possibilitam orientação para o futuro, já que “o passado ganha um novo estrato quando interpretado pelo sujeito do presente”, sobretudo, quando se conectam presente e futuro. Nesse sentido, “melhorar o passado, diz respeito principalmente, a melhorar o presente, porque esse presente melhorado será para nós, um passado melhor” (MENESES, 2021a, 29:56).

Nessa perspectiva, devemos não somente problematizar as memórias afetivas, mas também, as memórias públicas para que os jovens percebam a complexidade dos testemunhos, da lembrança, do esquecimento e do luto como fundamento “para que um processo de rememoração possa se completar numa justa memória” (MENESES, 2021, p. 78). Pensar um trabalho de memória articulada à ética e à justiça é importante porque a Anistia não permitiu a escuta de vozes das vítimas desse acontecimento, não promoveu investigação que esclarecesse os crimes à sociedade, não puniu os criminosos, enfim, não permitiu uma justiça de transição. Além do mais, a própria ideia de vítima deve ser alargada, pois os efeitos da ditadura foram sentidos de diversas maneiras e por todos os cantos do país.

A autora destaca ainda, que as vítimas da ditadura têm dificuldade de promover o encerramento do luto, especialmente os que tiveram um parente desaparecido, enquanto os torturados vivem atormentados pela impunidade de seus algozes e pela expressiva indiferença de uma parcela da sociedade. No entanto, se a postura negacionista está “associada à incapacidade de realização do trabalho de perlaboração sobre o acontecimento” (MENESES, 2021, p. 79). Nietzsche (2017) acende um farol contra certo grau de insônia e ruminação que prejudica o vivente e o trabalho da memória.

A fim de determinar esse grau e, por meio dele, o limite do que deve ser esquecido, para que o passado não se torne coveiro do presente, se deveria saber exatamente, quão grande é a força plástica de um homem, de um povo, de uma cultura, quero dizer, aquela força que cresce a partir de si mesma, de transformar e incorporar o passado e o estranho, de curar feridas, de substituir o que se perdeu e reconstituir a partir de si formas arruinadas. (NIETZSCHE, 2017, p. 36-37).

Assim, tornar o passado melhor diz respeito à cura das feridas e traumas, bem como à construção da noção de que a memória será sempre sujeita à interpretação, porque a verdade histórica não existe em absoluto, não tem um lugar específico e sua porta estará sempre aberta a nos mostrar outros mundos possíveis e passados também.

CAPÍTULO 3 – A LINGUAGEM DOS MEMES COMO ESTRATÉGIA DE DIFUSÃO E SEDUÇÃO NEGACIONISTA

3.1 A ditadura como época de harmonia e ordem social: o mito da Era do Ouro

Quando iniciamos a escrita desta dissertação que acolheu grande parte das sugestões propostas pela Banca de Qualificação, imaginávamos que o roteiro de reflexões, em certa medida estivesse pronto. Felizmente, ainda não estava. Mesmo assim, temos tido a sensação de que podíamos e queríamos muito mais, mas fundamentalmente, temos tido a certeza de que, mesmo que já tenhamos aprendido bastante desde que o PROFHISTÓRIA passou a fazer parte da nossa rotina de trabalho, estamos ainda no início de um processo de formação e construção do que é ser professora de história engajada com as demandas públicas que afetam a existência de professores e estudantes.

Nossa contemporaneidade tem nos desafiado a compreender e dialogar com múltiplas formas de identidade e existência que se manifestam em diferentes corpos, muitos dos quais, ávidos por inclusão nos espaços escolares e nas reflexões que envolvem os processos de aprender e ensinar História. Nesse sentido, faz-se necessário que nós tenhamos a capacidade de estabelecer conexão com os diversos interesses sociais de nosso tempo de forma ampla e perspectivada. Felizmente, tenho sido invadida por uma sensação de esperança de que por meio do compartilhamento do saber, poderemos continuar defendendo e praticando um ensino de história livre, plural e democrático, sem cair nas armadilhas sedutoras dos negacionistas e vendedores de verdade que dispõem de acesso a diversos canais de informação que facilitam a inserção de falsificações históricas na cena pública nacional.

O propósito deste capítulo parte de uma reflexão fundamental ao ensino de história no tempo presente. Segundo Melo e Meneses (2021), tem sido comum a presença de internautas, sejam eles jovens ou adultos, buscando guias e narrativas rápidas, simples e de fácil compreensão, num contexto marcado pela saturação do presente e do advento do “paradigma informacional” que causa confusão sistêmica na ordem sequencial do tempo e pode favorecer uma apropriação de conteúdos de forma descontínua e aleatória, além de criar a sensação de tempo não diferenciado,

onde se misturam de forma desconcertante o passado, o presente e o futuro, numa verdadeira “babel do tempo”.

Todavia, a história pública não é uma forma simples de história e tampouco uma estetização com o objetivo de atingir um público mais amplo para informá-lo, entretê-lo e diverti-lo, como indica Santhiago (2016). Para Melo e Meneses (2021, p. 350), se a história que circula mais velozmente nas redes digitais elabora cortes, compressões, diminuições e condensações carentes de problematização, conflito e dissenso em torno do conhecimento, essa deve ser entendida como possivelmente “a principal distinção em relação ao que comumente nós professores fazemos em sala”.

Assim, nossas estratégias e metodologias devem promover aprendizagem e ensino significativos, a partir do diálogo “com as estruturas conceituais de História dos estudantes ao mesmo tempo em que instauram novas apropriações” (MELO; MENESES, 2021, p. 353), uma vez que de acordo com as proposições de Lee (2006, p. 133), o conhecimento histórico não consiste em acúmulo de eventos, transmitidos como conteúdos substantivos de forma descontínua ou inerte, “mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz”.

Considerando que as fontes analisadas têm pouco alcance no público escolar – em certa medida, devido ao Brasil não ser um país de leitores e porque o filme se apresenta como um documentário demasiadamente longo – a pesquisa nos conduziu ao seguinte questionamento: de que maneira as ideias e os conteúdos negacionistas alcançam tão velozmente o público infanto-juvenil? E considerando que o conhecimento histórico deve dialogar com os conhecimentos prévios do público que frequenta a escola, ou seja, com as ideias que os estudantes têm acerca dos conteúdos substantivos e estruturantes da história, decidimos empreender uma pesquisa no “Google Imagens” de onde adquirimos através de *print* de tela, cerca de 70 memes, que abordam o tema da ditadura militar; em seguida, efetuamos recortes nas imagens selecionadas para melhor visualização e apresentação no texto e incluímos os links de acesso a consulta.

As formulações teóricas da linguística moderna apontam que a linguagem deve ser compreendida como um conjunto de símbolos, sinais, códigos e ideologias sejam eles sonoros, gráficos, gestuais ou visuais, constituídos de significado e significante. Ela exerce um importante papel no processo de interação social e na produção de efeitos de sentido entre os falantes de um determinado corpo social, de modo que na contemporaneidade, as formas pelas quais representamos o mundo

estão circundadas por diversos conjuntos de signos que expressam sentimentos, ideias e pensamento. Apesar de língua e linguagem não serem termos sinônimos, se configuram no tempo como uma estrutura dinâmica, flexível e atrativa capaz de se adaptar aos novos contextos e transformações, fazendo emergir novos gêneros discursivos que tornam os processos de apropriação, compreensão e ressignificação do mundo, mais palatáveis.

Vitória (2019) e Rocha e Remenche (2018) afirmam que os memes são uma unidade mínima de informação que circulam nas mídias digitais e se constituem a partir da charge e da tirinha, porém, com diferenças macro e microestruturais em relação a estes. Uma vez que a estrutura dos memes incorpora elementos linguísticos, visuais e sonoros, pode ser definido como um gênero multissemiótico à medida que dissemina diversos tipos de imagens, ícones, frases de efeito, humor debochado, irônico e aparentemente inocente. “Os memes carregam de maneira velada diversas ideologias e, justamente por terem um grande potencial de replicação, estão sendo muito explorados na tentativa de se criar consensos sobre temas polêmicos das mais diversas estirpes” (VITÓRIA, 2019, p. 19).

Guerreiro e Soares (2016) afirmam que as práticas de linguagem na pós-modernidade tornam recorrentes a elaboração de memes por intermédio de imagens que fazem parte de uma cena cotidiana, de algo que viralizou na internet, como, por exemplo, um texto que sendo extraído do contexto original, adquire um novo significado em sua configuração final. Vitória (2019) afirma que os memes são sempre uma coleção de textos, mas enquanto o viral pode ser compreendido isoladamente, um meme fora de seu contexto, não possui nenhum significado. Desse modo, a interpretação dos memes exige que o usuário decodifique os signos e a narrativa que o compõem, o que significa afirmar que sua leitura exige compreensão do significado atribuído social e culturalmente.

Outra característica desse gênero discursivo é o modo colaborativo de sua construção, além da autoria não divulgada, de modo que qualquer pessoa ou grupo com conhecimentos básicos de imagem digital pode se apropriar, modificar e compartilhar o gênero de forma cômica, satírica e independente. No entanto, os memes são destinados “não apenas para o efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual” (GURREIRO; SOARES, 2016, p. 191). Popolin (2019, p. 03) destaca que se a internet foi comemorada como

uma possibilidade de politização das pessoas e da organização da sociedade em prol de bens comuns tem sido trivial o seu efeito contrário, “a formação de redes sustentadas por solidariedades opressoras”, que aliadas às narrativas negacionistas reforçam marcadores de exclusão da sociedade brasileira.

Popolin (2019) argumenta que em função do controle de algoritmos, ao acessar a internet, as pessoas podem interagir apenas com mensagens que perpetuam estereótipos e mitos políticos que endossam fenômenos como a pós-verdade e a tendência de preferir o que já é conhecido, restringindo suas visitas aos sites que confirmam suas crenças pessoais sobre o mundo, dentre elas, a defesa de que as desigualdades são naturais e necessárias, inevitáveis e irreversíveis. Para Vitória (2019, p. 34), “ao compartilharem esses memes, os usuários compartilham também traços de sua personalidade como afinidades políticas, suas crenças e seu senso de humor”.

Por ser uma linguagem atrativa e criativa, seus códigos visuais e verbais são centrados justamente nas culturas juvenis. Embora os memes que surgem dos grotões das redes digitais sejam destinados a todos os públicos, eles fortalecem a comunicação de identidades culturais e políticas que interagem com produções discursivas que propagam conteúdo de caráter conservador, racista, machista, homofóbico, xenofóbico e várias outras formas de preconceito, discriminação e violência. Segundo Vitória (2019), devido ao potencial de divulgação extensiva de conteúdo, seu frequente apelo ao humor e tendência em gerar fortes emoções, os memes são considerados um artefato cultural adequado para promover versões históricas comprometidas com os usos políticos do passado, especialmente, de memórias traumáticas. Desse modo, os memes históricos são:

Um subconjunto dos memes políticos, e trazem uma combinação de politização e memorização dos espaços digitais, propagando visões históricas online que contribuem para delinear identidades culturais e políticas por onde circulam (VITÓRIA, 2019, p. 38).

Embora possam ser abordados como metodologia de ensino e conteúdo educativo, os memes analisados nesta dissertação têm sido usados para disseminar uma leitura conservadora, negacionista e saudosista da ditadura militar, na medida em que a narrativa é permeada pelas mesmas visões históricas e linhas negacionistas. Os memes não somente negam o golpe à ditadura, mas também

justificam práticas autoritárias, romantizam o passado, além de atualizarem e amplificarem a circulação do mito da “Era do Ouro”. Por último, interpretam memórias sensíveis e de um passado traumático, de maneira desrespeitosa, também estão associados à *fake news* e discurso pós-verdade. Desse modo, os memes analisados devem ser entendidos como um gênero político, ideológico, midiático e propagandista da nova direita. Os memes selecionados são encontrados principalmente em *blogs* e perfis do *Facebook* e *Twitter*, selecionamos alguns exemplos.

O perfil “Maristela Robô do Jair” se identifica como “Direita, Bolsonarista, mãe, brasileira. Meu lema é: Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Com 8.555 seguidores, o perfil ingressou no *Twitter* em março de 2019. Além das cores da bandeira do Brasil, a foto de capa afirma: DireitaJB #FechadoComBolsonaro. Enquanto Leandro Rushel, com perfil na mesma plataforma desde 2010, possui 559,8 mil seguidores, e no Instagram são 155 mil. Leando Rushel também é fundador do “Brasil Sem Medo: o maior jornal conservador do Brasil” e tem como autores Olavo de Carvalho e Silvio Grimaldo.

Homemculto.com é um blog que divulga conteúdo contra a esquerda, o marxismo, o PT e o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, além de conteúdo histórico relacionado ao Brasil, Estados Unidos e União Soviética. Faz propaganda do marxismo cultural, do terrorismo de esquerda no Brasil, de conteúdo religioso, do projeto Escola Sem Partido, das verdades inconvenientes do politicamente incorreto, da narrativa de que 1964 foi um contra-golpe militar para impedir o avanço comunista no país e oferece o Projeto Orvil em PDF. A foto de capa pede “Intervenção Militar Já!! O Brasil exige: Ordem e Progresso” e a seguinte frase: “Não deixe que um professor comunista adote seu filho”.

