

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

LEILA MARIA PRATES TEIXEIRA MUSSI

**ENSINO DE HISTÓRIA E A BATALHA PELA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DAS
DISPUTAS SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO DITADURA MILITAR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA (1985 A 2016)**

VITÓRIA DA CONQUISTA
MAIO DE 2026

LEILA MARIA PRATES TEIXEIRA MUSSI

**ENSINO DE HISTÓRIA E A BATALHA PELA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DAS
DISPUTAS SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO DITADURA MILITAR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA (1985 A 2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS para
qualificação, como requisito parcial e obrigatório
para obtenção do título de Doutora em Memória:
Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da
Memória

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória e História das Ideias
Pedagógicas Contra Hegemônicas no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos
Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA
MAIO DE 2026**

M979e

Mussi, Leila Maria Prates Teixeira.

Ensino de história e a batalha pela memória: uma análise das disputas sobre o ensino do conteúdo ditadura militar na educação básica (1985 a 2016) /

Leila Maria Prates Teixeira Mussi, 2026.

142 f.

Orientador (a): Dr. Claudio Eduardo Félix dos Santos.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa

de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referência F. 133 – 142

1. Ditadura civil-militar. 2. Ensino de história. 3. Políticas de memória. I. Santos, Claudio Eduardo Félix dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória. T. III.

CDD 907.2

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: History Teaching and the Battle for Memory: An Analysis of the Disputes over the Teaching of Military Dictatorship Content in Basic Education (1985–2016)

Palavras-chaves: Civil-military dictatorship; History teaching; Memory policies.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (presidente), Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (Titular), Profa. Dra. Marisa Oliveira Santos (Titular), Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva (Titular), Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento (Titular).

Data da Defesa: 06 de maio de 2026.

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEILA MARIA PRATES TEIXEIRA MUSSI

ENSINO DE HISTÓRIA E A BATALHA PELA MEMÓRIA: UMA ANÁLISE DAS DISPUTAS SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA (1985 A 2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 06 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos –
Presidente

Instituição: UESB

Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães

Instituição: UESB

Profa. Dra. Marisa Oliveira Santos

Instituição: UESB

Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Instituição: UNEB

Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento

Instituição: UNEB

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIO EDUARDO FELIX DOS SANTOS**
Data: 18/05/2026 09:24:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **LIVIA DIANA ROCHA MAGALHAES**
Data: 14/05/2026 14:20:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ass.:  Data: 13/05/2026 09:16:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ass.:  **GENILSON FERREIRA DA SILVA**
Data: 08/05/2026 07:29:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
Ass.:  **JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO**
Data: 08/05/2026 18:20:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DEDICATÓRIA

Às professoras e professores de História, que, mesmo diante das discontinuidades, dos silenciamentos e das pressões que atravessam o ensino do passado recente, seguem sustentando, com compromisso e coragem, a formação histórica crítica e a defesa da memória democrática.

AGRADECIMENTOS

Finalizar este doutorado é a realização de um sonho. Foi um percurso difícil, por vezes angustiante, e justamente por isso se torna ainda mais importante agradecer a quem esteve ao meu lado ao longo dessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB), agradeço a oportunidade de realizar este doutorado. Em nome das professoras Edvânia Gomes e Luci Bertoni, estendo meu agradecimento a todas as professoras e professores que contribuíram para a minha formação.

Com muito carinho, agradeço ao meu orientador, Cláudio Félix, que desde o início compreendeu a complexidade de viver esse processo conciliando o doutorado com a atuação como professora da educação básica. Suas orientações, sua escuta, suas palavras de incentivo, reconhecimento e força foram fundamentais ao longo da pesquisa e da escrita desta tese.

Aos professores da banca de qualificação, professora doutora Livia Diana Magalhães e professor doutor Genilson Silva, agradeço pelas leituras atentas, pelos questionamentos e pelas sugestões tão importantes. Suas contribuições foram essenciais para que esta pesquisa ganhasse mais consistência, profundidade e clareza.

À banca de defesa, composta pelas professoras e professores doutores Livia Diana Magalhães, Marisa Santos, Genilson Silva e Jairo Nascimento, minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições oferecidas na etapa final deste trabalho.

Ao meu companheiro de uma vida, Ricardo, agradeço por ser constância, abrigo e amor. Por ser meu lugar seguro. Sem você, esse sonho não teria sido possível. Sua presença esteve em tudo: no apoio emocional, no incentivo cotidiano e, de tantas formas, na pesquisa e na escrita desta tese. Eu te amo muito.

À minha afilhada e sobrinha, Mirela, que acompanha minha vida acadêmica desde tão pequenininha. Ela esteve comigo na escrita da dissertação de mestrado, levando alegria e esperança àqueles anos. Agora, mais de perto ainda, compartilhou comigo os momentos felizes, mas também as angústias de quando a escrita parecia não avançar. Foi acalanto, presença e incentivo. Você é um dos amores mais lindos da minha vida.

À Daniella Magalhães, grande amiga, agradeço pelas conversas na sala dos professores e por ter me ajudado na construção do projeto desta tese. Registro aqui, mais uma vez, o quanto sou sua fã: como mulher, professora e mãe.

Durante o doutorado, a vida me presenteou com três grandes tesouros: Manu Correia, Luzia Pinto e Betty Berlanga. Sou imensamente grata pela parceria, pelo afeto, pelas trocas

sinceras, pelas alegrias e até pelos desesperos compartilhados diante dos prazos. Que encontro bonito foi o nosso.

Essa jornada dupla — ou tripla, na verdade — não teria sido possível sem o apoio de colegas e amigos. À Ana Paula Sotero, agradeço a parceria e as risadas, inclusive aquelas que nasceram em meio ao desespero. Sou fã dessa menina prodígio.

À Eminha, minha caçula, minha bebezinha, agradeço por ser uma irmã tão presente, carinhosa, parceira e por sempre acreditar em mim. Meu amor por você é grande, doce e verdadeiro.

À Jaqueline Salles e Glícia Prates, agradeço a escuta, o acolhimento e a ajuda para que eu pudesse lidar com esse turbilhão de sentimentos que é minha vida.

À painho e mainha, que sempre foram presença na minha vida e na dos meus irmãos e que não mediram esforços para que a gente crescesse em um lar seguro e cheio de amor.

Por fim, à Nossa Senhora, por me guiar e me amparar no caminho do amor de Deus.

RESUMO

Esta tese analisa como a disputa pública de memória em torno da ditadura civil-militar, articulada aos limites históricos da justiça de transição no Brasil, produz efeitos na escolarização do passado recente, tomando como recorte temporal o período de 1985 a 2016, que abrange tanto a reorganização do campo do ensino de História na redemocratização quanto o ciclo de políticas de memória e direitos humanos que culmina na Comissão Nacional da Verdade. A pesquisa parte do entendimento de que a memória não se reduz a um conjunto de lembranças, mas constitui uma prática social e política que organiza reconhecimentos, silêncios e hierarquias de legitimidade, especialmente em sociedades marcadas por passados autoritários. Nesse sentido, investiga-se de que forma conquistas, limites e descontinuidades das políticas de memória e justiça de transição — somadas ao avanço de disputas revisionistas e negacionistas — repercutiram nas perspectivas e condições de ensino do conteúdo ditadura civil-militar na educação básica ao longo do período analisado. Metodologicamente, orienta-se pelo materialismo histórico-dialético como modo de leitura do objeto em sua historicidade, mobilizando as categorias de totalidade, contradição e mediação para interpretar a relação entre debates historiográficos, políticas curriculares e condições concretas do trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma análise documental de normativas, políticas educacionais e iniciativas estatais de memória e direitos humanos, bem como um exame de produção acadêmica do campo; somam-se entrevistas tratadas como diagnósticos situados com Maria Auxiliadora Schmidt, Selva Guimarães Fonseca e Adriano Diogo, articuladas criticamente à bibliografia. Os resultados indicam que a presença (ou instabilidade) do tema na escola depende menos de “falta de informação” e mais das condições político-institucionais que traduzem (ou bloqueiam) reconhecimento público, arquivos e narrativas em diretrizes curriculares, materiais, formação e práticas sustentáveis. Quando essas mediações falham, o ensino crítico tende a ser desigual, intermitente e vulnerável a reconfigurações políticas. A tese explicita uma engrenagem central: políticas de memória e justiça de transição só geram efeitos educacionais quando convertidas em institucionalidade curricular e pedagógica, o que requer normatividade, continuidade administrativa, produção de materiais, formação inicial e continuada e respaldo institucional ao trabalho docente. Identificam-se pontos recorrentes de bloqueio, como ausência de obrigatoriedade e continuidade, desarticulação entre políticas de memória e políticas educacionais, lacunas formativas para temas sensíveis, precariedades do trabalho docente e um ambiente público de suspeição que transforma o passado recente em território de risco. Conclui-se que a disputa de memória sobre a ditadura é, em última instância, disputa sobre democracia; por isso, ensinar esse passado exige inteligibilidade histórica sobre violência de Estado, mecanismos de silêncio e legitimação e continuidades autoritárias no presente. Ao evidenciar a engrenagem que liga memória, transição e ensino, o estudo contribui para compreender por que, sem mediações sólidas entre arquivos, currículo, materiais e formação, a abordagem do tema depende de iniciativas pontuais e do “heroísmo” individual, enquanto o fortalecimento dessas mediações permite uma educação em memória sustentada por política democrática de conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ditadura civil-militar; Ensino de História; Políticas de memória.

ABSTRACT

This doctoral dissertation analyzes how the public dispute over memory regarding the civil-military dictatorship, intertwined with the historical limits of transitional justice in Brazil, produces effects on the schooling of the recent past. The study focuses on the period from 1985 to 2016, encompassing both the reorganization of the field of History teaching during redemocratization and the cycle of memory and human rights policies that culminates in the National Truth Commission. The research starts from the understanding that memory is not merely a set of remembrances but a social and political practice that organizes recognition, silences, and hierarchies of legitimacy, especially in societies marked by authoritarian pasts. In this sense, it investigates how achievements, limits, and discontinuities of memory and transitional justice policies — combined with the rise of revisionist and negationist disputes — have repercussions on the perspectives and conditions for teaching the content civil-military dictatorship in basic education throughout the analyzed period. Methodologically, it is guided by historical-dialectical materialism as a mode of reading the object in its historicity, mobilizing the categories of totality, contradiction, and mediation to interpret the relationship between historiographical debates, curricular policies, and concrete conditions of teaching work. For this purpose, a documentary analysis of normatives, educational policies, and state initiatives on memory and human rights was conducted, as well as an examination of academic production in the field; it also included interviews treated as situated diagnoses with Maria Auxiliadora Schmidt, Selva Guimarães Fonseca, and Adriano Diogo, critically articulated with the bibliography. The findings indicate that the presence (or instability) of the theme in schools depends less on a “lack of information” and more on the political-institutional conditions that translate (or block) public recognition, archives, and narratives into curricular guidelines, materials, teacher training, and sustainable practices. When these mediations fail, critical teaching tends to be unequal, intermittent, and vulnerable to political reconfigurations. The doctoral dissertation highlights a central mechanism: memory and transitional justice policies only generate educational effects when converted into curricular and pedagogical institutionalization, which requires normativity, administrative continuity, production of materials, initial and continuing teacher training, and institutional support for teaching work. Recurring points of blockage are identified, such as the absence of obligation and continuity, disarticulation between memory policies and educational policies, training gaps for sensitive topics, precarious conditions of teaching work, and a public environment of suspicion that turns the recent past into a risky territory. It can be concluded that the dispute over the memory of the dictatorship is, ultimately, a dispute over democracy; therefore, teaching this past requires historical intelligibility about state violence, mechanisms of silence and legitimation, and authoritarian continuities in the present. By evidencing the gear that links memory, transition, and teaching, the study contributes to understanding why, without solid mediations between archives, curriculum, materials, and training, the approach to the theme depends on isolated initiatives and individual “heroism”, while strengthening these mediations allows for an education in memory sustained by democratic policy of historical knowledge.

Keywords: Civil-military dictatorship; History teaching; Memory policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DITADURA, TRANSIÇÃO E MEMÓRIA: EMBATES TEÓRICO POLÍTICOS E DESAFIOS HISTORIOGRÁFICOS NO BRASIL	18
2.1 O imperialismo, a burguesia brasileira e seu braço armado na implantação da Ditadura.....	19
2.2 A crise da ditadura civil-militar no Brasil.....	29
2.3 A pesquisa histórica sobre a ditadura e memória como categoria política: revisionismo, negacionismo e critérios de validação	41
3 SOBRE MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR À “NOVA REPÚBLICA”	55
3.1 O ensino de História na redemocratização.....	57
3.1.1 Novos debates, novas pesquisas: transformações no Ensino de História	598
3.2 Após a efervescência da redemocratização	69
3.3 As pesquisas e o tema ditadura civil-militar no ensino de História	78
3.4 Breve levantamento sobre pesquisas e publicações sobre a temática ditadura civil-militar nos anos 1980 e 1990	86
4 PROPOSIÇÕES E EMBATES SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO DITADURA CIVIL-MILITAR NO PRIMEIRO QUARTO DO SÉCULO XXI: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	92
4.1 Ditadura Civil-Militar e Justiça de Transição entre os anos de 1985 e 2001	92
4.2 A "memória conciliadora" e os governos democrático-populares (2002 a 2016)	97
4.3 As Recomendações Educacionais da Comissão Nacional da Verdade e seus Limites de Implementação.....	104
4.4 Memória em Disputa: revisionismo, negacionismo e o ataque ao ensino crítico da ditadura civil-militar no Brasil.....	112
4.5 Ditadura Civil-Militar e as Políticas de Memória (2016–2025).....	116
4.6 As disputas sobre a memória da ditadura civil-militar: entre a defesa da História crítica e o enfrentamento ao revisionismo	125
5 CONCLUSÃO.....	129
6 FONTES ORAIS	132
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa nasce do encontro entre minha trajetória docente na educação básica e superior e as inquietações suscitadas pelo modo como o passado autoritário tem sido mobilizado nas disputas políticas do presente. Nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2010, intensificaram-se no Brasil tensões que atravessam a esfera pública e incidem sobre a produção de sentido acerca da democracia, dos direitos humanos e do próprio regime de ditadura civil-militar (1964–1985). A ampliação do espaço das redes sociais digitais, a crise de confiança em instituições políticas e a emergência de projetos autoritários reativaram narrativas de exaltação das Forças Armadas e de relativização da violência de Estado, recolocando em disputa a legitimidade das interpretações historiográficas sobre a ditadura e seus legados.

Em sala de aula, esse quadro se traduz em dificuldades recorrentes para o estabelecimento de conexões entre passado e presente e em pressões simbólicas (e de fato) sobre o trabalho docente, que assume operacionalização em um ambiente de polarização e circulação de versões concorrentes do passado. Diante disso, a tese assume que a memória não se reduz a um conjunto de lembranças, mas constitui uma prática social e política que organiza reconhecimentos, silêncios e hierarquias de legitimidade. Como argumentou Elizabeth Jelin (2002), não existe uma memória única do passado compartilhada por toda a sociedade: há conflitos interpretativos e disputas por hegemonia narrativa, nas quais versões concorrentes procuram a sua imposição como “roteiros” legítimos.

É importante a indicação de que a ditadura civil-militar brasileira (1964–1985) não se encerrou em 1985. Ela persiste como problema público, institucional e pedagógico na maneira como a sociedade brasileira reconhece — ou evita reconhecer — a violência de Estado, os legados autoritários e os conflitos de interpretação sobre aquele passado. Essa permanência não pode ser reduzida à ideia de memória como lembrança individual, porque o que está em jogo, em larga medida, são disputas coletivas por autoridade narrativa: quem pode narrar sobre o passado, com quais provas, em quais linguagens e com quais efeitos no presente. Por isso, nesta tese, a memória é tratada como categoria política: um terreno de seleção, enquadramento e disputa simbólica, no qual diferentes personagens competem para estabilização de versões legítimas sobre a ditadura e, ao mesmo tempo, para deslegitimação de outras versões acusadas de serem “parciais”, “ideológicas” ou “inventadas”.

A contribuição de Maurice Halbwachs (2006) é decisiva para o deslocamento do debate para o plano social: a lembrança não é a recuperação de um passado “como foi”, mas reconstruí-

lo a partir de quadros sociais de referência que tornam certas experiências comunicáveis, reconhecíveis e significativas, enquanto outras se tornam improváveis, pouco dizíveis ou socialmente silenciadas. Nesse sentido, a memória não opera como depósito interno de recordações, mas como reconstrução situada, posto que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 2006, p. 69).