Ao digitar “Intervenção Militar Já”, no facebook, fomos direcionadas à várias páginas e grupos de *Whatsapp*, porém, enquanto alguns desses ambientes somam mais de 20 mil pessoas, outros possuem menos de 100 seguidores. “Lauropadilha.blogspot.com” ou “Blog do Padilha: Humor e curiosidade, além de política e notícias do mundo todo. Meio ambiente e futebol, ciência e tecnologia” tem publicações desde 2007, ano em que dispõe de 321 postagens, enquanto em 2010, foram 1489, porém nos anos 2008 e de 2014 a 2020 as postagens são abaixo de 50. Em 2021, foram apenas 06 postagens até nossa última consulta, sendo a última, uma coletânea de frases em alusão ao liberalismo do economista Roberto Campos,

Ministro do Planejamento de Castelo Branco e que posteriormente, como Senador da República, votou em Paulo Maluf na eleição indireta de 15 de janeiro de 1985.

O Blog do Padilha em artigo “31 de março de 1964”, do Jornalista Alexandre Garcia, critica à historiografia, sobretudo da ditadura militar, promove uma falsa simetria entre os crimes dos guerrilheiros e dos militares, defende a Anistia como algo nobre e considera que os crimes da ditadura foram crimes de guerra, por isso deveriam ter sido esquecidos. Todavia, para Alexandre Garcia “a esquerda amargurada pela derrota e pela pequenez moral de seus líderes nada mais fez nos anos que se seguiram, do que pisar na memória de suas Forças Armadas. Jogando na lama a honra dos que tombaram por este país nos campos de batalha”.

O texto, alinhado a teoria dos dois demônios, ainda faz defesa da nobreza dos militares que após 20 anos entregaram o poder porque quiseram, para cumprir o compromisso de João Figueiredo que havia se comprometido com a abertura democrática, além disso, nega a luta e resistência de diversos atores políticos e sociais no processo de redemocratização, de modo que não disfarça o alinhamento à narrativa do Brasil Paralelo e dos militares.

O mito da era do ouro evocado pelos memes atende aos interesses da nova direita brasileira que percebe o golpe de 1964 e a ditadura como processo histórico justo e necessário, pois teria evitado a dominação de esquerda, o que faz com que “alguns consensos históricos sobre o regime militar sejam tratados como injustiça” (POPOLIN, 2019, p. 6). Esse conjunto de ideias também legitima os anseios de uma política econômica comprometida com os princípios do neoliberalismo, da defesa do livre mercado e das privatizações.

Os memes se utilizam de um discurso de combate à corrupção no intuito de fortalecer lideranças políticas, projetos e governos que aspiram ideias ultraconservadora, negacionista e, sobretudo, a derrocada da democracia. O gênero também reverbera uma reação à possibilidade de construção de uma democracia social e inclusiva e de novas interpretações a partir da relação entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”. Dada as suas particularidades, os memes são classificados como um gênero de persuasão, discussão pública e ação popular. No entanto, existe também uma conexão que torna difusa a linha que separa essa tipologia.

Segundo Popolin (2019, p. 6), os períodos de crise, insegurança e incerteza tornam a sociedade vulnerável ao aparecimento do mito da Era do Ouro que se

apresenta ao público “com a intenção de trazer a segurança inalterável das memórias do passado”. O adepto desse mito percebe o presente como época de corrupção dos governos civis, das instituições republicanas e dos valores democráticos. Nesse sentido, deseja restaurar os valores tradicionais, conservadores e reacionários como pátria, família e religião, de modo que o discurso dos memes também está alinhado à tradição anticomunista com matriz no catolicismo, nacionalismo e liberalismo, analisado por Motta (2000).

Um exemplo de como a narrativa dos memes associa os governos democráticos a prática de corrupção generalizada tanto na política quanto na imprensa pode ser percebida na Figura 01, em que Jair Bolsonaro encarna todas as virtudes do que seria um cidadão honesto e evoca um tempo em que reinava a mais perfeita ordem social. Acompanhado do comentário no *Twitter*, o meme deseja o retorno a um tempo de harmonia e organização perfeita.

Figura 1 – Meme o Jair



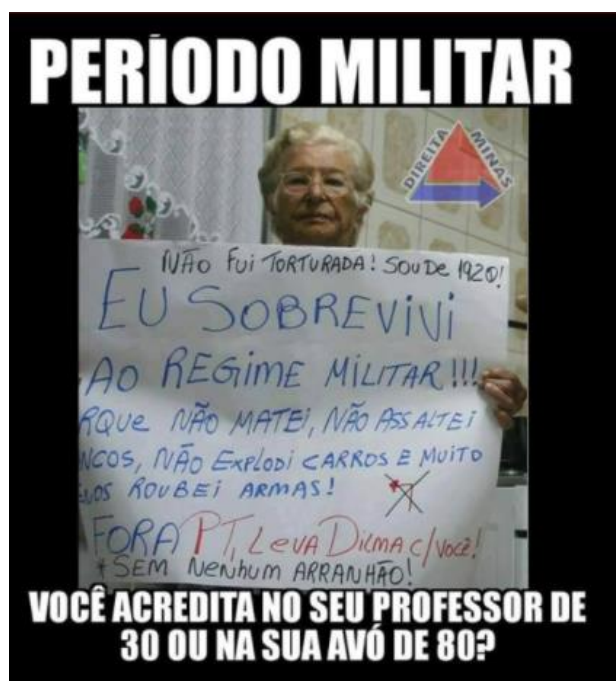
Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/IGBiT> Acesso em: 19 set. 2021.

Os memes das Figuras 2 e 3 acionam memórias de sujeitos que compreendem a história de maneira contraintuitiva, à medida que ignora a diversidade de vestígios e evidências (materiais, imateriais, escritas, imagéticas, digitais, outras fontes orais) produzidos pelos seres humanos. Essa compreensão contraintuitiva da história torna impossível a construção do conhecimento histórico para além da experiência vivida porque ignora a diversidade de testemunhos e, principalmente, que a memória é uma fonte a ser problematizada, criticada e interpretada, para em seguida, ser transformada em narrativa histórica.

O observador corpóreo, na Figura 2, sugere que o relato testemunhal é a única forma possível de acessar o conhecimento sobre experiências humanas vividas no passado, reafirmando a maneira contraintuitiva da história, por isso, o professor de 30 anos não pode saber mais que a avó de 80. O meme também evoca a memória de quem não reconhece a tortura como uma política criminosa que atenta contra a dignidade da pessoa humana, seja em governos ditatoriais ou democráticos. Recorrendo a generalização, a Figura 2 transforma uma experiência em explicação para um processo histórico complexo, de modo que, um caso particular é transformado em regra geral, ou seja, a memória deixa de ser fonte histórica e se transforma na própria história.

O meme não distingue a diferença entre memória individual e coletiva, tampouco entre memória e história. Sua aceitação social se sustenta na confiança da autoridade discursiva do orador, como testemunho direto que atribui aos guerrilheiros a responsabilidade pelas torturas daquele período, na medida em que a avó afirma não ter sido torturada e ter sobrevivido porque não matou nem assaltou bancos. Por último, o meme justifica a violência dos agentes do Estado e atribui uma falsa simetria aos crimes dos guerrilheiros e dos militares.

Figura 2 - Meme Memória do período militar



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/jVHoh> Acesso em: 20 de set. de 2021.

A ironia presente na Figura 03: “dá para ver claramente Caetano Veloso e Regina Casé sofrendo torturas inenarráveis” representa o comportamento de quem justifica a ditadura por não ter vivido essa experiência ou porque não conhece ninguém que tenha sido torturado naquele período, sendo que desse comportamento resulta a pré-disposição para legitimar práticas de violência social de ontem, hoje e amanhã. Por último, os dois memes analisados são exemplos elucidativos de como essa linguagem opera com os pressupostos do discurso pós-verdade com o objetivo de convencer que a narrativa historiográfica ocupa o lugar da falsificação e ao mesmo tempo conquistar aceitação social.

Figura 3 - Meme Ditadura cruel demais



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/YKXjw> Acesso em: 19 de set. 2021.

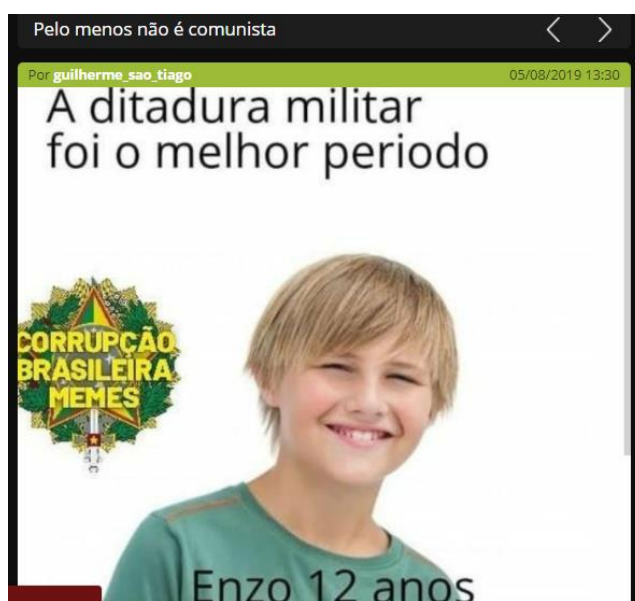
Os memes das Figuras 04 e 05 sugerem uma possível resposta aos discursos negacionistas acionando que a idade também fortalece a compreensão contraintuitiva da história sustentada pelo testemunho direto como fator preponderante dos processos de apropriação histórica, portanto, fortalecem o argumento negacionista do Brasil Paralelo, para o qual quem não experienciou a ditadura militar com o próprio corpo não pode emitir opinião. Nas duas situações, os garotos não fazem a distinção entre história e memória e confiam na autoridade discursiva de alguém que usa a experiência pessoal como único fator de explicação de uma dada realidade.

Figura 4 - Meme Idade dos entusiastas da ditadura



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/XCYSb> Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 5 - Meme Idade dos entusiastas da ditadura



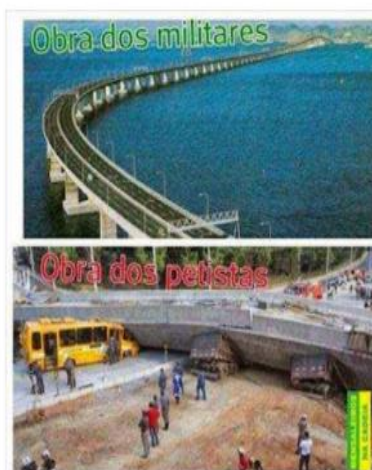
Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/yUmEU> Acesso em: 19 set. 2021.

O meme da Figura 06, no blog do Padilha, reforça a imagem mítica de que na ditadura não havia corrupção, ao contrário dos governos petistas. Além disso, o texto do blog investe na tese de segurança e qualidade de vida da população, exceto para os guerrilheiros, de modo que, de forma sutil, se questiona a historiografia e defende o argumento do Exército como instituição hierárquica e de moral superior, sendo em última instância, responsável pela tutela da sociedade, da democracia e da própria República. Disto resultam os pedidos de intervenção militar, comuns a partir de 2013, o que demonstra que no Brasil parte da sociedade coaduna com o autoritarismo como forma de governo.

Figura 6 - Meme Idealiza a ditadura como época livre de corrupção

4. Uma ditadura identifica-se pela exploração e desconforto. A prioridade de uma ditadura é se manter no poder sugando o produto do trabalho. A qualidade de vida é secundária e, além de economicamente explorada, a população não auge bem estar e paz social compatíveis com o nível de desenvolvimento.

Ao longo das duas décadas do regime militar o povo desfrutou de segurança, paz social, mobilidade, saúde e educação públicas. Os cidadãos honestos e sem envolvimento com o terrorismo viveram sem serem incomodados com tranquilidade.



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/zhcGE> Acesso em 19 de set. de 2019.

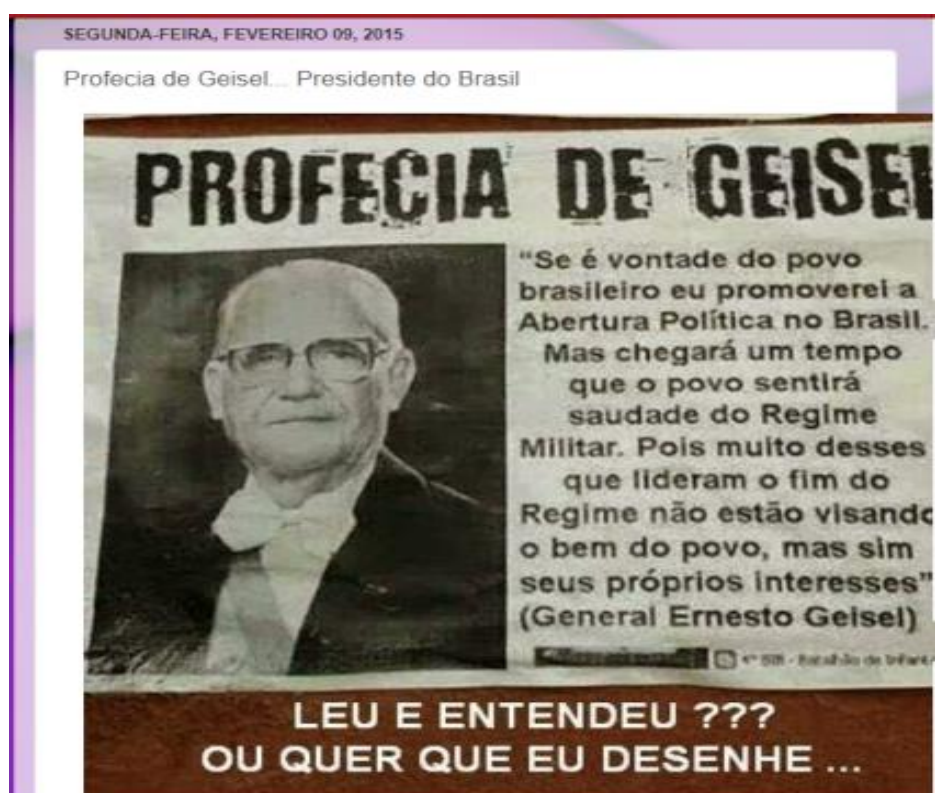
Ressaltamos que os memes da ditadura militar podem ser classificados como memes de persuasão, discussão pública e ação popular, embora evidentemente, não se trate de uma separação rígida, uma vez que, estão imersos em fronteiras difusas e porque no processo social os elementos que os caracterizam são complementares e não contraditórios.