Quando essas referências coletivas entram em conflito — sobretudo em sociedades que atravessaram experiências autoritárias — a memória deixa de ser disputa interpretativa e passa ao confronto por enquadramentos do que se reconhece como violência, do que se relativiza como “excesso” e do que se pretende conversão em “página virada”. É nesse ponto que autores como Jelin (2002) e Le Goff (2003) ajudam na compreensão da memória como campo de disputa de poder e de hegemonização de sentidos, especialmente quando trata de passados traumáticos.

O caso ditatorial brasileiro torna essa discussão particularmente aguda, dado que a redemocratização foi acompanhada por mecanismos de acomodação e por limites estruturais no enfrentamento do legado autoritário violento. A justiça de transição, entendida como conjunto de medidas voltadas ao “acerto de contas com o passado” — incluindo dimensões de verdade, reparação, reformas institucionais e garantias de não repetição — explícita, no país, um percurso fragmentado, setorial e frequentemente tardio (Quinalha, 2013). Isso não significa ausência completa de disputas e de iniciativas: ao longo das décadas, familiares de mortos e desaparecidos, organizações de direitos humanos e setores da sociedade civil pressionaram por reconhecimento e acesso a arquivos. Entretanto, como diagnóstico incorporado nesta tese, o Estado brasileiro operou, por longos períodos, com uma lógica de esquecimento institucional (Nader; Pelegrine, 2020), preservando a proposta de impunidade afiançada pela Lei de Anistia (1979) e dificultando a consolidação de políticas duradouras de memória e verdade. Em chave convergente, Teófilo (2024) interpretou esse percurso como expressão de uma “memória conciliadora”, isto é, uma narrativa pública que reconhece o caráter autoritário do regime, mas evita confronto direto às estruturas herdadas e aos agentes responsáveis, priorizando acomodações institucionais e ações simbólicas de menor capacidade tensionadora.

Esse pano de fundo não é apenas jurídico ou institucional; ele repercute na cultura pública e, de modo decisivo, na escola. A tese parte do seguinte argumento central: se a memória é disputa política, o ensino de História é uma arena estratégica em que essa disputa se materializa, porque a escola organiza métodos e técnicas para a transmissão, reconhecimento e debate do passado, e porque currículos, livros didáticos e formação docente atuam como dispositivos de seleção e regulação do que se torna ensinável. Essa passagem não é automática.

Entre o Estado (que reconhece, arquiva, produz narrativas e recomendações), a esfera pública (que disputa léxicos — “revolução” *versus* “golpe”, “excessos” *versus* “crime”) e o cotidiano escolar, existem mediações complexas. É nelas que se decide se a ditadura circulará como “tópico” periférico, descolado de conflitos e de direitos, ou como problema histórico-público relevante, capaz da geração de organização de aprendizagens sobre democracia, cidadania e violência estatal.

Na transição democrática brasileira, o campo do ensino de História viveu reconfigurações importantes, e as próprias lutas pela revalorização da disciplina, contra a precarização curricular e formativa, compõem o cenário em que a ditadura poderia (ou não) se tornar objeto escolar crítico. Conforme sintetizaram Silva e Fonseca (2010), tratava-se do enfrentamento de currículos fragmentados, a tradição dos “Estudos Sociais”, licenciaturas curtas e a baixa qualidade de materiais didáticos, num contexto mais amplo de disputas pela profissionalização docente e pela legitimidade social da História. Ao mesmo tempo, a renovação historiográfica e o crescimento da pesquisa em ensino de História ampliaram repertórios, temas e abordagens, tensionando a “história tradicional” e abrindo espaço para perguntas sobre finalidade do ensino, critérios de evidência, análise de fontes e formação de consciência histórica (Ciampi, 1996; Bittencourt, 2018; Caldeira, 2020). Ainda assim, esta tese sustenta que a densidade crítica da ditadura no espaço escolar depende menos de “boa vontade” individual e mais de sustentação institucional: políticas educacionais assertivas, diretrizes curriculares adequadas, formação docente reformuladas e acesso irrestrito a fontes e materiais.

É justamente por isso que, no primeiro quarto do século XXI, a agenda estatal de memória e verdade — embora relevante — não garantiu, por si só, a estabilização do tema como política educacional obrigatória e continuada. Iniciativas como o Projeto Memórias Reveladas e a incorporação do direito à memória e à verdade no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), de 2009, sinalizaram deslocamentos na direção do reconhecimento público e da ampliação do debate sobre como esse passado deveria ser narrado publicamente e ensinado na escola (Abrão; Torelly, 2011; Nader; Pelegrine, 2020). Anos depois, a criação e o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) (Brasil, 2014) marcaram um ponto de inflexão na produção de documentação, de narrativas e de recomendações para o Estado brasileiro, incluindo sugestões com interface educacional. Todavia, o que esta tese evidencia — em diálogo com a literatura e com os dados mobilizados — é que a ausência de força normativa, de institucionalização e de mecanismos robustos de implementação impediu que essas recomendações se convertessem em diretrizes educacionais duradouras, fazendo com que sua

aplicação dependesse, em grande medida, da iniciativa voluntária de redes e professores e de experiências pontuais.

De tal modo, questiona-se, ao considerar as conquistas, os limites e as discontinuidades das políticas de memória e de justiça de transição, bem como as disputas revisionistas e negacionistas em relação ao período da ditadura civil-militar no Brasil, de que forma esses embates repercutiram no debate sobre as perspectivas do ensino do conteúdo ditadura civil-militar nos anos de 1985 a 2016?

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa é analisar como a disputa pública de memória – em torno da ditadura civil-militar, articulada aos limites históricos da justiça de transição no Brasil –, produz efeitos na escolarização do passado recente, identificando mediações, bloqueios e disputas que condicionam a tematização da ditadura no ensino de História. Como objetivos específicos, busca-se: i) reconstituir marcos e impasses da transição e seus efeitos na configuração de políticas de memória e de verdade; ii) examinar a reorganização do campo do ensino de História na redemocratização e seus desdobramentos curriculares, formativos e historiográficos; iii) mapear mediações entre produção acadêmica, políticas curriculares e cotidiano escolar; iv) analisar o lugar atribuído à educação em iniciativas estatais de memória, sobretudo no ciclo que culmina na CNV, e os limites de implementação de suas recomendações; v) compreender como disputas revisionistas/negacionistas reconfiguram o debate público e tensionam a legitimidade do ensino crítico da ditadura; e vi) mobilizar entendimentos de pesquisadoras do campo do ensino de História como diagnósticos situados para explicitação de continuidades, de deslocamentos e de tensões do período.

Cientificamente, a tese aproxima debates que, variadas vezes, se desenvolvem em paralelos: justiça de transição e políticas de memória; historiografia do tempo presente e usos públicos do passado; e ensino de História como campo próprio, regido por finalidades formativas e condições didáticas específicas. Socialmente, trata-se de um problema de democracia: narrativas que relativizam violações e normalizam a violência estatal produzem efeitos no presente, inclusive para a redefinição de fronteiras do aceitável no espaço público. Educacionalmente, a escola permanece como espaço privilegiado de encontro de estudantes com interpretações historicamente fundamentadas, e a baixa institucionalização do tema amplia desigualdades, porque transforma a abordagem crítica da ditadura em algo dependente de iniciativas locais e individuais, nem sempre amparadas por formação, materiais e respaldo institucional.

O recorte temporal e analítico da pesquisa organiza-se em dois grandes momentos articulados: a) a transição à Nova República, com ênfase nas décadas de 1980 e 1990, quando

o campo do ensino de História se reorganiza em meio a disputas curriculares, renovações historiográficas e lutas por legitimidade e profissionalização; b) o primeiro quarto do século XXI, quando políticas de memória e direitos humanos ganham maior visibilidade estatal, contribuindo para a CNV e, posteriormente, enfrentam descontinuidades e reconfigurações, ao mesmo tempo em que se intensificam disputas revisionistas/negacionistas com impacto direto sobre currículo, autoridade docente e ensino do passado recente. Esse desenho permite a compreensão dos “efeitos tardios” da transição: a persistência de estruturas e culturas políticas que atravessam o presente e reorganizam, de modo recorrente, as condições de possibilidade do ensino crítico.

No plano teórico, a tese dialoga com a compreensão de memória como construção social e política. Jelin (2002), por exemplo, contribui no entendimento do lembrar como “trabalho social” e disputa contínua por sentidos do passado e do presente; sua formulação de que memórias não são “depósitos” do passado, mas construções do presente, é mobilizada aqui para explicitação das arenas onde a disputa se materializa — incluindo currículos escolares. Destarte, a perspectiva de Pollak (1989) contribui para compreensão da construção social de silêncios, zonas de indizíveis e estratégias que organizam lembrança e esquecimento, especialmente em contextos de trauma e violência política. Já Ricoeur (2007) oferece uma chave ético-política para discussão dos usos e abusos da memória e o “dever” público da recordação com responsabilidade, aspecto incontornável quando o tema envolve violações sistemáticas e reconhecimento de vítimas.

À luz de Ricoeur (2007) e em convergência com Jelin (2002) e Pollak (1989), sustento — como inferência analítica desta tese — que o ensino sobre a ditadura não é bastar-se na transmissão de um conteúdo, mas, principalmente, no enfrentamento de uma disputa por legitimidade narrativa em que democracia, direitos e violência estatal são permanentemente, e por vezes, equivocadamente, reatualizados no presente.

Metodologicamente, esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético como modo teórico para a leitura do problema em seu contexto histórico, e não como um rótulo. Isso significa o tratamento do ensino de História, dos currículos e da presença da ditadura na escola como práticas sociais interligadas à transição democrática, marcadas por disputas e mudanças ao longo do tempo. Para isso, mobiliza-se as categorias de totalidade (o contexto mais amplo), de contradição (tensões e conflitos) e de mediação (os caminhos institucionais que ligam um plano ao outro) para interpretação da relação entre debates historiográficos, políticas curriculares e as condições concretas do trabalho docente. As fontes são analisadas como registros dessas disputas: documentos educacionais e curriculares mostram projetos em

confronto e regras sobre o que pode ser ensinado; a produção acadêmica é lida como espaço de formulação e disputa de sentidos sobre passado, ensino e democracia; e as entrevistas são usadas como diagnósticos situados do campo do ensino de História, em diálogo crítico com a bibliografia e com a documentação.

A pesquisa documental foi realizada analisando textos, projetos de lei, registros de debates públicos que analisa condições institucionais que mediam a explicação do porquê o tema é fortalecido ou enfraquecido nas instituições escolares. Entre essas condições são reconhecidas: força normativa das políticas, grau de institucionalização e continuidade, formação docente, materiais didáticos e disputas públicas em torno do passado. Por isso, quando o texto trata dos efeitos “no plano escolar”, essas afirmações devem ser entendidas como inferências mediadas e hipóteses interpretativas, e não como generalizações válidas para todas as redes e escolas.

Nesse ponto, importa a explicitação dos critérios para seleção das professoras-pesquisadoras entrevistadas. As professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Selva Guimarães Fonseca foram selecionadas não apenas pelo público reconhecimento acadêmico, mas porque suas trajetórias e atuações as colocam em posição privilegiada para compreensão, vivenciada internamente, sobre o que se discutia nas décadas de 1980 e 1990 relacionado diretamente ao ensino de História, currículo, formação docente e as tensões próprias da redemocratização. Em outras palavras: elas não são convocadas como “testemunhas neutras”, mas como intelectuais do campo cuja participação e protagonismo nos debates do período iluminam continuidades, deslocamentos e disputas que atravessam a tematização da ditadura como objeto de ensino.

Neste sentido, as entrevistas, aqui, não funcionam para “confirmar” uma narrativa única; elas permitem o acesso de como memórias profissionais e intelectuais narram a transição e seus conflitos, inclusive quando divergem, revelando enquadramentos, ênfases, silêncios e diagnósticos sobre mediações escolares e políticas educacionais. Essa estratégia metodológica, assumida no percurso de escrita desta tese, busca articulação do nível das interpretações do campo com o nível dos dispositivos institucionais que regulam currículo, material didático e formação.

Acrescenta-se, ainda, a entrevista com Adriano Diogo — militante do Partido dos Trabalhadores e ex-presos político durante a ditadura —, mobilizada como fonte para tensionar o debate sobre justiça de transição a partir de uma trajetória de militância e de experiência direta com a repressão estatal. Sua participação na corpora contribui para explicitar, em chave crítica, o alcance e os limites das ações de justiça de transição no Brasil e, especialmente, a persistência de negligências e de descontinuidades por parte do Estado brasileiro no tratamento institucional

do passado autoritário. Nesse sentido, a entrevista não é incorporada como “relato exemplar”, mas como elemento analítico que permite confrontar diagnósticos do campo educacional com a dimensão político-institucional das políticas de memória, verdade e reparação, reforçando a problemática das mediações e dos bloqueios que condicionam a chegada (ou não) desse debate às práticas escolares.

A estrutura da tese acompanha essa engrenagem argumentativa. Assim, na seção dois são discutidos os eixos teóricos e histórico-políticos que organizam a relação entre memória, transição e disputas narrativas sobre a ditadura, situando permanências, impasses e reconfigurações na memória pública brasileira. Na seção três, é examinada a reorganização do campo do ensino de História na redemocratização, destacando debates curriculares, transformações historiográficas e tensões formativas das décadas de 1980 e 1990, em diálogo com as entrevistas e com a bibliografia do campo, para compreender como o tema ditadura circula, se desloca ou se rarefaz nas mediações escolares. Já na seção quatro, é analisado o primeiro quarto do século XXI, acompanhando iniciativas estatais de memória e direitos humanos (como Memórias Reveladas, PNDH-3 e CNV), seus limites de implementação e sua interface problemática com políticas educacionais, bem como a intensificação de disputas revisionistas/negacionistas e seus efeitos sobre currículo, legitimidade docente e ensino crítico da ditadura. Ao final, retoma-se aos três movimentos para explicitação da proposição central: a disputa pública de memória só pode ser traduzida em educação em memória quando encontra institucionalidade curricular, formação docente e materiais sustentados por políticas duráveis; na ausência disso, o ensino do passado recente permanece vulnerável à descontinuidade e às reconfigurações políticas do presente.

2 DITADURA, TRANSIÇÃO E MEMÓRIA: EMBATES TEÓRICO POLÍTICOS E DESAFIOS HISTORIOGRÁFICOS NO BRASIL

A ditadura civil-militar brasileira, iniciada com um golpe efetivado no ano de 1964, perdurou até 1985, tendo sido marcada por um quantitativo substancial de violações dos direitos humanos e restrições às liberdades civis e políticas (Fico, 2013; Napolitano, 2015; Alberti, 2021). Durante esse período, não era permitida a livre manifestação política, posto que o sistema político foi pautado em uma "cultura do medo" e, por isso, o que prevalecia era "[...] um clima de insegurança, ansiedade e suspense mais forte do que qualquer outro sentimento" (Fico, 2013, p. 3).

Esse quadro social, pautado no medo e na ansiedade, atravessava diferentes esferas da sociedade, mas permite inferir o desenvolvimento de relações de luta por justiça. Para melhor entendimento sobre esses embates e as disputas da memória na transição à Nova República, examinaremos as relações entre o imperialismo, a atuação da burguesia nacional e seu apoio militar na instauração da ditadura, explorando, em paralelo, a crise estrutural que culminou no declínio do regime e na ocorrência da Nova República.

Antes de avançar, cabe uma precisão conceitual sobre um termo que percorre esta tese com frequência: **memória pública**. Diferentemente da memória individual — que diz respeito às lembranças pessoais de sujeitos concretos — e da memória coletiva — entendida, na tradição de Halbwachs (2006), como reconstrução socialmente situada, ancorada em quadros de pertencimento compartilhados —, a memória pública refere-se ao conjunto de narrativas, representações e enquadramentos sobre o passado que circulam em espaços de visibilidade coletiva: mídia, instituições estatais, monumentos, currículos, efemérides e pronunciamentos oficiais. Como observa Celso de Sá (2007, p. 294), é nessa esfera que "mais nitidamente se observam as relações de poder e memória", posto que é nela que versões do passado disputam reconhecimento, legitimidade e autoridade narrativa. A memória pública não é, portanto, neutra: ela é produzida por agentes com posições institucionais específicas — governos, tribunais, veículos de comunicação de grande alcance — e seus efeitos incidem diretamente sobre o que se torna dizível, ensinável e reconhecível como história legítima. É precisamente nessa esfera que se travam as disputas sobre a ditadura civil-militar brasileira que esta seção analisa — disputas que envolvem tanto a produção acadêmica quanto os embates políticos em torno da memória, do revisionismo e do negacionismo contemporâneo.