3.1.1 Memes de persuasão

Para Popolin (2019, p. 8), os memes de persuasão carregam o dogmatismo ideológico da nova direita brasileira, que imputa ao “outro”, a democracia como sistema político e aos que lideraram o processo de abertura que culminou no fim do regime militar, “as mazelas enfrentadas pelo país no período pós-ditadura”.

As profecias de Geisel e de Mourão Filho (Figuras 07 e 08) buscam convencer o interlocutor das más intenções dos representantes políticos que ocuparam cargos públicos após a ditadura, sendo a crítica direcionada aos presidentes civis, eleitos pela população o que indica a pretensão de interferir politicamente no processo eleitoral. As duas profecias são apresentadas como verdades incontestáveis à medida que a autoridade discursiva pertence a dois generais que supostamente só anunciam a “verdade”.

Figura 7 - Meme Profecia de Geisel



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/qwvQT> Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 8 - Meme Profecia do General Mourão Filho

GENERAL OLÍMPIO MOURÃO FILHO E A SUA IMPRESSIONANTE PROFECIA
I N M E M O R I A M

O General morreu em 1972, portanto **NÃO** conheceu Lulla (nem Dillma, nem Collor, nem Fernando Henrique mas conhecia o Sarney), mas veja como ele foi profético quando escreveu em seu livro.

(Obs: Ele não conheceu o Lula)

A contra-revolução de 1964 teve como seu principal líder, o controvertido general Mourão Filho. O general não conheceu Lula. Mas, ao que tudo indica, além de seu destemor pessoal, era um profeta. Basta ler o que o militar escreveu no início dos agitados anos 70:

"Ponha-se na **presidência** qualquer medfocre, louco ou semi-analfabeto. E vinte e quatro horas depois a horda de adulares estará à sua volta, brandindo o elogio, como arma. Convencendo-o de que é gênio político, e um grande homem. E de que tudo o que faz, está certo. Em pouco tempo transforma-se um ignorante em um sábio. Um louco, em um gênio equilibrado. Um primário em um estadista. E um homem nessa posição, empunhando as rédeas de um poder praticamente sem limites, embriagado pela bajulação, transforma-se em um monstro perigoso."



GEN MOURÃO FILHO
(1900 - 1972)

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/xcYir> Acesso em: 19 de set. 2021.

Os memes das Figuras 09 e 10 abordam a democracia como um regime fadado à desordem e ao fracasso social, um sistema degenerativo, sobretudo no que se refere à educação, enquanto a ditadura, supostamente busca harmonia e organização, entendida como ordem, disciplina e restauração de valores, tradições e das hierarquias sociais.

Figura 9 - Meme Desordem da democracia

Graças a eles, **nossa juventude sente repulsa pela autoridade. Acha bonito jogar pedras na Polícia e acha que qualquer ato de disciplina encerra um viés repressivo e antilibertário. É uma total inversão de valores.**



VOCÊ SE ACHA O FODÃO???
MAL SABE QUE É ADESTRADO PELO SISTEMA
PRA CONTINUAR BURRO E MANIPULADO

Este a palavra "burro" porque se originou de uma "burra" agredida e um pedaço de madeira, significa ser burro, agredido. Desmoraliza os estudantes e mostra, através de ações de ordem, a falta de consciência. A falta de respeito ao que, manipulados desde pequenos, encerram "a burra" jogando pedras ou pedras. Contudo, não são os sistemas, e sim por uma proposta pedagógica de professores que deixam a liberdade. Hoje muitos não interessam em aprender a ler e escrever, ao contrário disso, se não se trata de uma categoria de desvalorização. Enquanto todos pensam de outros discutindo-se com a situação de modo para a educação, os estudantes não conseguem se desenvolver no Brasil, de modo a não.

O que explica, de qualquer forma, a **maneira como tratamos os professores e os idosos no Brasil**. Então, neste dia 31 de março, celebrarei aqueles que se levantaram contra o mal iminente. Celebrarei os que serviram à Pátria com honra e abnegação. Celebrarei os que honraram suas estrelas e divisas e não deixaram nosso país cair nas mãos da escória moral que, anos depois, o povo brasileiro resolveu por bem colocar no Poder.

Bem feito. Cada povo tem os políticos que merece.

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/UPrOk> Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 10 - Meme Desordem, violência e democracia

2. As Ditaduras terceirizam o pensamento. Obrigam a seguir determinadas crenças. Sufocam o livre arbítrio. Aparelham o sistema de ensino. Reprimem severamente qualquer ideologia contrária cerceando até a liberdade de pensamento. Promovem a idiotização para facilitar a dominação. Quem se opõe é dizimado.

Os governos pós-1964 desejavam impedir o comunismo falso e desumano de tomar o poder; queriam justamente preservar a liberdade, o livre arbítrio, a paz social e os valores da educação.

SE ISSO ERA DITADURA



E ISSO É DEMOCRACIA



ENTÃO EU AMO A DITADURA

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/kMVYe> Acesso em: 19 set. 2021.

A circulação dos memes nas redes digitais promove apologia à ditadura e reproduz a narrativa do “perigo vermelho” (Figura 10), que ainda tem servido para justificar o golpe desde 1964. Assim, os memes popularizam e atualizam a indústria anticomunista que no Brasil teve duas grandes ondas no século passado e ambas resultaram em duas ditaduras de direita, sendo a primeira com Getúlio Vargas, em 1937 e a segunda, em 1964, quando os militares tomaram o poder.

Na mesma linha das fontes analisadas, a narrativa dos memes também é constituidora de sentido. “Entendeu?” na Figura 11, pressupõe o objetivo de através do meme, orientar o público em direção à intervenção militar, enquanto a Figura 12 oferece o método de ação, na medida em que aciona uma fotografia de 1964, como exemplo e convite a ação popular e a mudança do regime de governo. A postagem também reproduz o discurso dos militares e do Brasil Paralelo, de que foi o povo brasileiro que pediu a intervenção militar em 1964, num discurso que se apresenta como “verdadeiro”, pois o sujeito afirma que aos 19 anos, estando em sã consciência, viu tudo, portanto, acredita que traz em si mesmo, de maneira incontestável, a capacidade de revelar o conhecimento verdadeiro.

Figura 11 - Meme Entendeu??



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/qDokz> Acesso em 19 set. 2021.

Figura 12 - Meme Como conquistar uma Intervenção Militar



Fonte: Arquivo da autora. <https://bitly.com/NKpOf> Acesso em: 20 set. 2021.

Os memes das Figuras 13 e 14 são exemplos de como narrativas tradicionais e conservadoras estão presentes na cena pública brasileira. O primeiro sugere que a história e o passado possuem um princípio de causalidade que determina a repetição cíclica dos eventos, como algo necessário e irreversível, enquanto o segundo meme afirma: “Não queremos ditadura militar! Nós estudamos História”, como se esta fosse uma professora que oferecesse um guia, um roteiro de orientação da vida e do comportamento social.

Figura 13 - Meme *História magistra vitae*



 Pinterest

31 ideias de INTERVENÇÃO MILITAR |
intervenção militar, militar ...

Visitar

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/wHAst>. Acesso em: 07 set. 2021.

Figura 14 - Meme *História magistra vitae*

Nós Estudamos História

Figura 1 - Nós estudamos história



Fonte: <https://www.facebook.com/pg/BoleirooOusadoOficial/posts/> acesso em 02/05/2019

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/WPpdO>. Acesso em: 20 set. 2021.

Os memes das Figuras 15 e 16 acionam o general Carlos Brilhante Ustra para justificar a ditadura pela chave do anticomunismo. Porém, o texto que

acompanha a Figura 14 o trata como herói, por ter salvado o Brasil do comunismo e da violência dos guerrilheiros e ainda justifica o AI-5 quando afirma “o endurecimento do governo militar aconteceu em consequência da violência dos terroristas, esses falso humanistas”. Desse modo, a narrativa coaduna com a segunda linha negacionista mais importante nas fontes, para a qual o terrorismo guerrilheiro provocou o endurecimento da ditadura e do AI-5.

Figura 15 - Meme Ustra contra o comunismo



Fonte: Arquivo da autora. <https://bityli.com/TmQzc>. Acesso em: 20 set. 2021.

Figura 16 - Meme Obrigado coronel Ustra

O endurecimento do governo militar aconteceu em consequência da **violência dos terroristas**, esses falso humanistas. Esses que, hoje, fingem terem sido "vítimas" da alegada "ditadura", são bandidos desumanos:

Assaltaram centenas de bancos!

Sequestraram, explodiram bombas, assassinaram a sangue frio seus próprios companheiros e, sobretudo mataram centenas de inocentes!



Fonte: Arquivo da autora. <https://bitly.com/UPrOk>. Acesso em: 19 set. 2021.

Semelhante à narrativa de Narloch e do Brasil Paralelo, os memes das Figuras 17 e 18 idealizam a ditadura e o capitalismo por meio de imagens no Rio de Janeiro, na década de 1970, como símbolo de liberdade e bem-estar social, enquanto acionam imagens que retratam fome e miséria na China comunista em 1958 e na Ucrânia, sob o domínio soviético em 1933, a fim de construir uma imagem depreciativa do comunismo, da esquerda e desses países. Todavia, a análise dos processos históricos deve considerar as diferenças espaciais e temporais e, além disso, o capitalismo também produz seus bolsões de fome, pobreza e miséria. Por outro lado, a praia de Copacabana não representa nem mesmo a realidade do Rio de Janeiro, portanto, se trata de uma representação simplista, generalizante e dissociada da realidade brasileira, marcada por desigualdades sociais, regionais, econômicas e de gênero.

Figura 17 - Meme Exalta o regime militar e o capitalismo



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/PtTEm>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 18 - Meme Rio de Janeiro 1975 – Ditadura militar

sexta-feira, 19 de dezembro de 2014

E na época da Ditadura Militar...



Anos 70, os melhores da minha vida, a década da prosperidade, da segurança, da discoteca, do bom futebol, da regionalidade, da liberdade, do emprego. só foi ruim para terroristas e baderneiros. Jovens Historiadores, saibam a verdade antes que um marxista te faça a cabeça

O QUE FOI FEITO DURANTE O REGIME MILITAR

Os militares (seu regime) fizeram a maior Revolução Industrial do século XX. Pegaram um país com o 45º PIB do mundo e, 21 anos depois, entregaram aos

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/eLgJD>. Acesso em: 19 set. 2021.

A negação do golpe e da ditadura, aliada a prática de esquecimento, acompanha a construção da memória oficial desse acontecimento, embora tenha sido essencial, sobretudo, durante o processo de abertura democrática, uma vez que retirava “de parte da sociedade a culpa pela omissão, pelas prisões políticas e pelas torturas” (POPOLIN, 2019, p. 10). Todavia, Rollemberg (2006) afirma que o conhecimento da tortura era restrito apenas às vítimas, aos familiares e alguns amigos, de modo que, muitos brasileiros tinham conhecimento do fechamento do Congresso Nacional, da violação das normas constitucionais, dos atos institucionais e cassações de mandato, mas não sabiam da tortura e dos assassinatos, o que favoreceu a ideia de inocência por parte da sociedade e a ideia de conciliação presente na Lei da Anistia, mas também:

A não-compreensão do passado, a ignorância de nós mesmos, de quem somos, dos valores e referências que estão nas nossas raízes e que não podem ser desprezados, sempre transformados sim, em mudança, mas que explicam as opções em determinados momentos.

Todavia, a autora destaca que o problema do esquecimento da memória não é restrito aos círculos militares, a sociedade de modo geral também quer esquecer, “e o mais curioso: as esquerdas revolucionárias, ao narrarem a experiência da luta armada sem olhos de ver, mantendo a interpretação da época, reafirmando-a, hoje, contribuem com o esquecimento ou com um lembrar que esquece” (ROLLEMBERG, 2006, p. 10).

Fica evidente que a articulação discursiva e comercial entre os memes que reproduzem o mito da Era do Ouro e as narrativas negacionistas incentivam a atitude de negar o golpe militar e afirmar que o evento de 31 de março fora uma revolução. “Nós o Povo, expulsamos os comunistas do Brasil!!” (Figura 19). Enquanto a Figura 20, publicada no blog “Liga da Verdade”, não apenas nega o golpe, mas acusa a historiografia profissional de praticar “Omissão Nacional da Verdade”. Desse modo, a linguagem dos memes não apenas pratica saudosismo desse passado, mas também endossa no imaginário popular o esquecimento de processos violentos, a aceitação da impunidade e a negação dos direitos à memória, à verdade e a justiça, apesar de a garantia desses direitos ser fundamental à democracia.

Figura 19 - Meme Golpe militar?



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/zhcGE>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 20 - Meme O golpe que não houve



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/mPvtc>. Acesso em: 19 set. 2021.

Acreditamos que a parcela da população que consome esses discursos, a seu modo, deseja um mundo melhor e uma sociedade mais justa, entretanto, coaduna com as ideias da nova direita conservadora, olavista, bolsonarista, defensora de um discurso falacioso, para o qual os 21 anos de ditadura militar fora uma época de ouro. Guilherme Popolin (2020) comenta que o que sustenta esse imaginário é a prática de explicar os acontecimentos a partir dos sentimentos, emoções e da ausência de reflexão crítica e autônoma, o que nos remete ao paradoxo de conviver com as inovações e transformações tecnológicas e a permanência da irracionalidade e do conservadorismo arcaico que rejeita a insurgência das diversas identidades e pluralidades culturais historicamente negadas e invisibilizadas. Nesse sentido, concordamos com a posição de Bauer (2021): o negacionismo assume um caráter reativo ao direito à história, à memória, à informação e ao conhecimento.

A emergência dos memes na cena pública resulta também no desafio de compreender as paixões e afetos que invadem grande parte das discussões políticas na internet, nas quais os memes são frequentemente usados como recurso argumentativo, sendo que em muitos casos, se apresentam como portadores de uma verdade revelada e inquestionável, capaz de libertar os sujeitos das mentiras dos professores de história. Desse modo, acreditamos que os memes analisados nessa dissertação, potencializam a crise do “dizer ético verdadeiro”, analisado por Meneses (2021).

3.1.2 Memes de discussão pública

Popolin (2019) afirma que os memes de discussão pública estabelecem uma comparação entre passado e presente, tendo como cerne o Rio de Janeiro em 2016, mas também, a vida de artistas e celebridades. Segundo o autor, nesses memes os termos socialista e comunista ganham destaque ao pretender alcançar o efeito de uma piada avulsa e autossuficiente, como demonstram as Figuras 21, 22 e 23. Em todas elas, é possível perceber uma idealização do passado e demonização do presente, como se a violência e os problemas sociais no Rio de Janeiro fossem resultantes da democracia e não de problemas estruturais como a escravidão e o racismo que fazem parte da nossa formação social; desse modo, há também a negação de outros processos históricos.

Figura 21- Meme Rio de Janeiro anos 60 e 2016

Figura 3 – Meme de discussão pública



Fonte: *O Retrôgrado* (acervo do autor)

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/wnqxo>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 22 - Meme Opressão X Arrastão



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/ihUZW>. Acesso em: 19 set. 2021.

Fonte 23 - Meme “Acorda Brasil”



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/fEiQB>. Acesso em: 20 set. 2021.

Como a divulgação dessa linguagem pelas mídias digitais é horizontalizada, fazendo com que os memes circulem em grupos de família, amigos, colegas de trabalho, enfim, entre pessoas com quem se estabelece uma profunda relação de confiança, esses discursos terminam reverberando no imaginário coletivo e moldando o comportamento social, como indica a Figura 24. Nesse sentido, temos assistido manifestações públicas com pedidos de intervenção militar por todo o país e a construção de uma imagem enviesada do passado e da realidade social.

Figura 24 - Meme Intervenção Militar Já 1964 – 2016



Fonte: Arquivo da autora. <https://bityli.com/fjvrl>. Acesso em: 20 set. 2021.

No entanto, nossa pesquisa no Google Imagens demonstrou que em meio à profunda agitação de ondas e atualização discursiva nas mídias digitais, há uma constante atualização das comparações (Figura 25) entre ditadura e democracia, mesmo que o cenário favorito continue sendo o Rio de Janeiro, bem como a permanente intenção de demonizar a democracia.

Figura 25 - Meme Ipanema 1970 -2020



A deputada federal Bia Kicis (sem partido-DF), compartilhou um tuíte publicado por Leandro Ruschel, um dos principais influenciadores digitais dos conservadores nas redes sociais, em <https://g1.com.br/jornal-brasiliacapital/> ríodo da ditadura militar.

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/YquuO>. Acesso em: 19 set. 2021.

A pesquisa também nos mostrou memes que denunciam a semelhança entre os interesses e objetivos das manifestações pró-ditadura, em 1964 e 2020 perceptível na Figura 26. Os cartazes exibidos nas manifestações de 2020 – MARCHA PELA FAMÍLIA COM DEUS PELA LIBERDADE – são uma clara referência às marchas de apoio ao golpe de 1964, o que demonstra também a atualização do discurso anticomunista de matriz católica no imaginário coletivo. Enfim, que muitas vezes o presente se entrecruza com um passado que não passou, sendo que por isso, permanece interferindo na construção de outros futuros possíveis.

Figura 26 - Meme Qualquer semelhança é a maior verdade



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/KvVHV>. Acesso em: 20 set. 2021.

O meme da Figura 27 propõe um procedimento de identificação de informação falsa com tom de ironia: “Na ditadura coreana, segundo a foto, as pessoas

são livres e felizes”. O desafio de compreender o negacionismo como fenômeno social, político e ideológico de nosso tempo, exige mais que indicar a informação falsa, a mentira e o engano. Para o enfrentamento desse problema será desejável que a sociedade restabeleça os parâmetros éticos do dizer e ouvir verdadeiro mediado pela ética, que pressupõe um pacto tácito pela verdade parresíasta, entre o narrador e seu público. Desse modo, a sociedade vítima do dano social promovido pelas narrativas negacionistas se encontra no desafio de se tornar protagonista da superação de um fenômeno que ela mesma ajuda a construir.

Na escola, o enfrentamento dessa problemática, por parte dos professores, deve levar em consideração a interdisciplinaridade, com destaque fundamental para o diálogo entre o ensino de Filosofia e de História. Nossa experiência tem mostrado ser possível problematizar os diversos sentidos do conceito verdade e a problemática da pós-verdade e *fake news* durante o ensino médio e acreditamos ser possível lançar algumas reflexões, também no ensino fundamental.

Figura 27 - Meme Procedimento de sugestão de informação falsa



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/kEdiG>. Acesso em: 19 set. 2021.

Segundo Popolin (2019, p. 11), a partir da ironia e do humor debochado, os 21 anos de ditadura e repressão são representados como:

Anos de inocência, virtude e pureza para quem não simbolizasse uma ameaça ao regime ditatorial. De acordo com a nova direita, os verdadeiros anos de chumbo foram os anos dos governos do PT, simbolizados pela violência, agressividade e desordem (POPOLIN, 2019, p. 11).

Vitória (2019) destaca que os memes #OS DIAS ERAM ASSIM fazem alusão a uma série homônima exibida pela Rede Globo, tendo como enredo um romance de 20 anos, que atravessado por vários eventos históricos estendidos da ditadura à redemocratização. A série destacou os abusos aos quais alguns militantes foram expostos naquele período, porém, durante a exibição diversos internautas, principalmente no *Twitter*, ironizavam os crimes praticados pela ditadura militar. Os memes da Figura 28 foram compartilhados pelo parlamentar Eduardo Bolsonaro, em 26 de abril de 2017, acompanhado do texto: “Se formos passivos os derrotados reescreverão a história deturpando a verdade dos fatos”, induzindo os seus seguidores à crença de que os memes e a internet têm potencial para revelar a história “verdadeira” que passa a contrapor com as narrativas que seriam deturpadas, segundo comenta o seguidor do deputado.

Figura 28 - Meme #osdiaseramassim

The image shows a screenshot of a tweet from Eduardo Bolsonaro (@BolsonaroSP) dated April 26, 2017. The tweet features a meme with two main parts. On the left, a newspaper clipping from 'FOLHA DE S. PAULO' is shown with the headline 'Seriado da Globo motiva memes que ironizam crimes da ditadura militar'. Below the headline is a photo of Chico Buarque and Lula in a meme. On the right, another newspaper clipping from 'FOLHA DE S. PAULO' is shown with the headline 'Na época da Ditadura "Os Dias eram Assim..."'. Below this headline is a photo of Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gai Costa, and Maria Bethânia. The tweet text reads: '#OSDIASNÃOERAMASSIM Se formos passivos os derrotados reescreverão a história deturpando a verdade dos fatos.' The tweet has 242 retweets and 9 tweets with comments. A reply from Rodrigo Q (@RodrigoQ) is visible, stating: 'Em resposta a @BolsonaroSP sempre deturparam, agora existe a internet pra mostrar a verdade'.

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/pVMCF>. Acesso em: 07 set. 2021.

Os memes das Figuras 29 e 30 ressaltam a liberdade e alegria de ir e vir nas ruas do Rio de Janeiro com segurança e tranquilidade, na década de 1970, enquanto a Figura 31 exibe uma fotografia do presidente Médici e do jornalista Jô Soares que revelou ter sofrido tortura e perseguição durante a ditadura. No entanto, o meme questiona a veracidade do testemunho do jornalista, demonstrando o caráter ideológico e a intenção de seus produtores, em promover o descrédito dos professores, da História e de outras vozes. O meme também indica o exagero quando se fala em tortura e censura: “Reparem a cara de tristeza por causa da repressão e censura”; por último, aponta que está sendo revelada “A verdade sufocada”.

Figura 29 - Meme Liberdade e segurança carioca – 1970



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/mPvtc>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 30 - Meme OS DIAS ERAM ASSIM



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/mPvtc>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 31 - Meme OS DIAS ERAM ASSIM

Os Dias Eram Assim

General Emilio Garrastazu Médici em uma de suas diversas fotos, "torturando" gente da esquerda que alega que foi perseguida no Regime Militar. E o safado do Jô Soares ainda vive dizendo que foi perseguido e censurado.

Época de ouro do Brasil onde não existia propina, desvio de dinheiro público, segurança total, economia crescia 13% ao ano, maior crescimento que a China de hoje.

"Às vezes, a única coisa verdadeira num jornal é a data" -Luis Fernando Verissimo



JÔ ALEGA TER SIDO PERSEGUIDO E TORTURADO DURANTE REGIME MILITAR. SERÁ?

Publicado em 15 de maio de 2016

Hoje com a política brasileira no esgoto, a Rede Globo temendo uma tomada constitucional pelas Forças Armadas e revelar todo seu envolvimento com as falcatruas da política, tenta rescrever a história ao seu jeito, omitindo a verdade da atual geração de brasileiros. O regime:

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/VhRnT>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 32 - Meme Ipanema nos anos 70



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/qXEez>. Acesso em: 19 set. 2021.

Os memes das Figuras 33 e 34 destacam a ausência de tristeza e medo das crianças, mesmo diante de um tanque de guerra, bem como a felicidade de ser educado pela rígida disciplina militar que valoriza o amor e respeito aos símbolos da pátria e a rotina de cantar “o Hino Nacional antes de entrarem na sala de aula para aprender OSPB, Educação Moral e Cívica, História e Geografia”. No entanto, a reforma educacional de 1971 retirou do currículo escolar as disciplinas de História e Geografia, de modo que o estudo dessas disciplinas passou a depender da disposição de enfrentamento e resistência, por parte dos professores, que muitas vezes praticavam autocensura, devido ao medo de perseguição.

Figura 33 - Meme “Os Dias Eram Assim”



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/rnkSt>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 34 - Meme “Os Dias Eram Assim”



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/rnkSt>. Acesso em: 19 set. 2021.

Pelo exposto, é possível perceber que os memes reforçam a ideia de que existem papéis sociais preestabelecidos e imutáveis que demarcam a exclusão de vários estratos da sociedade brasileira. “A máxima ‘bom mesmo era no tempo da ditadura’ traz consigo, ocultamente, determinadas visões da sociedade, em que valoriza a autoridade, a hierarquia, além de práticas de controle e repressão” (BAUER, 2018, p. 203, grifos no original) direcionada, sobretudo, às mulheres, à população negra e aos mais pobres. Nesse sentido, o conteúdo dos memes analisados nesta dissertação promove uso abusivo da história e da memória, na medida em que amplifica na sociedade a circulação de uma informação produzida intencionalmente para enganar e promover a erosão da democracia e das políticas públicas de inclusão social dos brasileiros.

3.1.3 Memes de ação popular

Os memes de ação popular trazem “em seu cerne a necessidade de engajar o próximo, em uma dinâmica de ação coletiva” (POPOLIN, 2019, p. 9). A intervenção militar seria o horizonte da ação que traria a estabilidade política e, assim, superaria a crise sistêmica pelo qual atravessamos, além de restaurar a ordem conservadora ameaçada pelo comunismo e a esquerda de maneira geral. Para o autor, sua principal característica é a retórica de sua mensagem e poder de convencimento. O meme da Figura 35 propõe a intervenção militar, assumindo o discurso do poder de tutela dos militares sob a sociedade, ao mesmo tempo em que, associa a delinquência a determinados grupos sociais, o que demonstra a influência das teorias racistas em suas formulações.

Figura 35 - Meme Doença e a cura



Posts Tagged 'intervenção militar já'

« Entradas mais antigas

A Solução é fácil
04/11/2013

ESTA É A DOENÇA
ESER NÃO QUEREM LUTAR CONTRA A CORRUPÇÃO, O CRIME E A NOBILIDADE

BLACK BOSTAS

ESTA É A CURA

Você é o Intervencionista número:
= 5.806.759 Intervencionistas

search this site

Seguir **NÃO DEIXE QUE UM PROFE**

PT e COMUNISMO – Textos e Vídeos

- 0 – Os 24 melhores (ou piores) Vídeos do PT, Lula, Foro de S. Paulo – Provam a podridão do PT – Assada e dividuquem
- 0 – QUEM SOMOS: O que é este Blog: Anti Petrolina: Resumo do que é Petralha – Perista Total
- 0 O Livro Negro do Comunismo – para baixar
- 0 Como funciona a subversão comunista. Aula de ex agente do KGB
- 00 O esquentista e o petista: Doentes mentais (sociopatas) que não buscam ajuda psiquiátrica
- 1 – Blogs e sites anticomunistas
- 10 passos para nos afastarmos do comunismo
- A crítica de Freud ao comunismo
- A doutrina e a Ideologia do PT – Entenda o que é o PT – A língua que o petista fala, a novíngua petista
- A nova língua, o duplispensar do politicamente correto e do PT: THE PRINCIPLES OF NEWSPIAK
- A perseguição COMUNISTA aos católicos
- A Primeira Constituição das EUA fracassou e é desconhecida dos professores de história no Brasil
- As táticas dos comunistas explicadas didaticamente por Limbarto Eco: "Por que en

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bitly.com/MfCKN>. Acesso em: 20 set. 2021.