Será analisada, nesse sentido, a produção acadêmica sobre a ditadura civil-militar, destacando os desafios enfrentados pela pesquisa histórica e a memória enquanto discussão

política, diante do revisionismo e do negacionismo contemporâneo, promovendo uma compreensão crítica sobre a permanência e os impactos dessas narrativas no cenário atual.

2.1 O imperialismo, a burguesia brasileira e seu braço armado na implantação da Ditadura

O imperialismo, entendido como a expansão de uma nação ou seu poder sobre outros territórios, seja por meio de dominação política, controle econômico ou influência cultural, não é um fenômeno recente na história. Suas raízes remontam ao colonialismo do século XVI, mas foi no final do século XIX e início do XX que atingiu seus contornos mais bem definidos, especialmente com a articulação das teorias propostas por autorias, como Lenin (2012), que o analisou como resultante de um estágio avançado do capitalismo.

Durante o século XX, o imperialismo adaptou-se aos novos contextos globais, assumindo expressões mais sutis, mas não menos impactantes, especialmente na sua atuação para a América Latina, historicamente percebida e tratada como “quintal” das potências estrangeiras europeias e, sobretudo, dos Estados Unidos da América (EUA), cujas intervenções, de maneira diretas e/ou indiretas, determinaram os principais limites para o melhor desenvolvimento político e econômico para a região.

Nessas condições, a dependência pode ser aceita como acidental: ela constitui uma maneira estruturada para a sua inserção subordinada no sistema mundial. Diante disso, quando Victor Kiernan (2009) definiu o imperialismo como coerção direcionada a “extorquir lucros” para além das simples trocas comerciais, evidenciou-se que a relação centro–periferia tende a produção de expropriação e de assimetria estrutural do poder, isto é, relações de exploração desfavoráveis às formações sociais entendidas como periféricas. Em sentido mais amplo, o imperialismo expressa uma conexão complexa entre atividades econômicas internas e externas, atividade industrial, operações militares, diplomacia internacional e convergência do capital financeiro, operando de modo que seja assegurada a reprodução do sistema capitalista e favorecendo a concentração de poder econômico nos centros capitalistas com modelos mais avançados.

Partindo desse enquadramento, é cabível a afirmação que, na América Latina e no Brasil, a dominação imperialista se realiza de modo articulado a alianças internas, especialmente quando poderosas frações das burguesias locais se associam a interesses externos. Nesse sentido, ganha destaque o papel do Estado e, de maneira decisiva, o recurso ao aparato coercitivo como garantia política de uma suposta ordem social. Corroborando essa

interpretação, Florestan Fernandes (1986) afirmou que as principais razões que levaram as classes burguesas dominantes latino-americanas locais a recorrerem à ditadura civil-militar estão relacionadas a sua impotência para a condução das revoluções inerentes à transformação capitalista almejada. O autor explicou que, quando sob ameaças — ou supondo-se em condição eminente de ameaça —, as burguesias recorreram aos seus braços armados e implantaram ditaduras civil-militares, o que garantiu que a vitória penderia para a sua contrarrevolução. Nesses momentos, o modelo ditatorial emerge como estratégia de contenção não-negociada das tensões sociais e de preservação dos interesses burgueses egoístas, evidenciando a fragilidade das classes dominantes para o adequado enfrentamento dos dilemas sociais, das insatisfações e das pressões das massas populares e das classes trabalhadoras.

O imperialismo passou, e ainda passa, por transformações expressivas ao longo do tempo. Inicialmente, na época de Lênin, o capitalismo de base industrial predominava apenas nas formações sociais imperialistas, e esse mundo era caracterizado por uma distribuição de poder global multipolar que perdurou até o término da Segunda Guerra Mundial (Almeida, 2010). Posteriormente, vivenciou-se quase meio século no qual o poder se concentrou na bipolaridade, estrutura que desmoronou com o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Ao longo da segunda metade do século XX, observou-se um notável aumento na importância dos Estados Nacionais, tanto na região mais central quanto, e, principalmente, na periferia do sistema político mundial, resultando na formação de um mundo de Estados-Nações dependentes de estados imperialistas, como os Estados Unidos, que, ao longo do tempo, assumiram posições hegemônicas (Almeida, 2010). Apesar do reconhecimento do impacto dessas mudanças, algumas características importantes continuam presentes (não seria interessante citar, ao menos, as principais), ajudando na manutenção da concentração de capital e aumentando a concentração do poder econômico em prol dessas regiões.

Conforme defendeu Luiz Fernando Silva (2020), as interpretações sobre a dependência estrutural latino-americana, historicamente constituída, abordam diversas facetas desse fenômeno persistente na região. Uma das principais ênfases recai nas relações de subordinação aos países imperialistas em aliança com as burguesias “nacionais” locais, destacando a submissão política, econômica e cultural como elementos-chave para mais assertiva compreensão da inserção subjugada da região à exploração capitalista favorável ao imperialismo. Além disso, segundo Silva (2020), a análise das oscilações entre duas perspectivas políticas centrais — nação *versus* imperialismo e proletariado *versus* imperialismo — explicita a complexidade das dinâmicas de poder e de dominação presentes ao longo do tempo.

Partindo desse contexto, a dependência deve ser entendida como uma relação histórica que se refaz nas condições concretas da vida social: ela aparece na forma como o trabalho é explorado, como a riqueza é concentrada e como certas decisões “de cima” atuam na determinação do que será possível ou acessível para a maioria. Nessa perspectiva, não se trata apenas do mapeamento das influências externas, mas também da compreensão sobre a totalidade de relações que articulam o Estado, as classes sociais e a economia mundial, mostrando que a subordinação é intencionalmente produzida e reproduzida por alianças internas e externas.

José Carlos Mariátegui (2022) já havia identificado essa relação de subordinação aos países imperialistas ainda no ano de 1929. Segundo o sociólogo peruano, a situação econômica dos Estados latino-americanos caracterizava-se como semicolonial, ou seja, com as economias locais sofrendo interferências diretas de um poder central exterior, recorrentemente materializado pelos EUA. Ele ainda enfatizou que, de maneira paralela, à medida que o capitalismo se expandia nessas Repúblicas latino-americanas, o imperialismo também se fortalecia. Dessa forma, é fundamental a percepção que essa dinâmica não opera de maneira abstrata: ela incide sobre escolhas políticas concretas e sobre sujeitos concretos — trabalhadores, camponeses, estudantes, famílias inteiras — que sentem e sofrem diretamente os efeitos de uma economia direcionada para o benefício externo e de um Estado frequentemente capturado por interesses de classe dominantes. Assim, a noção de “semi-colonialidade” ajuda na explicitação não apenas da dependência econômica latino-americana, mas do modo como se reorganizam os mecanismos de implantação e de manutenção de dominação e de consentimento, inclusive pela produção de discursos que justificam a subordinação travestidas de modernização, de progresso ou de destino histórico.

Mariátegui (2022) ressaltou que as burguesias nacionais desses países latino-americanos percebiam a cooperação com o imperialismo como mecanismo para garantia de uma fonte para manutenção ou reforço de seus lucros e não estavam realmente preocupadas com a soberania de suas nações. Ele argumentou, ainda, que as burguesias sul-americanas, com exceção da panamenha, não atuaram em prol da luta por uma segunda independência porque não pretendiam a proteção das independências dos países de forma efetiva. O autor sugere que, por consequência, as burguesias dessas Repúblicas não desenvolveram um forte nacionalismo revolucionário contrário ao imperialismo, sinalizando a similaridade entre a situação desses países com a daqueles semicoloniais, que foram completamente destruídos pelas ações imperialistas. Nesse sentido, a crítica feita por Mariátegui (2022) expõe que, quando a classe dominante local se vincula estruturalmente ao capital imperialista, essa tende a transformação

da própria ideia de “nação” em retórica, enquanto preserva, na prática, os principais mecanismos de exploração e dependência.

José Rubens de Almeida (2010) afirmou que, após a Revolução Cubana, os EUA modificaram/ajustaram suas estratégias direcionadas à dominação da América Latina. A influência estadunidense na região foi fortemente respaldada pela Doutrina Monroe. No entanto, com a ocorrência da Revolução Cubana, ficaram públicas as necessidades de transformações nos métodos utilizados para exercício do controle sobre todo o continente. Dentre os novos mecanismos, foram incluídas intervenções diretas por meio de ações militares, abordagens políticas conduzidas pelo caminho diplomático, manipulações econômicas pautadas nos bloqueios e imposição da influência do dólar, além de estratégias indiretas, como apoio/financiamento a grupos contrarrevolucionários locais e a introdução de elementos culturais estrangeiros. Esse deslocamento de estratégia evidencia que a dominação não opera por um único caminho: ela combina coerção e persuasão, força e negociação, economia e cultura, em resposta às tensões e aos riscos políticos que se acentuam em momentos de crise.

Sobre mecanismos de intervenções diretas por meio do militarismo para o exercício do controle, Atílio Borón (2020) destacou que o capitalismo tem sido associado, há muito tempo, a ações violentas, como guerras e militarização, manifestando-se de diferentes maneiras ao longo da história. Um dos principais aspectos que baseia esse tipo de relação é a intensificação da competição entre países por recursos naturais, mercados consumidores e mão-de-obra de baixo custo, o que, muitas vezes, propicia um ambiente para a efetivação dos conflitos armados como estratégia para forçar o acesso a recursos relevantes para a expansão econômica, especialmente das nações ou regiões imperialistas. Além disso, a brusca pretensão da expansão territorial, outra importante característica do imperialismo em contexto capitalista, provocou variados conflitos pela conquista e retenção de colônias e de territórios de reconhecida influência. É importante ressaltar que a militarização não se restringe aos campos de batalha: ela pode se desdobrar em desenhos dirigidos ao controle interno e de vigilância, operando como resposta a conflitos sociais e como instrumento de garantia de projetos políticos e econômicos.

Para Borón (2020), no âmbito econômico, o capitalismo estimula o desenvolvimento de um complexo militar-industrial; em contrapartida, as indústrias de armamentos e tecnologia militar desempenham um impactante papel na economia. Esta circunstância incentiva uma permanente manutenção do estado de guerra ou preparação para conflitos, impulsionando uma constante procura pela aquisição de armas e de equipamentos militares pelos países, mesmo quando não estão diretamente envolvidos nesse tipo de conflito. Além disso, a geopolítica e a busca pelo domínio do poder global são elementos do sistema hegemônico, no qual as grandes

potências competem para expansão de suas influências e o controle sobre as nações do mundo inteiro, potencializando a geração de conflitos militares diretos ou indiretos. A “preparação para a guerra”, dessa maneira, tende a uma produção de efeitos duradouros, uma vez que: normaliza a violência como solução, reorganiza prioridades econômicas e contribui para justificar intervenções externas e repressões internas como se fossem medidas para obtenção ou manutenção da “segurança” ou “estabilidade”.

Com a manifestação crescente do descontentamento social e o exemplo de Cuba exercendo influência anti-imperialista sobre os países latino-americanos, havia sempre o perigo iminente de que sentimentos nacionalistas se voltassem contra os EUA. Para melhoria da imagem de sua supremacia, em 1961, o país convocou uma conferência no Uruguai, resultando na formação da “Aliança para o Progresso”. Essa iniciativa disponibilizava fundos para empréstimos e desenvolvimento regional, visando a contenção de possíveis movimentos revolucionários. No entanto, assim como em grande parte do Terceiro Mundo, as políticas estadunidenses e as ações de suas nações aliadas, em grande parte, inclinavam-se para abordagens mais drásticas (Kiernan, 2009), como a implementação de ações armadas. Esse contraste entre a apresentação pública de iniciativas de “progresso” e a disposição para medidas drásticas indica uma ambivalência que precisa ser lida criticamente, pois projetos econômicos e diplomáticos funcionam como tentativas de reorganização dos consensos, ao mesmo tempo em que se mantém aberta a via da coerção quando a ordem social e política parece potencialmente, ou discursivamente, ameaçada.

Nesse sentido, de acordo com José Rubens de Almeida (2010), na América Latina, diante da ocorrência de quadros marcados pela instabilidade política pronunciada, associando-se à crise econômica mais ampla ao longo da década de 1960 — que determinaram o insucesso da Aliança para o Progresso —, foi adotado um comportamento politizado com o apoio/financiamento dos golpes militares na região. Em cenários de crise, a estabilização buscada por setores dominantes, frequentemente, pode ser traduzida em soluções autoritárias, que não apenas reorganizou governos, mas também redefiniu o acesso e exercício de direitos, formas de participação política e de condições de vida para amplos setores da sociedade, especialmente àqueles de oposição e de pertencentes à base socioeconômica. Assim, uma considerável parcela da assistência para o “enfrentamento” dessas crises assumiu a configuração de fornecimento de armas às elites locais, as quais, geralmente, utilizaram esses meios como instrumentos de coerção contra a sociedade de maneira geral, com especial atenção aos grupos manifestamente contrários a sua manutenção no poder. O princípio de “dividir para governar” foi empregado por todos os estados imperialistas de alguma maneira.

Almeida (2010) acrescenta que, na América Latina, haveria um ambiente estrutural que gerava uma abundância de conflitos de classes, muitas vezes agravados por tensões raciais, mesmo na ausência de atuação dos EUA. Contudo, esses conflitos teriam, muito provavelmente, sido menos intensos e apresentado resultados políticos menos regressivos e agressivos se não fosse pela interferência imperialista estadunidense.

Esse encadeamento auxilia a compreender como, sob o peso do poderio armado e de disputas geopolíticas, crises econômicas e instabilidades políticas foram administradas por meio de mecanismos de controle da informação e de repressão a protestos e dissensos. Nesse sentido, a censura e a coerção não operaram apenas como instrumentos imediatos de governabilidade, mas também como formas de limitar o debate público sobre conflitos sociais e econômicos, contribuindo para reduzir a visibilidade das contradições que atravessavam a sociedade (Almeida, 2010).

É nesse ponto que se evidencia a dimensão política da memória: quando a censura impõe o silêncio e a repressão pune a contestação, não se controla apenas o presente — controlam-se também as possibilidades futuras para configuração das narrativas e reconhecimento das realidades experienciadas. O silenciamento não apaga apenas fatos: ele afeta trajetórias, interdita vozes e dificulta que a sociedade elabore, publicamente, a violência sofrida de maneira assertiva, prolongando os efeitos do autoritarismo para além do momento imediato em que ele se exerce.

No caso brasileiro, essa dinâmica pode ser observada entre os anos de 1964 e 1985, quando o país foi governado por uma ditadura civil-militar que, além da imposição de enormes e intensas restrições às liberdades e suspensão do exercício dos direitos básicos para a cidadania, em diversos momentos adquiriu dimensões explicitamente persecutórias e, até mesmo, terroristas. Nesse período, a política dos diferentes governos militares concentrou-se na busca da legitimação por meio do desempenho econômico — apesar da truculência do regime para com os movimentos sociais, sindicais e para com a esquerda política em geral —, promovendo, em nome da modernização e do desenvolvimento do país, o avanço do processo de acumulação (Lahuerta, 2003).

Portanto, o discurso para a legitimação do regime foi construído por meio de uma operação política que selecionava o que deveria ganhar visibilidade pública: a ênfase nos “êxitos” econômicos funcionava como argumento central de sustentação do governo, ao mesmo tempo em que deslocava para a marginalidade — ou para o silêncio — as dimensões sociais e políticas da experiência ditatorial violenta. Nessa lógica, a publicidade do desempenho monetário-financeiro era mobilizada como prova de modernização e desenvolvimento,

enquanto marcadores sociodemográficos e, sobretudo, as violações sistemáticas de direitos civis e políticos eram relativizados ou tratados como custo “irrelevante” do progresso. Assim, o apelo ao crescimento econômico operava não apenas como discurso justificatório imediato, mas como estratégia de disputa de sentidos sobre o próprio período: ao impor uma hierarquia do que importa lembrar (o “milagre”, a “modernização”) e do que deveria ser esquecido (a repressão, a violência estatal), o regime moldava condições de reconhecimento público que atravessam o pós-ditadura e continuam alimentando disputas de memória sobre responsabilidade, vítimas e legitimidade.

Essa argumentação é ratificada pela menção de que pesquisas apontam o forte papel desempenhado pelos empresários brasileiros durante a ditadura. Conforme o que nos foi apresentado por Heloisa Starling (2015), aludindo a René Dreifuss (1981), três momentos decisivos da história brasileira confirmam essa participação: primeiro, enquanto agentes efetivos na articulação conspiratória que ocorreu antes de março de 1964; em seguida, na ocupação de cargos estratégicos nos ministérios e órgãos governamentais logo após o golpe, especialmente nas áreas de planejamento e definição/execução de política econômica, com a criação imediata do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica; e, finalmente, na formulação de um projeto de reorganização do Estado pós-1964, alinhado às necessidades dos grandes empreendimentos industriais, financeiros e aos interesses multinacionais associados aos grupos empresariais. Assim, entende-se que o empresariado desempenhou um papel importantemente ativo na criação e na manutenção de um governo autoritário. Além disso, contribuíram financeira e politicamente para a construção de um governo civil militar fortalecido, apoiando a pressão política e garantindo uma forte estrutura de repressão e opressão, incluindo sequestros, tortura, desaparecimentos e assassinato (Starling, 2015).

Parte da historiografia mobilizada interpreta que setores dominantes apoiaram o golpe e a consolidação do regime autoritário por identificarem, nas reformas de base e na ampliação da participação social, um risco para interesses econômicos e políticos estabelecidos. No contexto da Guerra Fria, o anticomunismo e a leitura de mobilizações populares como ameaça à ordem foram frequentemente acionados como justificativas públicas e como repertório de legitimação. Nessa chave interpretativa, o apoio ao golpe pode ser lido como estratégia de contenção de mudanças e de preservação de posições de poder, ainda que tais motivações não tenham sido homogêneas nem idênticas entre diferentes grupos e frações sociais

Sobre essa questão, Marcos Napolitano (2014) afirmou que, diante da ocorrência de debates e controvérsias sobre a intensidade da repressão e a natureza do regime nos primeiros anos, diante de uma ditadura civil-militar essencialmente marcada por um autoritarismo que

visava acabar com a elite política e intelectual reformista, reprimindo movimentos sociais organizados e reorganizando a política de Estado em direção a uma nova etapa de acumulação de capital, esses não avançavam para a indicação de questões jurídicas, devido à adoção de estratégias legalizantes pelo grupo gestor.

De acordo com Carlos Fico (2021), para que as punições políticas, cometidas pela ditadura civil-militar, fossem eficazes, houve a necessidade da edificação de uma convivência entre os ditos constitucionais e algumas legislações excepcionais. O historiador acrescenta que essa convivência, entre os parâmetros constitucionais vigentes e uma legalidade excepcional, foi materializada pela publicação dos Atos Institucionais (AI's), quesitos fundamentais para as imposições ditatoriais à sociedade.

Essa coexistência proporcionava uma aparência de legalidade e de “legitimidade” para a continuidade institucional ao regime, permitindo, de maneira justificada, a ocorrência de punições pertencentes a um suposto arcabouço jurídico. Os AI's conferiam amplos poderes ao regime, possibilitando ações arbitrárias e repressivas sem a exigência de que fossem seguidos os trâmites jurídicos legais convencionais, agilizando a imposição de punições de maneira mais rápida e sem limitações ou restrições.

[...] os generais teriam buscado “dar aparência de Estado de Direito” construindo “narrativa constitucional que garantia sua legitimidade”. A “preocupação com a fachada” explicaria a outorga da Constituição de 1969, mesmo com o AI-5 em vigor. “A aparência de democracia deveria ser preservada ao máximo”. A existência de julgamentos de crimes políticos pela Justiça Militar “dava uma aparente legitimidade ao regime”. Corresponderia à busca de “respeitabilidade e legitimidade”. (Fico, 2021, p. 25).

Conforme é explicado, ainda por Carlos Fico (2021), essa convivência entre constituições e legislação excepcional racionalizava a prática coercitiva estatal, promovendo uma suposta conciliação em prol da manutenção da ordem político-social por meio da explícita repressão aos opositores do regime, embasando a aplicação de punições revolucionárias, as quais estavam contidas em uma “lógica” de razoabilidade artificialmente construída.

De maneira geral, o governo ditatorial militar buscou a implementação de um padrão de institucionalização que agregava mecanismos de segurança do Estado constituído e cujo objetivo central seria o de consolidação e legitimação do seu regime autoritário (Fico, 2021). Desse modo, o modelo de institucionalização esteve fundamentado no estabelecimento de uma suposição de “democracia forte” que, no fundo, correspondia à manutenção do poder na mão dos militares de maneira centralizada, uma noção de regime estável, mesmo que pautado em estratégias artificialmente definidas, e a repressão direta, rápida e efetiva a qualquer movimento

ou articulação oposicionista à ditadura. Com a inclusão dos tais mecanismos de segurança do Estado, paralelamente a constituição, os governos ditatoriais militares atingiram a legitimação e a institucionalização das desejadas práticas autoritárias, garantindo-lhes a ambicionada aparência de legalidade. Especificamente, esses mecanismos incluíram a expansão do poder executivo, a limitação dos direitos civis e políticos e a criação de instrumentos de supressão e controle da sociedade (Fico, 2021).

Um dos mecanismos discursivos de legitimidade desses governos militares foi tratado por Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015), quando analisaram as várias interpretações e as memórias do período, indicando que as Forças Armadas brasileiras continuaram a se referir ao golpe de Estado ocorrido no passado, de modo intencionalmente equivocada, como uma “Revolução”, de modo a sinalizar que isso se deve ao conteúdo do primeiro ato institucional após o golpe.

O termo “Revolução” foi utilizado para geração de uma conotação mais positiva e justificativa ao golpe, como se sua ocorrência tivesse sido uma ação necessária para a promoção de mudanças significativamente positivas na sociedade ou no governo. O primeiro ato institucional foi a primeira legislação responsável por conferir legitimidade ao novo regime instaurado pelo golpe, com enfoque na consolidação do poder das Forças Armadas e na garantia da continuidade do sistema que emergiu devido ao golpe de Estado. Além disso, a institucionalização da repressão, através desse ato institucional, permitiu que o regime controlasse dissidências e oposições de maneira legalizada, assegurando, assim, a estabilidade institucional do governo (Schwarcz; Starling, 2015), incluindo o uso de ações violentas.

Faz-se necessário lembrar que, após esse primeiro ato, mais três legislações foram institucionalmente publicados e, em todos, os direitos civis foram retirados e arbitrariedades restritivas foram sendo impostas à sociedade, desencadeando no Ato Institucional (AI) nº 5 noticiado pelo Jornal do Brasil, em 14 de dezembro de 1968, que o tratou como “[...] o país está sendo varrido por ventos fortes”, afinal, naquela madrugada, “[...] entrara em funcionamento uma operação militar destinada a censurar toda a imprensa nacional” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 455).

Ademais, o AI-5 fechava o congresso, suspendia a concessão de *habeas corpus*, crimes políticos passariam a ser julgados por tribunais militares, permitia demissões sumárias, cassava mandatos e direitos de cidadania, manifestações estudantis, greves. Ou seja, atingiu-se o mais alto nível de validação das arbitrariedades e da violência legalizada durante a ditadura civil-militar.

Explicativamente, segundo Alberto Aggio (2007), o AI-5 foi um dos instrumentos mais repressivos do regime militar. Sua implementação marcou um período de ampliação e de intensificação da repressão e das violações dos direitos humanos no Brasil, materializando uma forte contribuição para a consolidação de um regime ainda mais violentamente autoritário e para o aprofundamento da polarização política no país.

Em uma entrevista concedida ao Portal do Mundo do Trabalho, no ano de 2014, Júlio Turra, executivo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), relembrou “[...] passagens marcantes na sua militância em resistência à ditadura civil-militar, contou como foram as suas duas prisões no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e afirmou que a herança da ditadura ainda está viva no Brasil”.

Durante a ditadura civil-militar no Brasil, o aparelho repressivo era composto por uma complexa estrutura que envolvia um sistema de espionagem, mecanismos de censura ao jornalismo e suas mídias e às manifestações culturais, policiamento político e um sofisticado esquema publicitário propagandista que difundia exclusivamente seus acertos. Esse aparelhamento repressivo tinha como objetivo a garantia da obediência e a eliminação de qualquer forma de oposição ou opinião divergente ao regime, visando a preservação de uma aparente normalidade institucional (Turra, 2014).

Em geral, as repressões eram efetuadas seletivamente, objetivando a neutralização e o silenciamento de pessoas e movimentos opositores. Assim, militantes e agremiações políticas de esquerda, movimentos estudantis, organizações grevistas operárias e qualquer outra pessoa ou entidade, que pudesse ser interpretada como uma ameaça à manutenção do modelo de governo ditatorial, estava sujeitas à vigília e às ações de repressão.

A Polícia Militar, por exemplo, foi mobilizada/empregada como braços centrais da repressão da gestão vigente e fazia uso centralmente da violência aberta para o controle dos membros dos grupos oposicionistas mencionados, por meio da gestão da coerção (Turra, 2014). Práticas pautadas em prisões arbitrárias, torturas físicas, raptos com desaparecimentos forçados e assassinatos eram usadas pela administração militar como ferramentas para efetiva eliminação da dissidência política e da manutenção do poder. O terror era usado intensamente e essa violência sistêmica forçou muitos ativistas a optarem, como meio para sobrevivência, por viverem na clandestinidade e a manterem a vigilância 24 horas por dia para não serem presos.

Julio Turra, que foi militante antiditadura, enfrentou de perto a repressão do regime e participou ativamente de movimentos de resistência, atuando em ações como a constituição do Comitê de Defesa dos Presos Políticos. Sua experiência reflete a difícil realidade enfrentada

por todos aqueles que lutavam contra a opressão e a violência do Estado brasileiro durante esse período sombrio da história do país.

Com o passar do tempo, a resistência e a oposição ao regime ditatorial civil-militar se intensificaram, contribuindo para um inevitável processo de reabertura política, o que resultou na redemocratização ocorrida na década de 1980 (Aggio, 2007). Aggio (2007) destacou que o AI-5 e as práticas violentamente autoritárias associadas a ele são fundamentais para a mais adequada compreensão do período histórico em que o Brasil viveu sob o regime ditatorial militar e para a análise dos desafios enfrentados, os quais ocorreram durante o tempo da transição para a democracia.

Reforça-se, por fim, que toda essa estrutura político-econômica, constituída com apoio da metrópole imperialista, permitiu que a ditadura civil-militar no Brasil se estendesse por mais de duas décadas, permanecendo no poder entre os anos de 1964 e 1985. Desde então, o país reingressou em um regime democrático. Contudo, conforme afirmou Gilneide de Padre Lima (2019) aspectos nebulosos da ditadura persistem em sua história, sendo um dos mais consideráveis relacionado ao paradeiro dos mortos e aos desaparecidos durante sua vigência.

2.2 A crise da ditadura civil-militar no Brasil

As crises das ditaduras na América Latina, especialmente ao longo da década de 1980, evidenciam um padrão recorrente: quando se percebem ameaçadas, as burguesias recorrem, inicialmente, à promessa de “ordem” por meio de militares, o que acaba na implantação de ditaduras. Em seguida, ao constatarem que a inquietação social não se dissolve por uma “ordem” sustentada em violência e em repressão, passam a retirar os militares do centro do jogo político, interrompendo aquilo que, para elas, seria uma contrarrevolução (Fernandes, 1986).

Essa leitura permite a compreensão da ditadura não como um “desvio” momentâneo, mas como uma estratégia de manutenção do grupo de poder acionada em contextos de ameaça e recomposição de hegemonia. A noção de “ordem”, aqui, caracteriza-se menos como promessa de estabilidade social e mais como ferramenta de contenção de conflitos, o que contribui na explicação de porque a mesma classe dominante que sustenta a repressão pode, em outro momento, agir para sua retirada enquanto elemento central, com sua reacomodação por vias institucionais.

Corroborando a afirmação de Florestan Fernandes (1986) sobre essas mudanças corriqueiras da classe burguesa, Marcos Napolitano (2015), em seu artigo sobre a construção da memória do regime militar brasileiro, citou que a elite brasileira tinha receio de que fosse

associada à ditadura. Ele destacou que a memória hegemônica crítica ao regime militar (que será melhor abordada mais adiante), prevalecente na sociedade brasileira, é desfavorável aos princípios ideológicos e simbólicos que baseiam as atuações das Forças Armadas durante o período de 1964 a 1985. Essa observação desloca o argumento do plano estritamente político para o plano simbólico, demonstrando que a crise também produz efeitos na maneira como o passado é narrado e disputado posteriormente.

Marcos Napolitano (2015) acrescentou um elemento decisivo ao argumento de Florestan Fernandes (1986): além do “recuo” estratégico no plano político-institucional, há também um “recuo” no plano simbólico e da memória. Ou seja, a retirada dos militares do centro do jogo não envolveu apenas rearranjos sobre o modelo de governo, mas também na disputa sobre como esse passado será narrado e a preocupação no impedimento dos custos sociais de uma associação da classe econômica dominante diretamente à ditadura em um contexto no qual a memória crítica se impõe.

Para Napolitano (2015), a elite brasileira, representada pelos setores liberais, demonstrou preocupação e trabalhou na sua desvinculação da imagem e das práticas da ditadura civil-militar, empenhando-se na construção de uma posição crítica em relação aos aspectos autoritários do regime. Esse posicionamento pode ser interpretado como uma estratégia unicamente direcionada à preservação de sua imagem de uma elite ‘limpa’ e para sua legitimidade para permanência e/ou ocupação de espaços de poder em uma sociedade brasileira no contexto pós-ditadura.

Essa estratégia de “desvinculação” ajuda na compreensão sobre como a memória opera enquanto dimensão política: com a promoção do seu afastamento público do autoritarismo, a elite preserva seus espaços de poder e se reposiciona legitimamente, sem a necessidade de ruptura com as estruturas de interesses que sustentaram a ditadura. Assim, a crítica ao “autoritarismo” funciona, simultaneamente, como reconhecimento do desgaste do sistema político vigentes e como recurso de recomposição de autoridade no novo cenário em curso.

Retomando o debate relativo ao contexto do fortalecimento de tensões para continuidade da ditadura, a partir da década de 1970, o regime militar começou a enfrentar uma série de desafios internos e externos que contribuíram para a constituição de uma crise que o tornaria insustentável que proporcionou os contextos que demandaram uma abertura gradual do modelo de gestão. Internamente, o Brasil enfrentava uma grave crise econômica e social, com a ocorrência de altas taxas de inflação, de desemprego e de desigualdade. Nesse contexto, a resistência política e social também cresceu, com mais casos de manifestações populares e movimentos de oposição ganhando força (Aggio, 2007). Esse acúmulo de contradições explica,

mesmo que parcialmente, o porquê a “ordem” repressiva se torna politicamente custosa e socialmente insuficiente, de modo a abrir espaço para uma reacomodação institucional.

A crise econômica e social e a ampliação da resistência não apenas desgastaram o regime, mas criaram as condições para que a própria ideia de “ordem”, imposta pela violência, torna-se insuficiente e, portanto, ineficaz. Assim, a abertura gradual não deve ser compreendida como escolha voluntária do regime, mas como resposta ao volume e à intensidade das pressões e das contradições que se acumulam como retorno das ações que o sistema ditatorial exigia para sua permanência.

Florestan Fernandes (1986) reconheceu que as pressões das massas e das classes trabalhadoras foram elementos fundamentais para o recuo da contrarrevolução. Durante a crise da ditadura, as classes dominantes perceberam que os problemas e dilemas sociais eram complexos demais para serem resolvidos dentro de uma estrutura impositiva que se alocava em um modelo de ordem, sem a realização das revoluções burguesas necessárias. Essa constatação, aliada à resistência crescente e organizada das massas e das classes trabalhadoras, obrigou as classes dominantes a recuarem na tentativa de imposição de uma contrarrevolução. A interrupção dos processos de contrarrevolução e de revolução possuiu a mesma natureza e significados, demonstrando a importância das pressões populares na condução dos rumos políticos e sociais, pois refletiam a dinâmica de poder e de resistência presentes na sociedade.

Esse conjunto de argumentos explicita o motivo pelo qual a transição para um regime democrático não pode ser narrada apenas como “evolução institucional”: ela é resultado de correlações de força, em que a resistência social atua como elemento histórico ativo com relevância. Assim, a ideia de recuo das classes dominantes, em Florestan Fernandes (1986), se articula com o que Alberto Aggio (2007) descreveu como crescimento da oposição e das manifestações, e com o que Marcos Napolitano (2015) interpretou como preocupação das elites com a associação pública à ditadura em um ambiente de memória crítica.