A análise dessa linguagem demonstrou que há uma conexão entre os memes de persuasão, discussão pública e ação popular, na medida em que o pedido de intervenção militar resulta da percepção de que o período ditatorial foi justo e necessário para combater o comunismo, por isso, o verdadeiro “patriota e cidadão de bem”, precisa cumprir o dever cívico de promover a revolução conservadora, arcaica e antidemocrática. Nesse sentido, a ideologia política desse gênero discursivo entende o engajamento e a agitação social como necessária a derrota da esquerda comunista, a fim de que finalmente possa conquistar o país de volta (Figura 36). Ressaltamos que o meme também convoca o engajamento social nas mídias digitais.

Figura 36 - Meme #intervenção



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/rvwwh>. Acesso em: 20 set. 2021.

Entretanto, Popolin (2019) argumenta que o pedido de retorno à ditadura representa perseguição e morte do “outro” pela nova direita. Conforme a Figura 37, “as trevas do comunismo avançam sobre a pátria brasileira”, sugerindo que para determinada cultura política houve a atualização do desejo da “operação limpeza”, presente no imaginário dos setores radicais que apoiaram a ditadura militar.

Figura 37 - Meme Intervenção Militar contra as trevas do comunismo



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/snDpG>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

O meme da Figura 38 demonstra que parte da sociedade deseja “Ordem e Progresso”, mas também “Fora Dilma”, e ainda supõe uma relação de causa e efeito que determina a desordem nos governos democráticos e a manutenção da ordem e do progresso em governos militares. No entanto, a expansão do engajamento social representa também uma fonte de renda – como podemos observar na Figura 39 – para tais grupos, dado à fabricação, compra e venda de adereços de propaganda e camisetas.

Figura 38 - Meme INTERVENÇÃO MILITAR JÁ



Fonte: *O Retrôgrado* (Acervo do autor)

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/wnqxo>. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 39 - Meme SOS Forças Armadas



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/nrveF>. Acesso em: 20 set. 2021.

As Figuras 40 a 41 são um convite para a população participar de manifestações de ação popular, entre 2020 e 2021, no contexto da pandemia de covid-19, contra o comunismo e os governadores que adotaram as políticas sanitárias, bem como em favor do fechamento de instituições República – Supremo Tribunal Federal e Congresso Nacional – por serem contrários às políticas negacionistas do Presidente, que sistematicamente tem promovido negacionismo histórico e científico, fazendo com que no Brasil, o negacionismo seja uma política de governo.

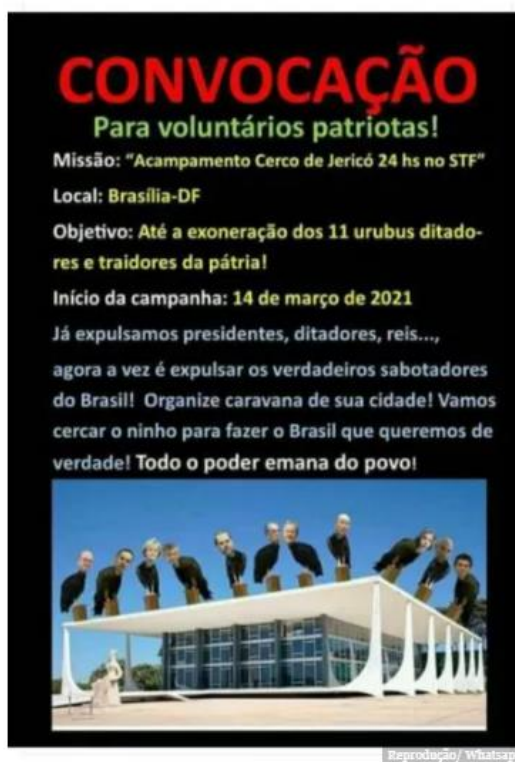
“Todo poder emana do povo” é um exemplo de como os negacionistas retiram frases do contexto, para atender aos seus objetivos políticos e ideológicos. Ressaltamos que a própria noção de povo é generalizante, além de construir a falsa impressão de que essas manifestações, extremamente perigosas para a sobrevivência da democracia, têm adesão total da população.

Figura 40 - Meme Intervenção Militar com Bolsonaro no poder



Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/gCttC>. Acesso em: 11 out. 2021.

Figura 41 - Meme Convocação



Outra manifestação foi marcada na frente do Supremo Tribunal Federal

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/RaDQO>. Acesso em: 11 out. 2021.

Figura 42 - Meme o povo tem poder para fechar a Suprema Corte



Exemplo de imagem encaminhada em grupos de Whatsapp bolsonarista

Fonte: Arquivo da autora. Disponível em: <https://bityli.com/RaDQO>. Acesso em: 11 out. 2021.

A análise nos direciona à conclusão de que o horizonte de expectativas proposto pelos memes também sugere a erosão da democracia e do modelo de sociedade construído na modernidade. Nesse sentido, atende aos interesses políticos e propagandistas da extrema-direita desejosa em permanecer no poder. Seus argumentos se sustentam não apenas nas narrativas negacionistas das fontes analisadas no capítulo anterior, mas também, na memória dos militares, especialmente, no *Orvil* e em *Verdade Sufocada*.

Semelhante às fontes, os memes analisados resultam da seleção de determinadas memórias, tomadas como conhecimento histórico inquestionável e totalizante, bem como da opinião e propaganda, como fatores explicativos da realidade que é muito mais complexa que os binarismos: direita e esquerda, capitalismo e comunismo, verdade e mentira acionado por essas formulações.

Na tentativa de explicar um fenômeno internacional e complexo, Meneses (2021), inspirada nas formulações teóricas de Foucault, sugere que o negacionismo tem penetrado na sociedade, através de fissuras provocadas pela crise no método de veridicção da verdade parresiasta que sustenta a História, o jornalismo e a ciência. Para a autora:

Em nosso tempo, o enfraquecimento, ou a quase inexistência do dizer-a-verdade ético, como moderador fundamental nesses enquadramentos da verdade, pode ter se tornado uma questão-chave para entendermos o aumento negacionista. Numa sociedade instaurada na dispersão de vozes, enfraquecida em seus laços sociais, eclipsou-se - ou tem se anulado - o dizer-a-verdade parresiasta, aquele personagem capaz de estabelecer a relação franca com o outro e dizer-lhe a verdade sustentada no *éthos* (MENESES, 2021, p. 71).

Desse modo, o exercício do dizer-a-verdade parresiástico significa a coragem da verdade, já que a função de mediação ética do dizer verdadeiro “se realiza num jogo de aceitação entre aquele que pode dizer a verdade e seu interlocutor, capaz de ouvi-la, por mais desagradável que ela possa ser” (MENESES, 2021, p. 84). Disso resulta, para os professores, um duplo desafio: estabelecer comunicação com o público, sem renunciar aos pressupostos teóricos e epistêmicos que orientam a operação do ensino de história, portanto, sem ceder à sedução dos negacionistas e da indústria cultural que tratam a história como mercadoria e entretenimento, além de praticarem uso abusivo do passado.

3.2 E agora professora? Como promover a *Literacia histórica*?

É provável que nesse momento surja um enorme sentimento de decepção, em função de nossa pesquisa não responder essa indagação, todavia, diante do exposto, torna-se imprescindível que seja apontado algum direcionamento. Desse modo, nossa experiência com a emergência das versões negacionistas no espaço da sala de aula, nos direcionou para a necessidade de formação e compreensão de como essas narrativas se estruturam, circulam e moldam a maneira como as pessoas se relacionam com as diferentes temporalidades.

De certa forma, isso explica a ausência de problematização de uma metodologia de ensino que desconstrua a sedução negacionista, pois partimos da premissa de que era necessário primeiro compreender o problema; mas acreditamos que, num futuro próximo, poderemos iniciar o que poderá se constituir como uma nova etapa da pesquisa centrada na metodologia de ensino e comprometida em elaborar estratégias de como os memes poderão nos direcionar a *Literacia Histórica*, aliada ao letramento digital, pois consideramos imprescindíveis que também sejam problematizados a forma de acesso ao conteúdo digital, tendo em vista que temos continuamente presenciado a negação da gravidade da pandemia, da importância da vacina e do uso de máscara. No entanto, o mais grave tem sido a banalização da vida à medida em que se difunde o discurso de que um dia todos nós morreremos. Nesse sentido, consideramos que essa forma de apropriação da informação e desinformação, pressupõe a superação de novos desafios por parte de gestores e de nós, professores.

Isto posto, o Novo Ensino Médio que bate em nossas portas e o novo Plano Nacional de Educação em construção devem dialogar com os problemas do tempo presente, de modo que os diversos negacionismos e o letramento histórico e digital, se tornem objeto de reflexão e problematização nas escolas e redes de ensino. Quanto a nós, professores, devemos ser ou nos tornar capazes de realizar a operação do ensino de história que atenda a essas demandas e a formação continuada deve ser esse instrumento que nos capacita a usar da maneira adequada às ferramentas de nosso ofício, na direção de uma educação em que se entrecruzam teoria e prática, autonomia e liberdade.

Assim, partindo de nossa experiência, a porta que tem se aberto para que dialoguemos com as diferentes culturas políticas na sala de aula, durante nossas aulas de história, tem sido em primeiro lugar, problematizar os processos históricos a partir das categorias estruturantes da história, ou seja, história, memória, tempo e evidência, tendo em vista, a promoção da empatia histórica, do alargamento da noção de sujeito e da progressão dos níveis de “*Literacia histórica*”. Para nós, os conceitos são ferramentas de trabalho que auxiliam a produção, compreensão e apropriação do conhecimento.

Esses e tantos outros conceitos podem ser trabalhados desde o ensino fundamental e, fundamentalmente, durante todo o ensino médio, por exemplo, a partir de Rodas de Conversas em que o professor disponibiliza diversas fontes: textuais, visuais, testemunho direto, filmes, músicas, poesias, fragmento de uma obra literária, dentre outras. O próprio livro didático nos oferece várias possibilidades. Consideramos importante que sejamos de criar situações em que os alunos possam perceber no livro didático, o que é a fonte e a narrativa que se constrói a partir delas. Desse modo, eles poderão perceber que nossa aula também é um texto construído a partir de fontes, categorias e conceitos.

Sendo também professora de Filosofia, reconheço que estamos sendo desafiados a desenvolver melhores práticas de interdisciplinaridade e a incorporar às nossas aulas as reflexões sobre os conceitos relativos aos significados dos usos do saber histórico e científico na vida cotidiana, tais como a compreensão dos significados dos conceitos verdade, pós-verdade, *fake news*, negacionismo e não apenas a diferença de uma simples negação, mas também a emergência da linguagem dos memes. Nesse aspecto, considero importante a colaboração da Filosofia e temos vivenciado momentos interessantes, sobretudo, em duas turmas de segundo ano em que sou professora do Projeto Professor Diretor de Turma, que dispõe de uma aula de Formação Cidadã. Nestas duas turmas, disponho de cinco aulas semanais e melhores condições para mediar os processos de aprendizagem e ensino. Nas turmas em que só disponho de uma ou duas aulas, as condições de mediação são, muitas vezes, significativamente desfavoráveis.

Em se tratando do ensino de história da ditadura militar, temos dialogado com as ideias substantivas que envolvem os conceitos: golpe militar, revolução, ditadura e democracia, fundamentais à problematização, escolha dos objetivos e avaliação. Temos buscado adotar a perspectiva sincrônica e diacrônica em nossas

abordagens em relação ao tempo histórico, por favorecer a percepção das permanências, mudanças e transformações.

Além dos materiais disponíveis no livro didático de História em diálogo com Filosofia, temos problematizado os conceitos estruturantes e substantivos da história da ditadura a partir do blog www.memoriasdaditadura.com.br que apresenta um excelente suporte pedagógico que fomenta o diálogo e a problematização sobre a história e a memória desse passado sensível, numa perspectiva comparativa. O blog Memórias da Ditadura foi elaborado pela professora Ellen Natucha Pedroza Bezerra, no âmbito do PROFHISTÓRIA – URCA e faz parte da Dissertação: Ensino de história e passados sensíveis: história e memória da ditadura nos livros didáticos do Brasil e da Argentina, defendida em 2018.

A plataforma Nerdologia, depositada no *YouTube* e disponível no endereço: <https://www.youtube.com/c/nerdologia/search?query=ditadura> também oferece conteúdo pedagógico que pode ser usado por nós, em sala de aula, porque opera de maneira adequada com os conceitos de golpe e revolução. Referimo-nos especificamente ao vídeo “Existe Diferença entre Golpe e Revolução?” que temos trabalhado em sala de aula, porque apresenta uma boa discussão conceitual e indicação de fontes, considerando-se o desafio de tratar do tema num curto espaço de tempo sem perder o rigor científico.

Ressaltamos que o vídeo não propõe apresentar uma explicação conclusiva ou que revele a verdade, sobretudo, a que não querem que os jovens conheçam. O roteiro não aciona uma autoridade pessoal, já que utiliza os conceitos como ferramentas explicativas dos processos históricos. Ao trabalhar em sala de aula, devemos destacar essa característica para que o vídeo funcione como um convite à pesquisa, à leitura e à reflexão, enfim, como uma porta que nos direciona ao conhecimento e a História Pública produzida profissionalmente.