Ou seja, os movimentos de imprensa e as mobilizações realizadas, por meio das massas populares e das classes trabalhadoras, resultaram em uma necessidade de reavaliação das estratégias empregadas pelas classes dominantes do poder (Aggio, 2007). Esse ponto é central para manutenção da coerência entre as dimensões material e simbólica: ao mesmo tempo em que as mobilizações pressionam por mudanças políticas, elas também alteram o contexto social e o espaço público, tornando mais difícil a sustentação da legitimidade da repressão e, com isso, garante o espaço profícuo para disputas de narrativa, de memória e de responsabilização.

Nesse sentido, a resistência e a organização das massas populares foram decisivas para forçar as classes dominantes a recuarem em suas expectativas e tentativas de imposição da

contrarrevolução, demonstrando que a vontade e a ação coletiva do povo têm importante capacidade de influência dos rumos políticos e sociais da nação brasileira. A interrupção desses processos revela a complexidade das relações de poder e a necessidade de consideração das demandas e aspirações populares na construção de um sistema político mais justo e democrático (Fernandes, 1986).

Dessa forma, a transição da ditadura para a democracia é atravessada por fortes e impactantes conflitos sociais e pela disputa pela legitimidade; e é justamente por isso que, no pós-ditadura, a memória do regime militar assume características que a coloca no campo sensível. Isso se dá, pois, o reconhecimento da centralidade da ação popular, implica, também, a aceitação da disputa contrária as versões que tentam minimização da violência da repressão ou apagamento da relevância do papel dos movimentos sociais para o enfraquecimento do regime.

É nesse período pós-ditadura civil-militar no Brasil, caracterizado pela transição para um regime democrático, que Florestan Fernandes (1986) chama de “Nova República”. O pesquisador analisou criticamente as transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram durante a transição democrática e os desafios enfrentados pelas classes dominantes, as massas populares e as classes trabalhadoras na sua efetivação. A “Nova República” representa um momento de mudança e de reconfiguração do cenário político brasileiro, marcado por outras expressões de tensões, de negociações e de conflitos entre diferentes grupos sociais e políticos que pretendem ocupação de novos espaços.

É justamente essa combinação de mudança e permanência que permite a compreensão de porque a crítica à ditadura coexistiu com mecanismos de preservação de poder das elites econômicas: o novo regime se organizou/a em meio a intensas disputas, e isso incluiu/i tanto a arena institucional quanto os sentidos públicos sobre o tratamento do passado recente.

Ainda, Fernandes (1986), em sua análise sobre como as ditaduras se constituem e se desintegram, nomeia esse feito como o “negativo da ditadura”. Quando analisa o contexto brasileiro, ele também destacou o “desengajamento” dos militares do comando do governo e da chefia, que ocorreu de maneira estratégica, permitindo que eles mantivessem um controle direto e intocável de importantes questões políticas, mesmo após a transição para a democracia. Nessa óptica, o teórico ressaltou que, se o movimento pelas eleições diretas tivesse sido bem-sucedido, a situação poderia ter sido diferente.

Assim, observa-se a consolidação da ideia de transição negociada e, ao mesmo tempo, limitada: a saída estratégica dos militares, sem uma ruptura plena, ajuda na compreensão por que certos temas — como responsabilização, verdade e justiça — permaneceram tensionados

no pós-ditadura. Além disso, esse “negativo da ditadura” dialoga com a leitura de Napolitano (2015): se há um esforço de desvinculação simbólica das elites em relação ao regime, isso, igualmente, se relaciona com as condições políticas da transição, que não eliminaram completamente as estruturas de poder herdadas.

Nesse lugar, o movimento Diretas Já, no Brasil, escancarou o cenário político do país ao tornar visível o que muita gente queria: eleições livres e diretas para presidente. Ele expressou a insatisfação com o regime e a vontade de uma participação política mais efetiva por parte de uma ampla parcela da população. Com isso, a ação coletiva colocou o sistema ditatorial em crise e pressionou as elites políticas e os militares a reconhecerem e a se posicionarem diante dessas demandas.

Como observam Fernandes (1986) e Aggio (2007), a força das Diretas pode ser entendida em dois sentidos: por um lado, o movimento evidenciou a crise de legitimidade do regime; por outro, trouxe à tona o significado político do passado recente, que o autoritarismo buscava controlar ou silenciar. Desse modo, ao exigir participação real, as Diretas também reorganizaram o debate público e contribuíram para a formação de uma memória crítica que, como sugere Napolitano (2015), levou setores das elites a se reposicionarem diante da sociedade.

Perante a pressão popular e a necessidade iminente por uma transição democrática, os militares e políticos da situação foram obrigados a se afastarem do centro do poder de forma aparente, cedendo espaço para a implementação de um regime mais democrático. No entanto, mesmo se afastando do centro do palco político, os militares e esse grupo político mantiveram influência nos bastidores, por vezes se intitulando como “guardiões” da democracia emergente, buscando a preservação de seus interesses e a influência no novo contexto político que se delineava.

Podiam proteger-se, assim, a curto prazo; intervir no acontecimento de acordo com suas conveniências e interesses; e contrabandear para o novo governo todas as instituições e estruturas do Estado de Segurança Nacional que já estavam montadas e funcionando. (Fernandes, 1986, p. 22).

É justamente essa transição negociada e limitada que contribui na compreensão do porquê, no pós-ditadura, dispositivos jurídicos e institucionais passaram a organizar, negativamente, os contornos da responsabilização civil e criminal do regime e, por extensão, os limites da memória pública.

Diante do exposto, é cabível citar que a memória social e a experiência histórica estão interconectadas na construção da memória do regime militar brasileiro de várias maneiras.

Marcos Napolitano (2015) destacou que os mecanismos relacionais que as sociedades estabelecem com seu passado são dinâmicos, fluidos e, muitas vezes, contraditórios, variando de acordo com os grupos sociais, culturais e políticos envolvidos no processo. Verifica-se, portanto, que a memória social é construída por grupos e instituições que nem sempre seguem métodos acadêmicos, enquanto a memória histórica é moldada pelo debate historiográfico acadêmico.

Nesse contexto, a experiência histórica do regime militar brasileiro, que inclui eventos como o golpe de Estado, a luta armada de esquerda, a censura prévia e o “milagre econômico”, serve como base para a construção e a reconstrução da memória ao longo do tempo. No entanto, a maneira como esses eventos são lembrados, interpretados e transmitidos pelas diferentes camadas da sociedade influencia a construção da memória coletiva sobre o regime militar (Napolitano, 2015), tendo sido impactada pelas diferentes perspectivas vivenciadas.

Logo, a conexão entre a memória social e a experiência histórica se dá através da maneira como os eventos passados são lembrados, reinterpretados e transmitidos ao longo do tempo, moldando a narrativa coletiva sobre o regime militar brasileiro.

Napolitano (2015) revelou que a memória hegemônica sobre o regime militar brasileiro foi construída na confluência de setores liberais críticos dos aspectos autoritários do regime a partir de meados dos anos 1970. Essa memória hegemônica é crítica ao regime militar e tributária da cultura democrática, e prevalece sobre o período da ditadura civil-militar, sendo francamente desfavorável aos princípios ideológicos e simbólicos que baseavam as Forças Armadas no comando do Estado brasileiro entre os anos de 1964 e 1985.

No entanto, o Napolitano (2015, p. 18) ainda afirmou que

[...] muitos analistas apontam o Estado brasileiro pós ditadura (bem como os entes federativos no geral) como um legado do autoritarismo militar, marcado pela insularidade burocrática (sobretudo na área econômica), pela visão tecnocrática de políticas sociais, pela visão autoritária na área de segurança pública.

Assim, o autor destaca que essa memória hegemônica foi construída no processo de afastamento político entre liberais e militares no poder, quando os liberais passaram a criticar sistematicamente a censura à livre expressão, o arbítrio discricionário no campo legal e o estatismo na economia. Nesse processo, os liberais incorporaram certos valores, imagens e discursos da esquerda não armada, sobretudo aqueles relacionados à defesa da democracia e dos direitos humanos.

Para consolidação dessas mudanças, a Lei nº 6.683/1979, conhecida como Lei da Anistia, representou um marco ambíguo no processo de redemocratização brasileira. Ao conceder anistia aos que cometeram crimes políticos e conexos entre 1961 e 1979, tal prerrogativa legal permitiu o retorno de exilados, a libertação de presos políticos e a restituição de direitos políticos e funcionais. No entanto, sua interpretação ampliada — que incluiu agentes estatais envolvidos em crimes de tortura, desaparecimentos e execuções — consolidou um pacto de esquecimento que dificultou a responsabilização por agentes públicos que cometeram graves violações de direitos humanos. Tal ambiguidade revela o caráter pactuado e conciliado entre elites e regime como condição para a transição democrática brasileira, distinto de outras experiências latino-americanas que revisaram suas leis de anistia e promoveram julgamentos criminais de militares e outros agentes repressivos.

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 153, julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2010, manteve a anistia bilateral, decisão criticada pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, que reafirmou a imprescritibilidade dos crimes de lesa-humanidade cometidos, inclusive, por agentes públicos durante a atuação violenta para manutenção de regimes políticos.

Desse modo, a Lei da Anistia não é apenas um dispositivo jurídico, mas também um elemento formador da cultura histórica nacional. Sua permanência, sem revisão crítica, reforça o desafio para a construção de uma memória pública que enfrente os silêncios do passado e promova o ensino da ditadura como uma história sensível, indispensável à consolidação democrática e à prevenção de novas aventuras de autoritarismo como expressão do estado.

Sobre a forma como a transição política ditadura-democracia brasileira foi feita, Napolitano (2015, p. 18) reforça que:

Falar em triunfo simbólico de uma memória crítica ao regime militar, não significa dizer que a democracia ou os valores de esquerda triunfaram plenamente na reorganização do Estado e das relações sociais. Os parâmetros da democracia brasileira pós-ditadura são, em grande parte, forjados e limitados pelas políticas do regime militar sancionada pelos seus beneficiários civis no processo de transição política.

Nesse momento, vale a lembrança que o texto de Napolitano foi publicado em 2015 e ele levantou uma questão sobre o revisionismo. De acordo com Napolitano (2015, p. 17),

[...] embora tudo indique um processo revisionista em curso, a memória hegemônica que prevalece sobre o período da ditadura militar é francamente desfavorável aos princípios ideológicos e simbólicos que nortearam as Forças Armadas no comando do Estado brasileiro entre os anos de 1964 e 1985.

Essa discussão deve ser recolocada criticamente à luz de reconfigurações político-institucionais posteriores à ditadura, as quais contribuíram para reativação de repertórios de legitimação do passado autoritário e para o reposicionamento de atores militares no debate público. Por seu turno, isso evidencia como a memória configura-se como um campo instável e permanentemente disputado no espaço público.

Dois episódios ocorridos no debate público brasileiro ilustram com particular clareza como essa disputa de memória opera em espaços de grande visibilidade institucional, muito além dos circuitos de extrema direita. O primeiro diz respeito a um editorial publicado pela Folha de S. Paulo em 17 de fevereiro de 2009, no qual o regime militar brasileiro foi caracterizado como uma "ditabranda" — termo que o texto utilizava para distinguir regimes que, mesmo nascidos de ruptura institucional, teriam "preservado ou implantado formas controladas de disputa política e acesso à Justiça". A expressão produziu reação imediata de historiadores, de organizações de direitos humanos e de familiares de vítimas da repressão, que denunciaram a relativização das violações cometidas pelo Estado. Em 7 de março do mesmo ano, o jornal publicou retratação, reconhecendo o erro. O episódio, contudo, não se encerrou na retratação: ele revelou como enquadramentos conciliatórios sobre a ditadura podiam circular com naturalidade em veículos de referência do jornalismo brasileiro, sinalizando a persistência de uma cultura pública de minimização do passado autoritário mesmo em período no qual o governo Lula avançava nas primeiras iniciativas do Projeto Memórias Reveladas e do PNDH-3.

O segundo episódio é ainda mais revelador do caráter político dessas disputas. Em 1º de outubro de 2018, o então presidente do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, em palestra proferida na Faculdade de Direito da USP em comemoração aos 30 anos da Constituição de 1988, afirmou que o que ocorreu em 1964 não foi nem "golpe" nem "revolução", mas um "movimento". A declaração foi feita a seis dias do primeiro turno das eleições presidenciais de 2018, contexto em que o candidato Jair Bolsonaro, abertamente defensor do regime militar, liderava as pesquisas de intenção de voto. Ao recusar os dois termos que estruturam o debate historiográfico sobre 1964 e substituí-los por uma designação deliberadamente vaga, o presidente do STF produziu, em espaço de legitimidade institucional máxima, um aceno ao revisionismo ideológico que a historiografia crítica havia sistematicamente problematizado. Os dois episódios, tomados em conjunto, evidenciam que a disputa pela memória da ditadura não se trava apenas em ambientes marginais ou nas redes sociais: ela atravessa as mais importantes instituições do Estado democrático e da grande imprensa, sendo acionada em conjunturas

políticas precisas — o que reforça o argumento central desta tese de que a memória funciona como categoria política de largo alcance.

Esta rápida menção de um recrudescimento político ressalta a importância de uma educação mais assertiva em um processo de redemocratização, exigindo mais e melhores práticas educacionais que se debrucem sobre a Justiça de Transição, mesmo entendendo que este é um conceito relativamente novo na linguagem político-jurídica, e que se refere àquelas medidas tomadas nos processos de transição de regimes totalitários ou autoritários para regimes democráticos, como afirmou Renan Quinalha (2013). Essa proposta emerge da necessidade de um “acerto de contas com o passado”, e não se refere unicamente ao tema do direito em si, mas inclui outras dimensões: o conhecimento cuidadoso do passado traumático da ditadura, o estabelecimento de padrões jurídicos e morais para avaliação dos acontecimentos, a solidariedade com as vítimas das violências do regime e o esforço para que momentos como aqueles não aconteçam novamente.

A democracia, a justiça e as próprias percepções de mundo – a respeito da ditadura civil-militar no Brasil padecem com os efeitos negativos da política implantada ao final do regime – perspectivaram um processo de “transição lenta, gradual e segura”, diante dos elementos políticos e jurídicos que os militares conseguiram impor. Essa política assegurou a impunidade para o grupo de militares que cometeram crimes em nome do estado, por meio de uma lei, na verdade, de autoanistia.

Prevaleceu, aqui no Brasil, a partir de uma articulação dos poderes políticos e econômicos, um registro oficial que alterou o entendimento público do que foi um processo de luta por redemocratização por simples atos para abertura política, o que, provavelmente, limitou o alcance das medidas de justiça e de memória pós-ditadura civil-militar (Quinalha, 2013). Ou seja, ocorreu um intenso conjunto de ações com o intuito ostensivo de apagamento da atuação dos movimentos políticos e sociais opositores enquanto importantes agentes ativos na explicitação e geração das crises políticas da ditadura.

Destarte, a compreensão do país no final do século XX e primeira década do século XXI sem a inclusão do direito, seus procedimentos e instituições, além das políticas públicas elaboradas, não parece algo prudente, visto que o Brasil pode ser considerado um exemplo prático da atuação do sistema jurídico em prol da legalização dos atos de repressão e violência perpetrados por agentes públicos durante os anos da ditadura quando comparados com as demais ditaduras do Cone Sul (Pereira, 2010). Assim, é cabível a compreensão de como a ausência de uma prática efetiva no campo da Justiça de Transição representou, e ainda

representa, esse passado autoritário recente de maneira equivocadamente legítimo e, até mesmo, ameno.

Talvez seja complexa, mas necessária, a afirmação que os 20 anos de regime autoritário brasileiro ainda são responsáveis pela geração de intensos e representativos obstáculos para que a democracia se consolide plenamente na sociedade brasileira e nos demais países latinos que sofreram episódios semelhantes. Dessa maneira, apresenta-se o necessário questionamento de como o impacto da cultura de impunidade afeta negativamente a efetividade e a legitimação dos direitos humanos no corpo social brasileiro e latino-americano.

Ao tratar a “Nova República” como categoria política, importa menos fixá-la a um marco cronológico do que compreendê-la como efeito histórico de um arranjo de poder no qual dispositivos de legalidade de exceção foram reconfigurados como legítimos na ordem democrática. A “fachada” jurídico-institucional descrita por Fico (2021) reaparece na transição como pacto de reconciliação sem responsabilidade, tendo na Lei de Anistia um dispositivo paradigmático e, posteriormente, no julgamento da ADPF 153 uma confirmação de limites. Em paralelo, o que Fernandes (1986) chama de negativo da ditadura indica que a retirada dos militares do centro do palco não dissolveu seus dispositivos de poder; antes, estes foram reinscritos na engenharia burocrática do novo regime, frequentemente mediados por elites liberais que se distanciam simbolicamente do autoritarismo enquanto preservam parâmetros de governança herdados tais como: insularidade decisória, tecnocratismo e viés autoritário na segurança pública.

A “Nova República” pode ser analisada considerando as interações nos circuitos em que intercruzam memória, direito e administração do conflito. No eixo jurídico-institucional, os processos de anistia, de reparação e de verdade evidenciam uma justiça de transição inacabada (Quinalha, 2013), cujo desenho normativo suporia reconhecimento, justiça e direito à memória/verdade. No eixo da memória pública, a disputa pelo léxico — “revolução” *versus* “golpe” — e as estratégias de abrandecimento do passado informam políticas comemorativas, currículos e a legitimação cotidiana das instituições. No eixo educacional, a distância entre recomendações e efetiva incorporação curricular revela a escola como campo decisivo para a conversão de narrativas em cultura democrática; na sua ausência, persistem zonas de silêncio que fragilizam a promessa republicana.

Nesse viés, a memória é a possibilidade e a capacidade para disposição de conhecimentos passados. Não se trata, por tal compreensão, de uma reprodução das experiências. Assim, fica o entendimento de que não há ingenuidade por parte do poder na

escolha sobre o que será reforçado ou evitado; ou seja, ocorre um direcionamento político estratégico para reforço dessa ou daquela memória de interesse.

Diante do seu papel decisivo na compreensão das violações de direitos humanos, ocorridas durante a ditadura civil-militar, a memória permite o reconhecimento das atrocidades cometidas pelos agentes estatais e é essencial para a promoção da justiça, a condução de investigações e a implementação de medidas reparatórias às vítimas. Para aqueles que foram brutalmente violentados e seus familiares, a memória atua como um instrumento de cura, validando suas experiências e enfrentando o risco do esquecimento ou da negação dos crimes praticados pelos agentes do regime autoritário. Nesse contexto, a memória se configura como um elemento fundamental para a preservação da verdade histórica e a garantia de justiça.

No que se refere à reconstrução da memória e da verdade sobre os eventos e documentos, relacionados à ditadura civil-militar, afirma-se que, embora o Brasil tenha empreendido esforços, em maior ou menor intensidade, para recuperação assertiva dessa memória em busca da adequada explicação dos fatos violentos ocorridos com as vítimas da repressão política a partir de 1964, ainda persistem obstáculos amplos e intensos. Além disso, há a persistente limitação contrária ao irrestrito acesso a documentos oficiais, o que dificulta aos familiares de torturados, de desaparecidos e de mortos políticos acessarem e compreenderem as circunstâncias desses crimes cometidos pelo regime ditatorial militar. Ademais, essa restrição impede que a sociedade desenvolva adequadamente uma análise crítica mais abrangente e aprofundada sobre um período importante da história do país (Tosi; Silva, 2014).

Complementarmente, segundo Julia Gutman e João Ricardo Dornelles (2015), o direito à verdade implica a divulgação pública e transparente do funcionamento das estruturas repressivas, bem como a disponibilização integral de todos os registros oficiais, já que neles estão contidos tanto a “mentira” quanto a “verdade” do sistema repressivo da ditadura civil-militar brasileira, que nunca foram submetidos a qualquer tipo de controle ou de filtro. No âmbito do direito à memória, esse acesso é fundamental, pois permite que as vítimas e a sociedade tenham contato com esse acervo memorialístico específico, o que possibilita a melhor elaboração crítica e contextualizada dos discursos relacionados às violações cometidas por agentes públicos. Essa reconstrução histórica pode, então, ser apresentada ao Estado como uma forma de diálogo e de reivindicação por justiça e reparação.

Sobre a vertente analítica relacionada a “história oficial”, pode-se associá-la ao que Celso de Sá (2007, p. 294) denominou “memória pública” quando a tratou como a esfera que “[...] mais nitidamente se observam as relações de poder e memória”, visto que seria nesse

espectro que as memórias se encontram cada vez mais submetidas à mediação do que foi dominante no período estudado, como, por exemplo, os meios de comunicação.

A compreensão dos processos e dos sujeitos históricos e as relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes espaços-tempos é o primeiro objetivo do conhecimento histórico. Justamente devido a essa questão, Bezerra (2009, p. 42) afirmou que historiadoras(es)

[...] estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

Giuseppe Tosi e Jair Pessoa Silva (2014) entendem que três dimensões são essenciais para que a justiça de transição ocorra adequadamente: i) reconhecimento e reparação; ii) justiça; iii) direito à memória e à verdade. Seu objetivo primordial, considerando essas dimensões, é evitar a repetição dos males que aconteceram, e o seu lema é “nunca mais” ou a “educação para o não-retorno”.

Assim sendo, embora não haja uma abordagem direta no manuscrito de Napolitano (2015), sobre o papel das escolas na redemocratização, é cabível o reconhecimento da importância dessas instituições no processo de debate profícuo à construção da memória histórica e na promoção de uma cultura democrática e de respeito aos valores fundamentais da sociedade.

Em um cenário de transição e reconfiguração política, é importante considerar também como as mudanças no sistema político e econômico internacional influenciam os discursos que circulam no Brasil.

Desde o fim da Guerra Fria, o cenário internacional consolidou a hegemonia estadunidense. Essas transformações não explicam diretamente o caso brasileiro, mas influenciam os repertórios políticos e ideológicos que ganham força no território nacional. Em escala global, voltaram a se espalhar ideias como “lei e ordem”, repressão ao pensamento crítico e versões atualizadas do anticomunismo.

No Brasil, esses discursos funcionam como atalhos para suavização ou justificativa do passado autoritário. Então, a violência do Estado é apresentada como um “preço” necessário para a garantia da estabilidade, e o golpe de 1964 é estrategicamente recontado com palavras mais brandas. Isso contribui para um ambiente comunicacional que reforça os limites deixados pela transição democrática — marcada por uma anistia sem responsabilização aos crimes cometidos pelo estado — e dificulta ações consistentes de memória histórica, inclusive na

composição do currículo escolar e na formação docente mais profunda e crítica ao período ditatorial.

Ressalta-se que o contexto internacional não tira o foco do Brasil. Pelo contrário: ele intensifica os desafios locais, com a divulgação de sentidos que disputam a maneira como o passado deve ser lembrado. É nesse cruzamento entre a circulação transnacional de repertórios autoritários e as especificidades da transição brasileira que a disputa de memória deixa de ser um fenômeno exclusivo do debate público e passa a interpelar diretamente o campo do conhecimento histórico: a historiografia é convocada, simultaneamente, para a sustentação de critérios de evidência e autoridade narrativa e ao enfrentamento das tentativas de deslegitimação que buscam relativização, suavização ou normalização do autoritarismo.

2.3 A pesquisa histórica sobre a ditadura e memória como categoria política: revisionismo, negacionismo e critérios de validação

No cenário apresentado, torna-se insuficiente o tratamento da disputa de memória exclusivista como um fenômeno do debate público ou como um efeito tardio da transição à democrática pactuada. É necessário a compreensão que essas batalhas simbólicas também atravessam o próprio campo historiográfico, isto é, as formas de produção, validação e circulação do conhecimento histórico sobre a ditadura.

Em outras palavras, a intensificação contemporânea de narrativas nostálgicas e relativizações do autoritarismo recoloca, para a pesquisa acadêmica, um problema duplo: (a) os critérios de evidência e de autoridade narrativa que sustentam a escrita da história do tempo presente e (b) a capacidade de intervenção crítica na esfera pública e no ensino, espaços onde tais narrativas se estabilizam como senso comum. Por isso, o exame dos embates entre historiografia, revisionismo e negacionismo exige a retomada das inflexões teóricas e metodológicas que marcaram a disciplina — especialmente no período em que se fragilizam as narrativas sobre narrativas e se reconfiguram os contornos de legitimação do discurso histórico.

Antes de prosseguir, contudo, é necessário um esclarecimento de ordem teórico-historiográfica que a precisão conceitual desta tese exige: o uso do termo revisionismo não é, em si mesmo, negativo nem sinônimo de distorção ou de má-fé intelectual. Ao contrário, a revisão interpretativa constitui um movimento intrínseco à cultura historiográfica e à dinâmica própria do conhecimento histórico. Rever interpretações à luz de novas fontes, objetos, problemas e abordagens é parte do que torna a história uma disciplina viva e crítica. Nesse sentido, o que aqui se chama de revisionismo historiográfico — ou, nos termos propostos por

Marcos Napolitano (2015), de "objetividade analítica historiográfica" — corresponde a um processo legítimo, metodologicamente controlado e eticamente comprometido com os critérios de evidência e com o debate entre pares.

O que esta tese problematiza ao longo de suas seções é algo qualitativamente distinto: o que Fernando Nunes (2021) e Beatriz Silva (2023) denominam revisionismo ideológico, operação que não parte de novas evidências nem de problemas historiográficos reconhecidos, mas de motivações políticas explícitas, voltadas à reabilitação simbólica do autoritarismo, à relativização de crimes de Estado e à deslegitimação da memória crítica construída pela historiografia. Quando aplicado à ditadura civil-militar brasileira, esse revisionismo ideológico tende a se confundir — e por vezes a se fundir — com o negacionismo: a recusa ativa das evidências documentais, dos testemunhos das vítimas e das interpretações sustentadas pelo debate acadêmico, operando como estratégia organizada de disputa no espaço público. É essa modalidade — e não o revisionismo como prática científica — que esta tese identifica e critica.

Feita essa distinção, sempre que o texto empregar "revisionismo" no sentido crítico, se referirá ao revisionismo de caráter ideológico descrito acima. O objetivo não é negar o direito à revisão interpretativa — que é condição de saúde de qualquer campo historiográfico —, mas explicitar quando a revisão abandona os critérios de evidência e de responsabilidade narrativa para tornar-se instrumento de legitimação política do passado autoritário.

Essa distinção não é apenas terminológica: ela tem consequências diretas para a compreensão do problema que esta tese investiga. Para entender como o revisionismo ideológico ganhou condições de disputar legitimidade no espaço público — inclusive pressionando o ensino de História —, é necessário recuperar o contexto em que os próprios critérios de validação do conhecimento histórico foram tensionados e, em certos momentos, fragilizados. É precisamente esse o papel das inflexões teóricas e metodológicas que atravessaram o campo historiográfico sobretudo a partir dos anos 1970 e 1980: não foram elas que produziram o revisionismo ideológico, mas criaram um ambiente de disputas sobre autoridade narrativa que foi, em parte, explorado por operações de natureza política. Compreender esse movimento é, portanto, condição para distinguir com mais rigor o que é controvérsia historiográfica legítima e o que é estratégia de desautorização do conhecimento histórico crítico.

A crise da História, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980, deve ser compreendida como parte de um conjunto de inflexões teóricas e metodológicas que redefiniram os critérios de evidência, a autoridade narrativa e os modos de validação do conhecimento histórico. Nesse contexto, o enfraquecimento das metanarrativas e a ampliação de disputas interpretativas

contribuíram para a reconfiguração da escrita da história do tempo presente e seus embates com a esfera pública.

Conforme observou Carlos Fico (2017), o enfraquecimento do amparo teórico marxista, somado à crise da razão moderna e da filosofia do sujeito, levou muitos historiadores a um movimento de retração teórica, privilegiando o empirismo e o retorno aos arquivos como tentativa de garantia da objetividade e da legitimidade científica. Entretanto, esse refúgio empirista pode produzir um efeito ambivalente: se, por um lado, reforça a centralidade das fontes e do controle empírico, por outro, tende a redução do peso dos enquadramentos interpretativos mais robustos, ampliando o terreno das disputas narrativas e das fragmentações no campo.

É justamente neste contexto que se torna necessário a constituição de uma ponte com as respostas teórico-metodológicas à crise. Ou seja, a retração teórica não foi a única reação: em paralelo, fortaleceram-se correntes que buscaram a recomposição do sentido crítico da disciplina e o enfrentamento do problema do social, da agência e da experiência histórica sem a renúncia ao rigor.

Nesse contexto de incertezas teóricas, destaca-se o fortalecimento de correntes renovadoras, como a Nova Historiografia Inglesa – representada por autores como Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, que reagiram à crise propondo uma história social comprometida com os sujeitos subalternos e as experiências concretas das classes populares. Thompson (1981) defendeu uma história “vista de baixo”, pautada pela noção de experiência e pela agência histórica; enquanto Hobsbawm (1995) buscou articular as dinâmicas globais do capitalismo às transformações sociais e políticas, reafirmando o compromisso ético e político da historiografia. Essas contribuições ajudaram a reconfiguração do campo histórico, demonstrando que a crise não significava um esvaziamento, mas uma oportunidade de renovação metodológica e de ampliação do reconhecimento dos sujeitos históricos.

No caso brasileiro, porém, a reconfiguração do campo e o enfraquecimento de antigas metanarrativas não operam apenas como “debate interno” da disciplina: eles também dialogam com as condições públicas de recepção do passado recente. É nesse ponto que o problema do revisionismo ganha densidade: quando a autoridade narrativa é deslocada do terreno dos critérios e do método para o terreno da circulação pública e da disputa política, abre-se espaço para usos seletivos do passado.

Contudo, no caso brasileiro, essa renovação conviveu com o surgimento de narrativas revisionistas que, amparadas pelo descrédito das antigas narrativas, buscaram a relativização ou reinterpretção das violências cometidas pelo regime autoritário. Conforme analisou Elis

Santana (2021), o revisionismo assumiu formas diversas, desde a minimização das violações de direitos humanos até tentativas de justificativa do golpe de 1964 como uma “necessidade histórica”.

Esse quadro ajuda na percepção que a disputa não se limita a “diferenças de leitura” sobre o passado: quando a relativização das violências se apresenta como versão plausível, o que está em jogo é a própria possibilidade de reconhecimento da ditadura como experiência histórica de repressão e de violação, e não como um episódio administrável por eufemismos. Nesse sentido, a crise das antigas narrativas não significa ausência de critérios, mas abertura de espaço para usos seletivos do passado, que deslocam o debate do campo da explicação histórica para o terreno da legitimação política.

Essas (re)leituras se articulam com um negacionismo mais amplo, que recusa a legitimidade das evidências documentais e dos testemunhos das vítimas, deslegitimando a memória crítica construída a partir da redemocratização. A tensão entre historiografia crítica e narrativas revisionistas reflete, assim, não apenas uma disputa acadêmica, mas um embate político e social em torno da memória coletiva e da própria identidade democrática do país (Fico, 2017; Santana, 2021).

Como sugeriu Carlos Fico (2017), o problema se agrava quando a recusa das evidências passa a operar como estratégia de desautorização: não se discute apenas “interpretação”, mas se tenta a invalidação das bases de prova e de testemunho que sustentam a escrita do tempo presente. Por isso, o revisionismo e o negacionismo se tornam instrumentos que disputam a memória coletiva no mesmo movimento em que fragilizam o reconhecimento público das vítimas e dos crimes do regime.

O revisionismo e o negacionismo afetam a constituição de equívocos relativos à memória construída sobre a ditadura civil-militar no Brasil de diversas maneiras. O revisionismo, que envolve a revisão das interpretações históricas, pode gerar distorções ou reinterpretções tendenciosas dos eventos do período ditatorial, (re)dimensionando para menos ou relativizando a gravidade das violações de direitos humanos e dos abusos cometidos durante esse regime (Nunes, 2021). Por outro lado, o negacionismo, que consiste na negação ou minimização dos eventos históricos, pretende o apagamento ou a justificação dos crimes e das violações cometidas, promovendo o estabelecimento de uma narrativa falsa sobre o passado (Nunes, 2021).

A distinção proposta por Fernando Nunes (2021) é fundamental para melhor qualificação do debate: enquanto o revisionismo pode operar pela atenuação e pela reinterpretação tendenciosa, o negacionismo atua pela recusa do acontecido, buscando a

produção de um passado “recontado” que substitui a memória crítica por uma versão socialmente aceitável.

Buscando aprofundamento sobre esses elementos conceituais, Beatriz Silva (2023) apresentou o negacionismo como uma prática que vai além da simples negação de eventos históricos, como no caso do Holocausto judeu após a Segunda Guerra Mundial. Ela destacou que o negacionismo é um “empreendimento organizado” que atua por meio de discursos e da produção de um conhecimento fraudulento, obstruindo a verdade e a justiça. O negacionismo expressa-se como uma estratégia que busca a intencional distorção da história e o impedimento da elucidação dos eventos passados, assumindo contornos de obstrução da identificação da verdade e da ocorrência de ações em prol da justiça.