Nesse sentido, ganha destaque o primeiro episódio, produzido pela Série “Incontáveis”, disponível no endereço <https://revistaforum.com.br/direitos/disputa-de-memoria-comissao-da-verdade-ufrj-videos-sobre-ditadura/>. A Série foi produzida pela Comissão da Memória e Verdade da UFRJ, coordenada pelo antropólogo José Sergio Leite Lopes e da qual o historiador Lucas Pedretti é pesquisador. Pedretti afirma para a Revista Fórum que o projeto surge em função do crescimento de narrativas que oferecem legitimidade ao golpe, à ditadura e à tortura. Segundo o historiador, a iniciativa pretende dialogar com o público mais amplo e aliar a produção historiográfica

com uma linguagem mais acessível que dispute terreno com os negacionistas. Consideramos a abordagem do primeiro episódio adequada para nós trabalharmos em sala de aula.

O site História da Ditadura, no endereço eletrônico: <https://www.historiadaditadura.com.br/>, fundado pelo historiador e editor-chefe Paulo Cesar Gomes, oferece conteúdos estruturantes e substantivos através de entrevistas realizadas com vários especialistas, além artigos, vídeos e cursos gratuitos com direito a certificação. Na sessão Linha do Tempo, dispomos de diversas informações que podem ser usadas para problematizar e suscitar o interesse pela pesquisa. Em Documentos da Ditadura, temos acesso a fontes primárias que tanto podem ser úteis as nossas pesquisas quanto as nossas aulas e, além disso, o site promove divulgação histórica no Facebook, Instagram e *YouTube*.

O site memórias reveladas, no endereço <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>, dispõe de vasto material produzido pela Comissão Nacional da Verdade, enquanto Memórias da Ditadura no endereço: <https://memoriasdaditadura.org.br>, provavelmente disponha da maior quantidade de conteúdo e fontes sobre a história da ditadura militar em arquivo digital. O site disponibiliza várias sequências didáticas e um espaço destinado ao protagonismo dos alunos, bem como a possibilidade de publicação de nossas propostas pedagógicas para o ensino de história da ditadura militar.

O Café História, no endereço: <https://www.cafehistoria.com.br/>, foi fundado em 2008, pelo historiador e editor-chefe Bruno Leal, professor de História Contemporânea na Universidade Nacional de Brasília – UNB. O projeto tem o objetivo de divulgar a história produzida na academia para amplas audiências, de maneira lúdica, acessível e interessante, sem perder de vista o rigor metodológico. No site, há uma enorme quantidade de artigos, entrevistas, notícias, bibliografias comentadas e uma área dedicada aos professores da educação básica. Em todos esses ambientes dispõe de materiais acerca do negacionismo e da ditadura militar, em linguagem acessível e adequada para a sala de aula.

No entanto, para ter melhor compreensão dos conceitos políticos e das ideias substantivas acerca da ditadura, o *Dicionário de política*, de Norberto Bobbio, continua sendo para nós, um importante referencial teórico. Todavia, para compreendermos as narrativas que circulam na cena pública, promovendo ataques ao ensino de História, ao livro didático e aos professores, a Dissertação do

PROFHISTÓRIA – URCA, do professor Francisco Júlio Sousa Ferreira com o título, “As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia: 2002 a 2019”, pode ser considerada uma leitura essencial, porque o autor investiga determinadas práticas discursivas no sentido entender a constituição, disseminação e objetivos desses discursos. O autor destaca que essas práticas discursivas circulam em ambientes estranhos e distantes de professores e pesquisadores de História e do ensino e oferece um subsídio para o entendimento de nosso campo de trabalho e um Dicionário com variados termos do campo político, econômico e cultural observados nas mídias digitais, de modo que, a partir do material temos acesso as formas de apropriação e circulação de diversas práticas discursivas.

A partir dos materiais e abordagens escolhidas por nós, consideramos importante que o ensino de história estabeleça a diferença entre a história vivida, muitas vezes esquecida, da História, enquanto campo disciplinar que se identifica pela “produção histórica em suas diferentes versões contingenciadas pelos interesses, valores, métodos e fontes que envolvem a reconstrução dos fatos e narrativas” (MELO; MENESES, 2021, p. 354). A perspectiva interpretativa da história facilita a percepção de que a narrativa é sempre uma representação do passado, permeada pelas relações de poder, pré-disposta a novas interpretações, mas fundamentalmente, que na narrativa se entrecruza à subjetividade do testemunho e do pesquisador, bem como a objetividade proporcionada pela operação historiográfica da pesquisa e do ensino de história.

Desenvolvendo essa percepção da história, aliada à prática de mediação e pesquisa, os jovens poderão se sentir protagonistas não só dos processos de aprendizagem e ensino, mas também da história vivida e da História contada; sobretudo, poderão construir a compreensão de que a memória é um fenômeno individual e coletivo, um testemunho do acontecido, uma fonte ligada a lembranças, sentimentos, traumas, mas que, no entanto, não tem potencial para revelar a verdade. Especialmente quando se refere a passados sensíveis, como a ditadura militar, a memória também está permeada pelas disputas de poder e privilégios, por impedimentos e manipulações.

Todavia, não estamos afirmando que a sedução negacionista será combatida necessariamente pela operação do ensino de história norteado pelos conceitos estruturantes e substantivos da história no tempo humano. Esse pode ser apenas o ponto de partida, pois como professores, devemos também dialogar com as

diferentes linguagens e cultura política, a fim de que todos tomem parte das reflexões históricas e possam compreender a dinâmica do mundo contemporâneo “como resultante da relação entre o espaço de experiências individuais e coletivas e os horizontes, também individuais e coletivos, de expectativas” (MELO; MENESES, 2021, p. 354).

Todavia, acreditamos que a perspectiva interpretativa da História seja uma maneira adequada para pensar o ensino que promova reflexão crítica e criadora, com potência para afastar as culturas juvenis dos modelos tradicionais de história (mestra da vida, positivista e historicista) que acionam uma suposta objetividade e neutralidade absoluta, como essenciais aos historiadores. Mas ressalto, em nossas pesquisas ainda não dispomos de elementos que nos permita afirmar que alguém irá se afastar das noções conservadoras da história ou da noção de verdade total, inquestionável, de uma “verdade céu”, tais como as “verdades” acionadas pelas fontes e memes, uma vez que:

O conteúdo fraudulento ou negacionista não se presta à crítica ou à validação de suas proposições fora do circuito no qual se desenvolve. “Ou seja, as pessoas tendem a recusar os fatos que contrariam suas teses. Elas preferem acolher de braços abertos ponderações conspiratórias, falsas e por vezes absurdas, desde que elas venham ao encontro de seus valores” (WAINBERG apud MENESES, 2021, p. 81-82).

Porém, justamente por isso, é fundamental o nosso diálogo com os novos estudos desenvolvidos pela Educação Histórica e História Pública, no intuito de que na sala de aula, possamos criar situações de escuta sensível, de aprendizagem cooperativa e reflexiva ao aula invertida, tendo como horizonte a percepção de que há verdades factuais e falsificações acerca da ditadura militar que podem ser confirmadas a partir de evidências; sendo, portanto, possível demonstrar, que em 1964, houve um golpe e uma ditadura que censurou, torturou e anistiou criminosos.

Assim, será possível tornar o passado útil, à medida que na escola seja possível entusiasmar os jovens para uma história animada e plástica, com personagens vivos, que pensam e falam, constroem identidades, conquistam autonomia e liberdade; que estabelecem uma relação de confiança com seus professores, mediada pela ética que sustenta a convivência com a verdade, mesmo que, por vezes, seja pesada e desagradável, mas que, no entanto, provoque reflexão e ação, no sentido de transpor as circunstâncias contingenciadas pelo nosso “ter-

vindo-a-ser” no mundo, como possibilidade e força criadora. Enfim, tornando-se capaz de construir sua própria existência orientada para vários futuros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo estando num ambiente multifacetado em que a polifonia de valores e vozes nem sempre é harmoniosa, às vezes, no olho do furacão, o entrecruzamento das várias dimensões da história pública com a Educação Histórica tem nos permitido ser otimista em relação aos desafios do ensino de história. O diálogo com outras pesquisas e projetos pedagógicos tem estimulado nossas escolhas e orientado a construção de caminhos em direção à construção permanente e contínua do ser professor de história, pautado pela reflexão-ação e ação-reflexão do fazer pedagógico e da valorização da perspectiva da história como campo de interpretação e representação do passado, mediado pela subjetividade, objetividade e ética que sustentam o dizer verdadeiro.

É evidente que o trabalho do professor não pode ser a mera descrição dos feitos do passado, como sugerem as narrativas negacionistas e seus discursos conservadores e tradicionais da história. Nesse sentido, não podem renunciar a nossa função social e a construção de valores humanos, democráticos, participativos e inclusivos. Como intelectuais públicos, devemos interpretar o presente-passado no sentido de construir perspectivas de futuro com menos dissenso e mais fraternidade. Por isso, teoria e método devem ser percebidos como as ferramentas que nos permitem penetrar no imaginário coletivo, sobretudo, das culturas juvenis de nosso tempo e a partir do exercício de mediação, colaboração, autorreflexividade e ressignificação do passado, aprender a pensar historicamente.

Os desafios enfrentados pela pesquisa durante a pandemia (COVID-19), nos mostrou alguns aspectos fundamentais. O primeiro é que o negacionismo no Brasil é ainda mais perigoso porque se tornou a política do governo federal e isso reverbera nas políticas públicas direcionadas à ciência e tecnologia, educação, saúde e assistência social. Nesse sentido, o combate do negacionismo precisa ser percebido como problema de toda a sociedade, bem como do poder Legislativo e do Judiciário que devem criminalizar a produção e difusão de narrativas que ensejam discurso de ódio, negam e justificam processos históricos violentos e comprometidos com práticas genocidas. Saliento que a necessidade de criminalizar as narrativas negacionistas nos impõe o desafio de empreender uma apropriação conceitual e uso do termo negacionismo de maneira apropriada, tendo em vista que se toda negação for

negacionismo será impossível tipificar as práticas criminosas e os usos abusivos e irresponsáveis da história. Dito de outra maneira, sendo o negacionismo um guarda-chuva para todos os tipos de negação, os produtores e vendedores de narrativas negacionistas não serão criminalizados,

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é que as fontes, apesar de suscitarem para seu público uma nova escrita da história capaz de denunciar a mentiras contadas, sobretudo, por “historiadores marxistas” e desse modo “revelar” a verdade, tem o objetivo de negar estruturas opressoras para retirar dos sujeitos a condição de vítima, que lhes garante acesso às políticas de reparação, afirmação e inclusão social.

Todavia, o negacionismo de Narloch tem suas especificidades, à medida que não nega completamente a possibilidade de uma verdade histórica possível. Sua narrativa até reflete o debate historiográfico em torno do acontecimento, na medida em que cita os autores e aciona a historiografia, no entanto, para afirmar meias verdades, de modo que sua narrativa não é de todo mentirosa, mas é abusiva, porque manipula os referenciais teóricos com a intenção de provocar o engano e interferir no imaginário coletivo, além de ganhar dinheiro, como vendedor de história há mais de 10 anos.

Por seu turno, a narrativa do Brasil Paralelo, apesar de mercadológica, se mostra mais comprometida com um projeto político de poder, de cunho conservador, olavista e bolsonarista. A fonte rejeita toda a historiografia, a possibilidade de produção de conhecimento científico e o testemunho de quem não coaduna com as mesmas ideias e opiniões. Sua narrativa se sustenta nos discursos militares, publicados na forma de uma narrativa histórica, desde a década de 1980 e especialmente no livro *1964 – O elo perdido*, de Mauro Abranches. Essas obras enfatizam a objetividade absoluta como elemento essencial do trabalho do historiador, entendido como profissional que deve apenas descrever a fonte e comunicar o relato dos fatos excepcionais dos grandes homens do passado, de modo que, ignora a imensa massa de testemunhos escritos e não escritos que devem fazer parte do cotidiano de quem se propõe a ser intérprete do passado.

Na perspectiva do Brasil Paralelo, os fatos e testemunhos falam por si mesmo, de modo que a narrativa induz a audiência à crença de que é possível separar o sujeito do objeto de pesquisa e “resgatar” o passado tal qual aconteceu, ignorando que o fato e a interpretação andam juntos na construção do acontecimento. Nesse

sentido, o passado só se torna inteligível sendo analisado à luz do presente; e, por seu turno, a compreensão do presente se dar à luz do passado, que ilumina as contingências e circunstâncias de sua gestação, funcionamento e transformação.

Disso resulta um duplo desafio para a ciência histórica. Primeiro, a compreensão do passado-presente ou presente-passado, enfim, do passado que não passa em função da permanência e continuidade dos traumas e ressentimentos da memória coletiva e suas feridas abertas. Segundo o desafio de projetar um futuro possível para a humanidade, de modo que, mesmo sem mudar o passado nem interferir no futuro, possamos sonhar com um presente melhor, mais democrático, inclusivo e fraterno.

O terceiro aspecto importante evidenciado pela pesquisa foi o potencial da história pública em sua interface com o ensino de história na educação básica. Ao lado da escuta sensível da orientadora Sônia Meneses e da Banca de avaliação, a divulgação e compartilhamento de conteúdo histórico, seja em cursos, palestras, e eventos online, foram fundamentais a nossa pesquisa, sobretudo, em função da nossa inexperiência. Participar desses eventos nos deu a possibilidade de escuta das angústias sentidas por outros professores e incorporá-las as nossas reflexões, de modo que seguramente, podemos afirmar que a escrita dessa dissertação foi também uma produção coletiva.

Não posso deixar de mencionar que devido as dificuldades, principalmente geográficas, de acesso presencial aos Arquivos históricos, foi fundamental o trabalho de divulgação da história pública no formato digital; sem esse material, a dissertação também não teria ganhado corpo. Assim, um dos desafios da história pública brasileira, em face da tempestade negacionista e da necessidade de divulgar conhecimento e fontes, talvez seja compartilhar os arquivos históricos no formato digital. Por seu turno, o desafio posto a nós, professores de história da educação básica seja sair de nossa zona de conforto, pois o ser professor prescinde a pesquisa teórica e empírica, e fundamentalmente, a reflexão sobre a nossa práxis social.

Destarte, em função da dinâmica de comunicação horizontal na realidade contemporânea, da percepção de que se aprende história em todos os lugares, mesmo que, muitas dessas informações não se transformem em conhecimento, nosso horizonte enquanto professores de história na educação básica deve ser fazer escuta sensível e mediar a produção e o compartilhamento do saber no espaço da sala de aula, assim como nas redes sociais digitais e, sobretudo, utilizar as diversas

ferramentas oferecidas pelas tecnologias de informação, como ferramenta pedagógica nos processos de aprendizagem e ensino de história. Sob esse aspecto, o PROFHISTÓRIA adquire uma importância inigualável, à medida que incentiva a autorreflexividade e divulgação de conhecimento histórico, problematizado a partir da sala de aula, em diálogo com os docentes e discentes.

Por último, acreditamos que as pesquisas em torno do negacionismo histórico da ditadura militar no Brasil tendem a crescer e indiscutivelmente as fontes ainda têm muito a nos dizer, principalmente se forem analisadas por outros pesquisadores, problemas ou perspectivas. Quanto a nós, estamos aqui com a imensa satisfação de ter superado várias dificuldades em relação ao trabalho, a pesquisa e a condição de ser mulher numa sociedade profundamente influenciada pelo patriarcado. Estamos também com a sensação de que muita pesquisa, sobretudo em relação à metodologia do ensino de história da ditadura, ainda precisa ser feita para que de fato, o ensino possa se constituir como armadura de combate aos diversos negacionistas, suas fraudes e falsificações.

Tendo em vista novas pesquisas, temos vislumbrado inúmeras possibilidades de produção compartilhada que articule os memes e as narrativas negacionistas e conservadoras em nível local, regional e nacional. Como os estudantes têm desejo por conhecimento e história, a interação com os memes e as mídias digitais, enquanto ferramenta pedagógica pode se tornar um campo de possibilidades. Todavia, será importante a produção de um paradidático (E-book) que trate das disputas de memória da ditadura militar e estimule os jovens à leitura e a compreensão desse acontecimento.

Finalmente, talvez o próximo passo e o mais importante seja tentar responder à pergunta: que estratégias devem ser construídas, na perspectiva de que os conceitos estruturantes e substantivos aliados à linguagem dos memes nos direcionem a *Literacia histórica*? Lançamos este questionamento porque entendemos que os memes podem ser problematizados e construídos em nossas salas de aula e ademais, ficou a sensação de que nosso trabalho foi incompleto, justamente por não termos apontado uma estratégia minuciosamente elaborada, a partir dos pressupostos teóricos da educação histórica, que desse conta de promover *Literacia histórica para* nossa comunidade escolar.

FONTES

BRASIL PARALELO. 1964 – O Brasil entre armas e livros (FILME COMPLETO). 2019 abr. 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg&t=5929s>. Último acesso em: 27 ago. 2021.

NARLOC, Leandro. Os comunistas. *In: Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. 2ª ed. Revista e ampliada, São Paulo: LeYa, 2011, p. 292-336.

ALFANO, Bruno; ELLER, Johanns. Criticada por Bolsonaro por ser ‘de esquerda’, TV Escola exibiu documentário com Olavo de Carvalho. O Globo. 2019 dez. 16; Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/criticada-por-bolsonaro-por-ser-de-esquerda-tv-escola-exibiu-documentario-com-olavo-de-carvalho-24130625>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRITO, Patrícia. Ex-chefe do DOI-Code, coronel Ustra é alvo de várias ações. Folha de São Paulo. 2013 mai. 26. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/05/1285005-ex-chefe-do-doi-codi-coronel-ustra-e-alvo-de-varias-acoas.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CORDEIRO, Tiago. Olavista, monarquista, mas não terraplanista: as ideias de Rafael Nogueira para a Biblioteca Nacional. Gazeta do Povo. 2020 jan. 7. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/olavista-monarquista-mas-nao-terraplanista-as-ideias-de-rafael-nogueira-para-a-biblioteca-nacional/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

EBC. Discurso de Jango na Central do Brasil em 1964. Memória EBC. 2014 mar. 12. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Após ser demitido pela CNN Brasil, Leandro Narloch diz que não foi homofóbico. Folha de São Paulo. 2020 jul. 10. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2020/07/apos-ser-demitido-pela-cnn-brasil-leandro-narloch-diz-que-nao-foi-homofobico.shtml>. Acesso em: 06 maio 2021.

GARCIA, Alexandre. 31 de março de 1964. Blog do Padilha. 2017 abr. 1. Disponível em: <https://lauropadilha.blogspot.com/search?q=31+de+mar%C3%A7o+de+1964>. Acesso em: 15 out. 2021.

GASPARI, Elio. Arquivos da Ditadura. Disponível em: <https://arquivosdaditadura.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. Ata da 43ª sessão do Conselho de Segurança Nacional. Arquivos da Ditadura. Disponível em: <https://arquivosdaditadura.com.br/documento/galeria/ata-43a-sessao-conselho-seguranca-nacional#pagina-2>. Acesso em: 08 jul. 2021.

_____. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GENESTRETI, Guilherme. Filme pró-golpe militar foi exibido por erro, informa Cinemark. Folha de São Paulo. 2019 abr. 2; Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/04/filme-pro-golpe-militar-foi-exibido-por-erro-informa-cinemark.shtml?origin=folha>. Acesso em: 07 mar. 2021.

JORNAL NACIONAL. No primeiro ato como ministro da Defesa, Braga Netto publica ordem do dia sobre 1964. G1. 2021 mar.30. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/30/no-primeiro-ato-publico-como-ministro-da-defesa-braga-netto-publica-ordem-do-dia-sobre-1964.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2021.

KRAENSKI, Mauro Abranches e PETRILÁK, Vladimir. *1964: O elo perdido - o Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista*. Archive.org. Disponível em: <https://archive.org/details/MauroAbranchesKraenskiVladimirPetrik1964OEloPerdidoOBrasilNosArquivosDoServioS/page/n25/mode/2up>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LAMARÃO, Sérgio. Articulação da oposição: Frente Ampla. FGV-CPDOC - A trajetória política de João Goulart. Disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Exilio/Articulacao_da_oposicao. Acesso em: 29 ago. 2021.

LUCENA, Eleonora de. Minha História: Fui torturada em 1970 e denunciei o coronel Ustra. Folha de São Paulo. 2013 mai. 26. Disponível em: <https://bityli.com/YUxsS>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MESSIAS, Carlos. & ALMEIDA, Marco Rodrigo. História é coisa do passado. Folha de São Paulo. 2011 ago. 30. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq3008201109.htm> Acesso em: 18 ago. 2021.

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da história do Brasil*. Books Google. Disponível em: <https://bityli.com/aiOTa>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PASSARINHO, Jarbas. Deslavada hipocrisia. O Estado de São Paulo. 2005 abr. 19. Disponível em: <https://bityli.com/aFWis>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ato Institucional 01. 1964 abr. 9. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm Acesso em 29 de maio de 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ato Institucional 02. 1965 out. 27. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

REDAÇÃO BRASIL PARALELO. A Brasil Paralelo é uma farsa? A descrição da na Wikipédia diz que sim. Disponível em: <https://conteudo.brasilparalelo.com.br/historia/brasil-paralelo/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

REDAÇÃO BRASIL PARALELO. Ditadura Militar no Brasil ou Regime Militar? Entenda definitivamente como foi o Golpe de 64. Disponível em: <https://conteudo.brasilparalelo.com.br/historia/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

REDAÇÃO. A nova história do Brasil: Pesquisadores destroem mitos e revelam o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola. Superinteressante. 2016 out. 31. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/a-nova-historia-do-brasil/>. Acesso em: 06 maio 2021.

RUSHEL, Leandro. Brasil Sem Medo. Disponível em: <https://brasilsemmedo.com/>. Acesso em: 15 out. 2021.

VILLA, Marco Antonio. *Ditadura à brasileira – 1964-1985: A democracia golpeada à direita e à esquerda*. Rio de Janeiro: LeYa, 2014.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. Toffoli suspende ordem para Ministério da Defesa retirar de site texto sobre regime militar. G1. 2020 mai.05. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/05/toffoli-suspende-ordem-para-ministerio-da-defesa-retirar-texto-sobre-regime-militar-de-site.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2021.

WIKIPÉDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Narloch. Acesso em: 06 maio 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARÃO REIS, Daniel. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. *In: AARÃO REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (orgs.) A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964.* Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 6-16.

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. *In: ALMEIDA, Juniele, Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. (orgs.) Introdução à história pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. *In: _____.* (orgs.). **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 7-15.

_____. História pública: entre as “políticas públicas” e “os públicos da história”. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH – Conhecimento histórico e diálogo social – Natal – RN – 22 a 26 de julho de 2013. **Anais...** Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUHNATAL_HistoriaPublica_2013.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BARCA, Isabel. **Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história.** Universidade do Minho. 2001a. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/569/1/IsabelBarca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

_____. **Literacia e consciência histórica.** Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva,** Florianópolis, v.22, n. 02, p. 381-403, jun/dez. 2004. Disponível em: <https://bityli.com/HrVAF>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60, p. 807-835, set/dez 2016. Disponível em: <https://bityli.com/gjFJq>. Acesso em: 15 out. 2019.

BAUER, Caroline Silveira. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de recepção implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, vol. 32, 2014, p. 148-169. Disponível em: <https://bityli.com/eCfum>. Acesso em: 31 jan. 2020.

_____. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo-SP: Letra e Voz, 2018, p. 195-203.

BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. História, verdade e interpretação a partir da crise dos paradigmas. *In*: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó-SC: Argos, 2011, p. 75-103.

BEZERRA, E. N. P. A Ditadura Militar nos livros didáticos: História e memória nos manuais de ensino de 1976 a 2016. XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH – Contra os preconceitos: História e Democracia – Brasília/UNB – 24 a 28 de julho de 2017. **Anais...** Disponível em: <https://bityli.com/DltmP>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo na história do pensamento político**. Brasília -DF: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOMFIM, Mascus. Bate papo com Marcus Bomfim – Avaliação das aprendizagens históricas. UFVJM LAPEHIS. 2020 set. 10. Disponível em: <https://bityli.com/FnXNh>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BORGES, Ítalo Nelli. O paralelismo do absurdo: 1964 - O Brasil entre Armas e Livros e seus Desserviços Históricos e Sociais. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 10,

n. 2, mai./ago. 2019. Dossiê: Cinema Brasileiro: Olhares Históricos, Sociopolíticos e Estéticos. Disponível em: <https://bityli.com/HOUHj>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BUZALAF, Márcia Neme. Revisionismo ou Negacionismo? A Ditadura Civil-militar no Filme “1964 - o Brasil entre armas e livros (2019)”. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Belém - PA - 2 a 7/09/2019. Disponível em: <https://bityli.com/ZAUlq>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CALDEIRA NETO, Odilon. Memória e justiça: o negacionismo e a falsificação da história. **Antítese**, vol. 2, n.4, jul/dez, 2009, p. 1097-1123. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026762> Acesso em: 15 out. 2019.

CALIL, Gilberto. Elio Gaspari e o elogio da transição conservadora. **Outros tempos**, vol. 11, n. 17, 2014, p. 246-270. Dossiê: O colapso das ditaduras: rupturas e continuidades. Disponível em: <https://bityli.com/QzTIm>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602>. Acesso em: 13 nov. 2019.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública: uma breve bibliografia comentada. (Bibliografia Comentada). *In.*: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-publica-biblio/>. Publicado em: 6 nov. 2017. Acesso: 25 out. 2020.

CASACO. Casaco: Jogos florais. Cultura FM. 2018 set. 5. Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/cacaso-jogos-florais>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O negacionismo do holocausto: pseudo-história e história pública. **Resgate** – vol. XXII, n. 28 – jul/dez 2014, p. 5-12. <https://bityli.com/ISJkt>. Acesso em: 15 out. 2019.

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

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. – Rio de Janeiro- RJ: Forense, 2017.

CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre o campo de pesquisa. *Teoria e Educação* 2 (177-229). Disponível em: <https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2021.

CÍCERO. *De oratore*. São Paulo. Escala, 2003.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 278-284, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://bitly.com/aoCkR>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DUNKER, Christian [et.all.]. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

DAVIS, Claudia; NUNES, Mariana M. R; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *In.: Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, mai/ago. 2005. Disponível em: <https://bitly.com/YOIIYQ>. Acesso em: 25 nov. 2019.

DELGADO, Márcio de Paiva. **A frente ampla de oposição ao regime militar (1966-1968)**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMJ – 2013. Disponível em: <https://bitly.com/YOxpt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DE BAETS, Antoon. Uma teoria do abuso da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 65, p.17-60 – 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/3zbNZYB56nWgH5FJ5G3HC5m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FARIAS, José Airton de; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. Ensino de ditadura civil-militar em tempos de “Escola Sem Partido”. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10. n. xx, p. xxx - xxx, abril. jun. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/jqIVo>. Acesso em: 10 set. 2020.