Essa formulação de Beatriz Silva (2023) dialoga diretamente com o problema apontado anteriormente: quando o negacionismo se estrutura como “empreendimento organizado”, ele não apenas disputa interpretações, mas pretende a ocupação do lugar do conhecimento histórico, produzindo uma aparência de explicação e criando obstáculos ao reconhecimento público da violência. Nesse sentido, a obstrução da verdade e da justiça não é um efeito colateral, mas parte fundamental do funcionamento dessas estratégias de composição de narrativas.

De acordo com Fernando Nunes (2021), essas práticas atuais – para o impedimento da construção de uma memória coletiva, mais adequadamente justa sobre a ditadura civil-militar brasileira –, dificultam a compreensão mais apropriada sobre os eventos históricos transcorridos na época e perpetuam narrativas falsas que podem ter impactos negativos na sociedade contemporânea.

Diante das distorções ou negações sobre os fatos ocorridos historicamente, o revisionismo e o negacionismo geram distorções na percepção pública sobre esse período ditatorial, dificultando a reflexão crítica e a responsabilização dos agentes de estado pelos acontecimentos criminosos praticados. Nesta situação aparece o elo entre historiografia e vida social: a disputa sobre “o que foi” a ditadura interfere no que a sociedade consegue reconhecer como violência estatal, no que considera aceitável como associado a “ordem” e no que entende como democracia. Por isso, a memória crítica não é apenas um produto do pós-ditadura; ela é um campo de luta no presente, especialmente quando narrativas falsas buscam uma infiltração mais ampla e estabilização como senso comum.

Nessa esteira, torna-se fundamental a assunção de um compromisso para o enfrentamento dessas práticas e, no sentido contrário, a promoção de um ensino de história que se debruce analiticamente na complexidade dos fatos, esforçando-se para superação da

diminuta observação de sua aparência, atuando para a identificação e a compreensão das contradições, dos embates, dos interesses e dos desdobramentos, contribuindo para a construção de uma memória histórica mais justa e precisa sobre como os abusos compuseram, regular e intensamente, os processos e as práticas da ditadura civil-militar no Brasil.

O enfrentamento ao revisionismo e ao negacionismo passa pela reafirmação do trabalho histórico como prática crítica: superando a perspectiva simplória pautada na transmissão de informações, mas sustentada em critérios, em evidências e em problematizações capazes da exposição das contradições do período, de maneira a impedir que a violência seja convertida em versão “normalizada” do passado.

Elis Santana (2021) compreende que o revisionismo da história da ditadura civil-militar representa um fenômeno complexo e controverso, especialmente quando realizado com objetivos políticos específicos. No contexto da pesquisa da autora, o revisionismo ideológico é abordado como uma revisão da história a partir de um ponto de vista político, desvinculado da historiografia tradicional e associado à extrema direita, ou seja, intencionalmente enviesado para benefício de um grupo com enfoque na posituação de um modelo de gestão fundado na opressão. Operando, portanto, fora dos critérios que definem o revisionismo historiográfico legítimo

Essa caracterização reforça que não se trata de uma “revisão” qualquer: trata-se de uma operação direcionada por finalidade política, que atua na memória coletiva com o reposicionamento da ditadura como experiência justificável, e não como violação histórica que demanda uma importante elaboração crítica.

O objetivo da pesquisa de Elis Santana (2021) foi analisar os conteúdos de vídeos específicos disponíveis no *YouTube*, intitulados “1964: o Brasil entre armas e livros” e um episódio da série “Guia Politicamente Incorreto”, com o intuito de discutir os comentários dos usuários da plataforma sobre os sentidos sociais e políticos atribuídos à ditadura civil-militar no Brasil. A pesquisa se debruçou sobre como esses vídeos e os comentários dos usuários contribuiriam para a construção de narrativas, de memórias e de interpretações sobre o período da ditadura civil-militar, especialmente no contexto contemporâneo.

Essa proposta investigativa é relevante diante de sua capacidade de exposição sobre a circulação social dessas narrativas: demonstrando que estas não ficam restritas a um debate especializado, mas se disseminam em espaços de audiência ampla, proporcionando ambiente fértil para a consolidação de sentidos políticos frágeis, acrílicos ou mesmo equivocados sobre o passado.

De acordo com Elis Santana (2021), o revisionismo, o negacionismo e o anticomunismo são estratégias presentes, tanto nos vídeos analisados quanto nos comentários dos usuários, de maneira a operar como justificativas para a apologia da ditadura civil-militar. Essas abordagens revisionistas materializam prática para a reconfiguração da memória coletiva sobre o período ditatorial, regularmente minimizando ou negando as violações dos direitos humanos ou suas gravidades e os aspectos autoritários do regime. Esse ponto dialoga com os entendimentos apresentados por Fernando Nunes (2021) e Beatriz Silva (2023), porque trata-se de estratégias que funcionam por distorção, por apagamento e por produção organizada de sentidos, com impacto direto na percepção pública e na possibilidade de uma memória coletiva mais justa.

Elis Santana (2021) identificou o revisionismo da história da ditadura civil-militar como uma prática que visa a reinterpretação do passado com objetivos políticos da extrema direita, valendo-se, muitas vezes, da distorção ou omissão de fatos históricos relevantes. Ao longo da análise dessa abordagem revisionista, a autora ressaltou a importância da compreensão das motivações que apoiam essas revisões e seus impactos na construção da memória coletiva e na compreensão do período ditatorial no Brasil. Entende-se, portanto, que o esforço de análise dessas motivações não é apenas descritivo: ele é condição para o reconhecimento de como o passado é mobilizado no presente e para sustentação, no campo historiográfico e no ensino, para constituição de uma memória crítica capaz de uma necessária confrontação da naturalização do autoritarismo.

Como já foi apresentado nesse texto, a reinterpretação da história da ditadura brasileira está presente desde o início do processo de redemocratização, criando uma rede que se alimenta mutuamente e fomenta a formação de uma visão comum que associa a defesa de valores como direitos humanos às práticas políticas adotadas pela esquerda e, por esse motivo, devem ser consideradas indesejáveis. Essa perspectiva se relaciona a um conjunto mais amplo de narrativas vinculadas ao que pode ser chamado de “politicamente incorreto”, ou seja, uma reescrita que pretende direta oposição política às análises de caráter acadêmicas, mas que acabam promovendo revisionismo/negacionismo quanto à própria natureza dos fatos ocorridos. Essas produções incluem uma vasta gama de trabalhos literários e midiáticos em várias expressões de mídia, os quais conferem certo *status* de desafio a diferentes posicionamentos, geralmente de caráter conservador e, portanto, direitista.

Apesar da seriedade e das numerosas violações dos direitos humanos, especialmente considerando a recusa fervorosa de sua existência por parte de agentes da repressão, é alarmante o pensamento que a busca pelo reconhecimento do Terrorismo de Estado possa ter contribuído para encobrir outras questões relativas à gestão estatal propriamente dita. Diante da atitude

cínica de negação, os esforços por justiça se concentraram quase exclusivamente na denúncia de torturas e assassinatos, o que acabou obscurecendo, em grande parte, as discussões sobre outras atividades criminosas do regime, particularmente relacionadas à corrupção (Genari, 2018).

A negação, a minimização e até o apoio explícito às violações dos direitos humanos desviaram o foco das discussões sobre o período da ditadura civil-militar, promovendo controvérsias baseadas em argumentos infundados, como os questionamentos acerca da moralidade dos opositores ao regime, especialmente daqueles que acabaram sendo obrigados a optar por ações armadas. Essa estratégia contribuiu para a despolitização das conversas sobre a ditadura, um processo iniciado na redemocratização e que continua produzindo efeitos significativamente negativos até os dias atuais (Genari, 2018).

De maneira geral, não se identifica importantes tentativas para o desenvolvimento de uma narrativa que ligasse os crimes e aos abusos do regime ditatorial à impunidade em uma escala mais ampla – incluindo irregularidades de gerenciamento, de corrupção e de relações impróprias entre instituições e agentes públicos e privados. Com o apoio de uma vasta máquina midiática, o silenciamento sobre esse período, quando ocasionalmente é quebrado, limitava o problema apenas à questão de tortura e assassinatos (Cerqueira; Motta, 2015), o que representa uma problemática geradora de um falso entendimento que o regime ao menos foi honesto com as despesas/contas públicas.

Apesar das nuances específicas do revisionismo histórico, relacionado à ditadura civil-militar, ele está conectado a outras tentativas semelhantes que buscam moldar uma narrativa oficial em torno de diferentes temáticas intrínsecas ao regime. Por conseguinte, o ensino de História tem sido alvo regular de ataques em várias frentes, articulando-se a discursos mais amplos, como os promovidos pelo Projeto Escola Sem Partido¹. As concepções que balizam esse projeto sobre educação indicam pouco apreço por uma sociedade democrática, o que busca, inclusive, minar o próprio propósito educacional da escola.

¹ De acordo com Alexandre Guilherme e Bruno Picoli (2018), o movimento Escola sem Partido é apresentado como um movimento alegadamente apartidário e anti-ideológico que busca reviver experiências passadas em um novo formato e contexto, especificamente no âmbito da educação escolar. Esse movimento defende a ideia de que as escolas devem ser isentas de doutrinação política, ideológica e partidária, promovendo uma educação que respeite a integridade intelectual e moral dos estudantes e o direito dos pais de educar seus filhos de acordo com suas convicções. No entanto, embora o movimento se posicione como neutro, suas propostas contêm elementos autoritários e totalitários que negam a pluralidade e a ação política no ambiente escolar. Os autores argumentam que a exclusão de discussões políticas e éticas nas escolas não é uma posição neutra, mas sim uma forma de totalitarismo que obstrui a liberdade e a capacidade de ação dos indivíduos, conforme discutido nas reflexões de Hannah Arendt (ano) sobre educação e totalitarismo.

O ensino de história emerge como um dos focos prioritários desse revisionismo por meio da negação, por esses grupos que pregam a isenção de discussões políticas escolarizadas, de eventos históricos – mesmo aqueles já amplamente documentados –, e da revisão seletiva da história, a partir da manipulação de fontes históricas, de propagação de teorias da conspiração e da instrumentalização política e ideológica da seleção de conteúdos e das ações pedagógicas. Essas práticas almejam propositadamente a distorção da verdade histórica, a promoção de narrativas tendenciosas e a deterioração da integridade da História enquanto componente curricular. Todas essas questões destacam a importância do combate ativo ao negacionismo por meio de abordagens críticas e fundamentadas na veracidade dos fatos históricos (Colares; Matos, 2022).

Embora a legitimidade da atuação do historiador na História do Tempo Presente já tenha sido amplamente debatida e aceita, não são incomuns críticas quando são tratados elementos que compuseram o passado recente, dentre as quais estão contidas as experiências ditatoriais na América Latina. Neste sentido, frequentemente, essas críticas se apoiam em uma suposta “falta de objetividade”, alegando excesso de paixão e interesses pessoais, por vezes descartando-se o rigoroso processo metodológico adota para a sua apresentação crítico-analítica.

No entanto, argumenta-se que tais críticas são costumeiramente influenciadas pelo senso comum, estimulado por grupos com interesses escusos específicos, que associam a escolha pelo trabalho com esse período histórico exclusivamente à subjetividade, à militância política e à manipulação da opinião dos estudantes (Gasparotto; Padrós, 2010). Então, é importante a afirmação que esses entendimentos não são condizentes com a intenção teórico-analítica da inclusão desse conteúdo nos currículos disciplinares de história, que é a abordagem crítica-analítica dos elementos factuais contidos e relacionados a um recorte doloroso da história nacional brasileira.

Ou seja, o revisionismo das questões relativas à ditadura civil-militar se apoia em argumentações construídas a partir do senso comum, com enfoque prioritário na desvalorização do conteúdo ensinado e aprendido na escola, críticas contrárias à atuação didática de professor de história, anticomunismo, antiesquerdismo e a negação arbitrária dos fatos ou revisão ideológica do período ditatorial (Santana, 2021). Deste modo, é necessária atenção mais específica para que seja estabelecida melhor compreensão do papel dessa supervalorização do senso comum na construção e na legitimação do revisionismo da história da ditadura civil-militar, buscando expor como essas representações são incorporadas, reproduzidas e contestadas tanto nas salas de aula quanto nos ambientes civis de maneira geral e naqueles virtuais.

Refletindo com maior atenção e cuidado sobre essas disputas de memória, torna-se basilar analisar como esses fenômenos históricos são tratados por diferentes grupos sociais e por que determinadas experiências se tornam memoráveis, circulam publicamente ou, ao contrário, são silenciadas e esquecidas (Tiriba; Magalhães, 2017). Nesse compromisso de aporte crítico, impõe-se também visibilizar as pessoas agredidas e as experiências de violência, e não apenas as versões e as justificativas das agressoras, como frequentemente ocorreu sob o enquadramento oficial e midiático do regime. É nesse terreno de disputas, de seleções e de silenciamentos que a memória se coloca como categoria política. As narrativas revisionistas e as disputas historiográficas em torno da reinterpretação do passado — sobretudo quando se trata de eventos traumáticos, como ditaduras e regimes autoritários — evidenciam a necessidade de tratar a memória como categoria política. Isso porque, mais do que simples lembrança ou registro do passado, a memória envolve processos de seleção, de hierarquização e de disputa simbólica, pelos quais determinados sentidos se estabilizam e outros são marginalizados.

Reconhecer, portanto, que a memória é atravessada por interesses e contextos políticos [como enfatizam Jelin (2002) e Le Goff (2003)] não implica tratá-la como produto de uma vontade individual plenamente consciente, nem supor que toda lembrança seja mera estratégia deliberada de manipulação. Em Halbwachs (2006), o eixo explicativo está nos quadros sociais de pertença que orientam a reconstrução do passado no presente: são eles que oferecem categorias, linguagens e referências compartilhadas para que certos acontecimentos sejam lembrados e narrados, ao passo que outros se tornam pouco comunicáveis, perdem inteligibilidade ou permanecem socialmente improváveis. Por isso, a memória não deve ser compreendida como um depósito interior de lembranças, mas como uma reconstrução socialmente situada, pois “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 2006, p. 69), isto é, a recordação se forma a partir de referências partilhadas que organizam o modo como se atribui sentido ao vivido.

Nessa direção, recordar não equivale a recuperar o passado “tal como foi”, mas a reorganizá-lo desde o presente, deslocando a análise do conteúdo lembrado para as condições sociais do lembrar — quem lembra, em quais grupos, sob quais referências e em que conjunturas (Halbwachs, 2004). Assim, as variações do passado lembrado não decorrem apenas de “opiniões” individuais, mas dos diferentes enquadramentos sociais que tornam certas experiências reconhecíveis, comunicáveis e significativas.

No mesmo sentido de Halbwachs (2006), Ricoeur (2007) partiu do princípio de que a memória não se apresenta como simples recuperação do passado, mas como reconstrução

situada no presente. A diferença decisiva é que, para Ricoeur (2007), essa reconstrução não deve ser pensada apenas como dinâmica social: ela exige um estudo ético-político capaz da distinção entre a lembrança e a instrumentalização da lembrança. É por isso que o filósofo formulou a crítica aos “usos e abusos da memória”, apontando como a lembrança pode ser intencionalmente impedida, manipulada ou mesmo obrigada (Ricoeur, 2007).

Nesses casos, a memória deixa de operar como via de reconhecimento e passa a funcionar como objeto de poder: reorganiza seletivamente o passado para torná-lo aceitável no presente, desloca responsabilidades, produz justificações e, no limite, converte o sofrimento em ruído administrável. Daí a pertinência de uma “política da justa memória”, determinada pela ética do reconhecimento e da responsabilidade, segundo a qual “[...] o dever de memória não é a obrigação de tudo lembrar, mas de lembrar justamente” (Ricoeur, 2007, p. 100).

Essa direção se torna particularmente relevante quando se observam dispositivos institucionais que promovem o apagamento de fatos sob a linguagem da pacificação. A crítica de Ricoeur (2007) ao “esquecimento comandado” explicita o perigo das reconciliações que se apresentam como solução política, mas preservam a assimetria moral pelo impedimento do reconhecimento das faltas e a reparação às vítimas. Em seu diagnóstico, “[...] a anistia é uma forma de esquecimento imposto [...] que pode mascarar o reconhecimento da falta e impedir a justiça” (Ricoeur, 2007, p. 459).

Nesse sentido, a memória não se apresenta como uma expressão do debate entre lembrança e esquecimento, mas sobre quais condições públicas permitem ou promovem que o passado seja nomeado com precisão — e que responsabilidades sejam adequadamente atribuídas sem que o Estado converta a memória em expediente de fechamento do conflito.