FARIAS, José Airton de. Explosões conservadoras: atentados de extrema-direita na transição da ditadura civil-militar (1980-1982). **Em tempo de histórias**. Brasília-DF, n. 38, p. 148-167, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://bitly.com/UxkLC>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e história pública? *In.*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo - SP: Letra e Voz, 2018, p. 49-58.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva. *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública.** São Paulo - SP: Letra e Voz, 2011, p. 133-147.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? *In.*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo -SP: Letra e Voz, 2018, p. 29-38.

FICO, Carlos. A Ditadura Documentada: Acervos desclassificados do regime militar brasileiro. **Acervo.** Rio de Janeiro. v. 21, nº 2, p. 67-78. jul/dez 2008. Disponível em: <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/295/295>. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. Ditadura militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 464-483. Entrevistadores: Silvia Maria Fávero Arend, Rafael Rosa Hagemeyer e Reinaldo Lindolfo Lohn. Disponível em: <https://bitly.com/YXAJh>. Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. **O golpe de 1964: momentos decisivos.** Rio de Janeiro - RJ: Editora FGV, 2014. (Coleção FGV de bolso. Série Histórica).

_____. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 24, nº 47, p. 29-60 - 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NCQ3t3hRjQdmgtJvSjLYMLN/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história.** – 4. ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Itamar e DIAS Margarida. IV Contemporaneidades Mesa 01: O ensino de história frente às narrativas negacionistas. 19 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xCOJJrxVbC4>. Acesso em: 11 jan. 2021.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Como a História lida com as fakes news? Aumento do negacionismo vira foco de estudos. **O Globo**. 2021 mai. 10. Disponível em: <https://bityli.com/mnppq>. Acesso em: 10 maio 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

GRINBERG, Keila. História e negacionismo: e agora ANPUH? **Associação Nacional de História - ANPUH Brasil**. 02 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f2bB6aiGaEY&t=269s>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GOMES, Paulo César. A França e o golpe civil-militar de 1964 no Brasil: ditadura, repressão e exílio. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, número especial vol. 1, pp. 108-128. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/czuLH>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto Digital**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v, 12, n, 2, p. 185-208, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/UEPbh>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiência do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção História e Historiografia).

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. – Campinas- SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEE, Peter. Literacia Histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abril/jun. 2016. <https://bityli.com/jHZka>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://bityli.com/PAtNz>. Acesso em: 19 mar. 2021.

LEVITSKY, Stevem. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2018.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

LINARD, Danilo. Produzindo e Difundindo Conhecimento Histórico no Youtube: O Canal “Nerdologia” e os Conceitos de “Golpe” e “Revolução”. *Aedos*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, ago. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/NQGIX>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MAGALHÃES, Olga; FREITAS, Eliane Martins. Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino de história. *In.*: VERA, Juan Ramón Moreno; FERNANDEZ, José Monteagudo (orgs.). (2019) temas controvertidos en el aula. **Ensenar historia em la era de la posverdad**. Murcia: Editum. Disponível em: <https://bityli.com/DOhPK>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a história? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos à luz dos debates sobre o *Public History*. **Revista de História da Historiografia**, Ouro Preto/MG, n. 15, p. 27-50, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/yKizj>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MARTINELLI, Daniele Fernanda Torrente. Outra narrativa para a ditadura militar: análise do documentário “1964: o Brasil entre armas e livros”. *Celacc.eca.usp.br*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522/299>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MARTINS, Estevão de Rezende. Tempo e verdade. Proposta de critério para um conhecimento histórico confiável. *In.*: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011, p. 291-321.

MARTINS FILHO, J. R. A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos dos militantes e militares. **Revista Varia**, vol. 18, n. 28, december 2002. Disponível em: <https://bityli.com/FfucT>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense. Doi.org 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n68/0121-1617-rhc-68-00027.pdf> Acesso em: 13 nov. 2019.

MEIRELES, Maurício. 'Orvil', livro secreto da ditadura, inspira guerra cultural de Bolsonaro. FOLHA DE SÃO PAULO. 2020 mai. 15. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/05/orvil-livro-secreto-da-ditadura-inspira-guerra-cultural-de-bolsonaro.shtml?origin=folha>. Acesso em: 08 set. 2021.

MELO, Demian Bezerra de. O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. *In.*: _____. (org.). **A miséria da historiografia**: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Francisco Egberto; MENESES, Sônia. Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino - considerações sobre o passado ensinado no Youtube. *In.* ANDRARE, Julina Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

MENESES, Sônia; MELO, Egberto. História, memória e leituras do passado: o que os embates sobre Dom Paulo Evaristo Arns e o coronel Brilhante Ustra nas redes sociais podem nos ensinar? *In.*: MENESES, Sônia. **História, memória e direitos**. São Paulo-SP: Letra e Voz, 2019, p. 37-52.

MENESES, Sônia. Bolsonarismo: um problema de verdade para a história. *In.*: KLEN, Bruna S; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAÚJO, Valdei Lopes de (orgs.). **Do fake ao fato: (des)atualizando bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020, p. 43-55.

_____. Livros, leitores e internautas: os guias da história e os embates pelo passado através da mídia. *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 159-184.

_____. Navegação histórica no turbilhão das redes. Humanas pesquisadoras em Rede. 23/07/2021. Disponível em: <https://bityli.com/NiEVi>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. O ensino nas redes: avaliação das aprendizagens históricas em tempos remotos e futuros. ABEH Assoc. Bras. Pesq. em Ensino de História. Temporada 3 do CHÃO DA HISTÓRIA - “O ensino de história está on? Entre o virtual, o real e o possível”. 25/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSYXOpQOrGg>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, nº 87, 2021a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/868cZ9QBynvNmBW97MnNmfmz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 ago. 2021.

_____. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88 -2019. Disponível em: <https://bityli.com/gibGN>. Acesso em: 30 nov. 2019.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. Mesa 10: negacionismo e revisionismo: teoria, historiografia e tempo presente. Fórum de teoria da história e História da Historiografia edição 2020. 18/11/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ATklw9r1S00>. Acesso em: 18 nov. de 2020.

_____. Negacionismo: a extrema-direita e a negação da política de extermínio nazista. **Boletim do Tempo Presente**, N. 04, DE 08 DE 2013, P. 1-22. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/issue/view/384>. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo, junho 2011. **Anais...** Disponível em: <https://bityli.com/WPdDX>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. *In.*: AARÃO REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2014, p. 28-37.

_____. A história no olho do furacão. *In.*: KLEN, Bruna S; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAÚJO, Valdeí Lopes de. (org.). **Do fake ao fato: (des)atualizando bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020, p. 29-41.

_____. Anticomunismo e antipetismo na atual onda direitista. Academia.edu. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/ZAzVB>. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109 - 137, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/xbBQo>. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964). Academia.edu. 2000. <https://bityli.com/NZBjY>. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. História, Memória e as disputas pela representação do passado recente. Patrimônio e memória. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 56-70, janeiro-junho, 2013. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/334/620>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Mesa 01 – Negacionismo e Ditadura Militar. **Associação Nacional de História - ANPUH Brasil** - Jornada Negacionismo e Usos da História. (14/12/2020a). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=QFnRd_JFTYI. Acesso em: 14 dez. 2020.

_____. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 38, nº 79, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/jZh4sttTXLWN5KJMWXJNQzt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2020.

_____. O anticomunismo e os órgãos de informação da ditadura nas universidades brasileiras. *Contemporânea Historia y problemas del siglo XX*. Ano 3, Volumen 3, 2012. Disponível em: http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/Contemporanea03_2012-11-23-webO-07.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em: <https://bityli.com/PYMoG>. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. Negacionismo e revisionismos ideológicos: o conhecimento histórico em xeque. Fiocruz - 19 de março de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/YyrPo>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Mesa 10: Negacionismo e revisionismo: teoria, historiografia e tempo presente. **Fórum de teoria da história e História da Historiografia edição 2020**. 18/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ATklw9r1S00>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NICOLAZZI, Fernando. A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo. Sul21 - 23 de março de 2019. Disponível em: <https://bityli.com/VmzCd>. Acesso em: 07 mar. 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Muito além das virtudes epistêmicas. O historiador público em um mundo não linear. **Revista Maracanan**, n. 18, p. 18-34, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/jehKW>. Acesso em: 19 mar. 2019.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, Nº 15, p. 203-222, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/525/304>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**: Segunda consideração extemporânea. São Paulo: Hedra, 2017.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Proj. História. São Paulo. (10) dez. 1993. Disponível em: <https://bityli.com/hPugG>. Acesso em: 20 mai. 2020.

OLIVEIRA, Elida. 67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE. G1. 2021 mai. 6. Disponível em: <https://bityli.com/uzJfW>. Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez de. O negacionismo científico olavista: a radicalização de um certo regime de verdade. *In.*: KLEN, Bruna S; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria, ARAÚJO, Valdeci Lopes de (orgs.). **Do fake ao fato**: (des)atualizando bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020, p. 81-100.

_____. Por que vendem tanto? O consumo de historiografia comercial no Brasil em tempos de crise (2013-2019). **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/RGwoP>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PEDRETTI, Lucas. **Os ecos do Orvil em 2021, o livro secreto da ditadura**. APUBLICA. 30 de agosto de 2021. Disponível em: <https://apublica.org/2021/08/os-ecos-do-orvil-em-2021-o-livro-secreto-da-ditadura/>. Acesso em: 08 set. 2021.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual de história e a construção da educação democrática. *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 109-127.

PENNA, Fernando de Araújo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. *In.*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 195-205.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 31, n. 57, p.863-902, set/dez 2015. Disponível em: <https://bityli.com/VIBuE>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2 ed. 1ª reimpressão - São Paulo - SP: Contexto, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.200-212. Disponível em: <https://bityli.com/TBkkr>. Acesso em: 20 mai. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <https://bityli.com/TMLip>. Acesso em: 20 mai. 2020.

POPOLIN, Guilherme. Intervenção Militar Já: os memes da internet e o imaginário da nova direita brasileira sobre a ditadura civil-militar. Intercon - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Belém - PA - 2 a 7/09/2019. Disponível em: <https://bityli.com/wnqxo>. Acesso em: 09 dez. 2020.

_____. O messias chegou, mas qual? O papel dos memes na construção dos mitos. Museu de memes - Universidade Federal Fluminense - 2020. Disponível em: <https://bityli.com/ERVGf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

RIDENTI, Marcelo. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. *In.*: AARÃO REIS, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 2014, p. 17-27.

ROCHA, Helenice. O WhatsApp como loja de nostalgias e o ensino de história. *Humanas Pesquisadoras em Rede - 2020*. Disponível em <https://bityli.com/QwZUD>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ROCHA, Jonas Eduardo; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. Ditadura militar e memória discursiva: uma análise a partir do gênero *meme*. **Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 14 - n. 23 - 2º Semestre - 2018. Disponível em: <https://bityli.com/RDCGn>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ROLLEMBERG, Denise. Esquecimento das memórias. PDFCOFFEE.COM. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/aula17-rollemborg-denise-o-esquecimento-das-memorias-pdf-free.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 89-110 – 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506/300>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. História Pública - Diálogo com Marta Rovai. Historiadora na Rede Sônia Meneses - 29 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rBwLcrXFPI>. Acesso em: 29 abr. 2021.

_____. História pública: um desafio democrático aos historiadores. *In.*: REIS, Thiago Siqueira et al. (orgs.). *Coleção História do Tempo Presente: volume 2 / Boa Vista*: Editora da UFRR, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/BMTmn>. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo - SP: Letra e Voz, 2018, p. 185-196.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre as transformações do passado em história. *In.*: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó-SC: Argos, 2011, p. 259-290.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. (orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

_____. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTHIAGO, Ricardo. A história pública no Brasil entre práticas e reflexões: a oficina historiográfica de Ricardo Santiago entre história oral e história pública. **Revista Observatório**. Vol. 3, n. 2, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://bitly.com/PWsWn>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In.*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

_____. História Pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286-309, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/ZUEnP>. Acesso em: 13 nov. 2019.

_____. Pode-se falar de uma história pública brasileira? *In.*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018a, p. 323-330.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A transição em Cuba**. Carta Maior - 2006 <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/A-transicao-em-Cuba/6/12076>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/bsQQX>. Acesso em: 07 set. 2019.

SEDUC/CE. Pluralidade de ideias e respeito às diferenças são temas centrais na segunda edição do “Escola: Espaço de reflexão” - 28 de maio de 2018. Disponível em: <https://bityli.com/mTcYG>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2 ed. - São Paulo - SP: Contexto, 2006.

SILVA, Marcos. Mesa 01 – Negacionismo e Ditadura Militar. Associação Nacional de História - ANPUH Brasil - Jornada Negacionismo e Usos da História. 14/12/2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=QFnRd_JFTYI. Acesso em: 14 dez. 2021.

VENANCIO, Renato. O Incorreto no Guia politicamente incorreto da história do Brasil. Academia.edu - 2012. Disponível em: <https://bityli.com/WYcuH>. Acesso em: 07 mar. 2021.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os assassinos da memória**: um Eichmann de papel de outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas- SP: Papirus, 1998.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/PYWzj>. Acesso em: 09 dez. 2020.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História escolar: Um debate sobre o caráter público da História ensinada. *In.*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (orgs.). **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 95-108.

_____. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, p. 125-144 - 2000. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/696/368>. Acesso em: 30 jun. 2021.