É a partir desse ponto que a disputa pela memória, em sociedades marcadas por experiências autoritárias, pode ser compreendida como confronto entre os diferentes quadros sociais de referência. Não se está diante de simples “interpretações” concorrentes, mas de enquadramentos coletivos que estabelecem o que será reconhecido como violência, o que será relativizado e o que será silenciado.

Quando narrativas minimizam a repressão ou recontam o golpe de 1964 em termos abusivos, o que se propõem é a estabilização de um quadro social de memória compatível com determinados interesses e valores no presente, um enquadramento que reordena o passado para neutralização da sua dimensão de acusação. Assim, a memória aparece como prática política: estrutura identidades, distribui lugares de fala, legitima posições e dirige julgamentos sociais sobre responsabilidade e justiça. O núcleo do problema não é tão somente a disputa pelo

passado, mas o tipo de “justiça” que se torna possível (ou impossível) quando a lembrança é capturada por estratégias de esquecimento, de conciliação e de normalização.

Sobre essa discussão, Elisabeth Jelin (2002) afirmou que as relações de poder que estruturam o campo das memórias são instrumentos de disputa hegemônica e, ao mesmo tempo, ferramentas de resistência. Jelin (2002) entende o lembrar como um “trabalho social” permanentemente tensionado por disputas. Segundo a autora, “[...] *las memorias no son depósitos del pasado, sino construcciones sociales del presente*” (Jelin, 2002, p. 23)², nas quais diferentes grupos e atores sociais lutam pela aceitabilidade de suas versões do passado. Para Jelin, as “[...] *luchas por la memoria son luchas por el sentido del pasado y del presente*” (Jelin, 2002, p. 41)³, e se manifestam em arenas diversas — comissões da verdade, políticas públicas, monumentos, currículos escolares — nas quais se enfrentam memórias oficiais e subterrâneas.

A teoria de Maurice Halbwachs (2006) permite a compreensão da memória como uma construção social, isto é, como um processo que depende de “quadros sociais” que determinam o que pode/deve ser lembrado, nomeado e compartilhado por um ou mais grupos. Essa formulação é decisiva porque desloca a memória do plano estritamente individual para o terreno das relações sociais: lembrar não é entendido como a recuperação de um passado, mas situá-lo em referências coletivas que dão sentido ao vivido e estabelecem limites para aquilo que se torna narrável. Nessa perspectiva, a memória não existe fora dos grupos e das linguagens que a sustentam: ela se organiza em marcos de pertencimento (família, instituições, coletividades, tradições) que tornam possível o reconhecimento das experiências, a seleção dos eventos e a atribuição dos significados.

De modo complementar, Jelin (2002) sustentou que o passado não é um território estabilizado, mas um campo de disputas, no qual diferentes personagens lutam para legitimação de narrativas e memórias em arenas institucionais e sociais diversas. Jelin (2002) explicou, através de perspectivas divergentes, aquilo que em Halbwachs (2006) aparece como enquadramento social do lembrar: as memórias não “coexistem” de maneira harmônica; elas competem pelo reconhecimento público, por um lugar institucional e por uma autoridade moral. Por isso, convém que seja evitada a reificação da noção de “memória coletiva”; trata-se, antes, de memórias compartilhadas e em tensão, atravessadas por assimetrias de voz e por diferentes condições de acesso aos espaços de circulação e validação — o que contribui na compreensão

² Tradução: “As memórias não são depósitos do passado, mas construções sociais do presente” (Jelin, 2002, p. 23).

³ Tradução: “[...] lutas pela memória são lutas pelo sentido do passado e do presente” (Jelin, 2002, p. 41).

do porquê certas versões do passado se estabilizam como senso comum enquanto outras são empurradas ao silêncio.

Essa disputa não permanece restrita ao debate público: ela se manifesta de modo concreto no campo educativo. É assim que o ensino da ditadura civil-militar se tornou um terreno de embates entre representações sociais e disputas entre memória e história. Durante análise de práticas pedagógicas e percepções estudantis, Eleandro Rosa (2020) identificou a presença de narrativas nostálgicas positivas que exaltam suas diretrizes de “ordem” e “progresso”, coexistindo com memórias críticas negativas que denunciam práticas de violência e repressão.

Nesse sentido, “[...] a docência em História constitui um campo de disputa entre diferentes memórias sociais, exigindo do professor uma postura crítica e problematizadora” (Rosa, 2020, p. 45). Assim, a escola funciona como espaço de mediação e disputa de memórias: nela se decide se o passado será enquadrado como autoritarismo a ser criticamente elaborado ou como nostalgia a ser naturalizada. Com o reconhecimento dessa dimensão adversa, Rosa (2020) dialoga com Jelin (2002) ao situarem a memória como campo de lutas e com Ricoeur (2007) com a recolocação da exigência de uma memória comprometida com a justiça e a verdade — exigência que, no plano da docência, pode ser traduzida na sustentação de critérios, na problematização e na responsabilidade diante das tentativas de relativização do autoritarismo.

À baila disso, a memória, enquanto categoria política, é atravessada por múltiplas dimensões: a lembrança não é um ato neutro e o esquecimento se distancia da ausência, pois podem ser resultantes da imposição, da crítica ou da manipulação. Então, a memória atua politicamente no presente, tornando-se também instrumento de justiça e campo de disputa por reconhecimento.

Assim, para que aconteça uma análise das diferentes vivências memorialísticas de modo mais completo sobre os acontecimentos referentes ao período da ditadura civil-militar brasileira, é fundamental a compreensão da necessidade da abordagem complexa de assuntos com essa carga de conflito em sala de aula sem o risco iminente do sofrimento de retaliações, por vezes baseadas em posicionamentos oriundos de um senso comum alimentado por dinâmicas de negacionismo/revisionismo.

Sobre o impacto dessa construção do senso comum, Carlos Fico (2017) aborda a recorrência da ideia de que a ditadura civil-militar brasileira teria tido um suposto “lado bom”, ao discutir a percepção comum de que uma ditadura deveria corresponder a um período de trevas e completa estagnação social. Ele menciona que é comum jornalistas questionarem se

houve um “lado bom” no regime militar brasileiro, referindo-se ao crescimento econômico e às obras de infraestrutura realizadas durante esse período. O autor destaca que essa percepção pode parecer contraditória e difícil de compreender para muitas pessoas, especialmente diante da pouca transparência quanto ao custo elevadíssimo, social e financeiro, para a produção desse tipo de argumento.

Diante do exposto, o embate contemporâneo com revisionismo e negacionismo recoloca a pesquisa histórica acadêmica diante de duas exigências simultâneas: a sustentação de critérios de evidência, de prova e de responsabilidade narrativa na escrita da história do tempo presente e, ao mesmo tempo, a disputa por circulação social do conhecimento histórico — isto é, os enquadramentos pelos quais o passado é lembrado, esquecido ou recontado como senso comum.

Nessa linha de abordagem, o combate ao negacionismo não se reduzira a “contrapor opiniões”, porque o que está em jogo é a própria seleção do (re)memorável e a disputa por reconhecimento público das vítimas e das violências do Estado. Por isso, envolve a explicitação de procedimentos, fontes e condições sociais de produção das narrativas, tornando visível quando se trata de controvérsia historiográfica legítima e quando se trata de estratégias de desautorização, apagamento ou fabricação de sentido. Assim, a historiografia é convocada a operar como prática crítica que intervém também na escola e no debate público, não apenas narrando o passado, mas enfrentando usos políticos do passado no presente — especialmente quando buscam a aceitabilidade e/ou normalização da violência estatal ou deslocamento a memória crítica.

3 SOBRE MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DA DITADURA CIVIL-MILITAR À “NOVA REPÚBLICA”

A transição da ditadura civil-militar para a Nova República no Brasil foi marcada por ações direcionadas ao processo de redemocratização e de reestruturação institucional de maneira geral, o que também incluiu as demandas relativas ao redimensionamento do sistema educacional. De acordo com Marcos Silva e Selva Fonseca (2010), nesse período, o ensino de História na educação básica brasileira foi alvo de intensos debates, marcados por fortes disputas políticas e teóricas, em meio às resistências contrárias as políticas educacionais imposta durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História. (Silva; Fonseca, 2010, p 13).

Destaca-se, assim, uma presença importante da luta contra políticas educacionais e sociais que desvalorizavam a História como componente curricular autônomo e seus docentes como profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que aponta para os desafios à longo prazo, incluindo aqueles emergidos após o fim da ditadura. Nesse momento, é caracterizada uma crítica – tanto ao contexto histórico quanto ao cenário educacional –, o que exigiu esforço coletivo para a sua superação.

Cabe ressaltar que o ensino de História, em particular, tem um papel importante na construção da memória coletiva e na formação da cidadania brasileira. Dessa maneira, ao adentrarmos no universo da educação histórica e seu debate acadêmico, torna-se indispensável a reflexão sobre a importância da maneira como se ensina e se interpreta eventos críticos da história brasileira. Segundo Francielle Difante (2022), a Educação Histórica é mais do que um conjunto de métodos de ensino: ela se configura como um campo de estudo e prática pedagógica que tem como foco a compreensão e o desenvolvimento do pensamento histórico entre os estudantes.

Na transição à Nova República, a disputa por currículos e por sentidos do passado não foi apenas pedagógica: ela também foi uma disputa de memória pública. É nesse ponto que se

percebe que a escola e o campo do ensino de História funcionam como arenas de legitimação, de silenciamento e de reinterpretação de experiências-limite, como a ditadura civil-militar.

De maneira mais detalhada, a Educação Histórica:

[...] mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, é uma corrente teórica e prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A Educação Histórica, por meio da Didática da História, busca refletir sobre o ensinar História com sentido e significado, tanto para o docente quanto para o discente (Difante, 2022, p. 235).

Essa ênfase na legitimação da História e na construção de sentido é decisiva para pensar a ditadura como 'história difícil', posto que não se trata apenas de inserir o tema no currículo, mas de criar condições para que o aluno desenvolva critérios de interpretação, confronto de fontes, reconhecimento de conflitos e percepção das disputas de narrativa que atravessam o presente.

Em síntese, a Educação Histórica, articulada à Didática da História, reforça a História como componente formativo e dá centralidade à construção de sentido no aprender histórico, como destaca Francielle Difante (2022).

De acordo com o historiador Marcos Silva (2009), o Ensino de História deve promover a formação de cidadãos críticos, ajudando o corpo estudantil no entendimento das complexidades do passado e, também, suas implicações no presente. É fundamental que seja abordada a importância dos direitos conquistados e as lutas históricas travadas para sua obtenção, especialmente em contextos de repressão político-social, como ocorrem em governos ditatoriais. Deve-se, sempre que possível, estabelecer uma conexão com a contemporaneidade, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre as pequenas conquistas e frustrações da sociedade em seu tempo vivido. Além disso, a educação em história é uma ferramenta essencial para o debate do passado recente e o presente, contribuindo para a formação de uma sociedade mais informada e engajada criticamente (Silva, 2009).

Quando Marcos Silva (2009) vincula o ensino ao exercício da cidadania, ele nos oferece um caminho para interrogar a memória social da ditadura: quais direitos são lembrados como conquista, quais violências são naturalizadas e quais silêncios persistem? A questão, portanto, não é apenas ensinar sobre o regime, mas compreender como a lembrança (ou o esquecimento) dele participa da forma como a democracia é significada no cotidiano.

Neste tópico, discute-se — a partir de declarações obtidas em entrevistas com as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Selva Guimarães Fonseca, pesquisadoras de

reconhecido alcance nacional e internacional no campo do Ensino de História — e em diálogo crítico com a bibliografia especializada, de que modo o Ensino de História se fez presente nas discussões educacionais logo após a retirada dos militares da condução do governo brasileiro e, igualmente, como o tema da ditadura civil-militar (1964–1985) foi abordado durante a redemocratização e nos debates historiográficos no âmbito da pesquisa em Ensino de História no período de transição à Nova República (décadas de 1980–1990). As entrevistas são tratadas como evidência do campo (diagnósticos situados) e como acesso às mediações percebidas por agentes qualificados, não como comprovação estatística de efeitos generalizáveis.

As entrevistas são mobilizadas, assim, como fonte para compreender percepções e diagnósticos do campo, articuladas à literatura especializada, buscando identificar continuidades, deslocamentos e tensões na constituição da Educação Histórica na transição democrática e seus efeitos sobre a tematização da ditadura como objeto de ensino.

3.1 O ensino de História na redemocratização

Pensando o Ensino de História ao longo das décadas, Circe Bittencourt (2018) indicou que as diversas denominações atribuídas a História escolar brasileira, desde o século XIX, indicam a ocorrência de importantes variações no estabelecimento de seus objetivos, conteúdos e práticas docentes. Complementarmente, a autora ainda alertou que este componente curricular passou, ao longo do tempo, por intensos confrontos advindos da complexidade presente na proposição das políticas educacionais brasileiras, as quais mantiveram/mantêm a sociedade em recorrente luta. E é no espaço escolar que se efetivam essas disputas epistemológicas e identitárias.

Um exemplo disso é que, antes da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), o ensino de História era caracterizado por uma abordagem tradicional e conservadora, com um enfoque eurocêntrico que enfatizava a narrativa de "grandes homens" e a História Pátria, promovendo uma identidade nacional que justificava a política oligárquica vigente na época.

O currículo escolar priorizava a memorização de datas e de eventos, sem que houvesse preocupação com a promoção de uma análise crítica dos fatos e acontecimentos, e ignorava a diversidade cultural e social do país, marginalizando, ou invisibilizando, as contribuições e importância colaborativa de grupos populacionais minoritários, como os indígenas, os afro-brasileiros e as mulheres na construção do país. Além disso, o conteúdo era densamente influenciado por ideologias políticas que buscavam a construção de uma consciência nacional

de acordo com os interesses da elite, resultando em um contexto educacional restritivo e controlado (Bittencourt, 2018).

Esse panorama cumpre um papel de contraste ao evidenciar uma tradição escolar mais descritiva e excludente, ele ajuda a perceber que as mudanças posteriores não dizem respeito somente a metodologias, mas a quais sujeitos e quais experiências passam a ser reconhecidos como parte da 'memória nacional' em construção.

Durante a ditadura civil-militar, a implementação de políticas estatais, particularmente no setor educacional, ocorreu sem o envolvimento de segmentos significativos da sociedade civil, como as associações de docentes, as associações sindicais e as organizações de pesquisa. Esse modelo de gestão

[...] foi um período marcado por reformas verticalizadas [...], tendo sua origem em acordos forjados entre os governos brasileiro e americano, conhecidos como “acordos MEC/USAID” (Ministério da Educação e Cultura/ *United States Agency for International Development*). A educação em todo país passou a operar sob a tutela das reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação das reformas nº 5.540/68, referente ao ensino superior e a nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus [...]. Em decorrência dessa emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico [...] sobretudo, com a formação de mão-de-obra de baixo nível de qualificação. (Silva; Pina, 2022, p. 3).

Nesse cenário, o ensino de História foi caracterizado por práticas recorrentes de censura e controle ideológico, com currículos intencionalmente estruturados exclusivamente para a confirmação da narrativa oficial do regime, que glorificava os "heróis" da pátria, por vezes artificialmente construídos, e minimizava críticas ao governo vigente. A inclusão de disciplinas, como a Educação Moral e Cívica (EMC), visou a consolidação de valores ligados ao patriotismo e à lealdade ao regime, enquanto a diversidade cultural e social do Brasil era negligenciada ou mesmo ignorada, silenciando as vozes de grupos marginalizados e, portanto, invisibilizados e excluídos.

A EMC foi concebida como instrumento de socialização política, voltado a moldar atitudes e comportamentos, reforçando obediência, disciplina e respeito à hierarquia, em alinhamento às diretrizes ideológicas do regime. Ao difundir valores de “ordem” e de “moral”, a disciplina operava como estratégia de legitimação do governo militar perante a população, buscando produzir consenso e internalização de condutas desejadas (Carvalho, Silva, Evangelista, 2020).

No entanto, mesmo diante da repressão governamental, alguns grupos de educadoras(es) e estudantes tentaram a infiltração de perspectivas críticas no ensino, embora isso fosse

arriscado. Assim, reconhece-se que o ensino de História também esteve instrumentalizado enquanto mais uma ferramenta de controle social do governo, atuando para que fosse evitada ou, pelo menos, limitada a possibilidade para a formação de uma consciência crítica entre os alunos (Bittencourt, 2018).

De tal modo, fica amplamente reconhecido que questões sociais e/ou políticas interferem diretamente na prática docente, em especial, durante períodos históricos em que há intencional restrição de liberdade para a crítica e reflexão. De maneira confirmatória, Bittencourt (2018) ressaltou que a renovação do ensino de História no Brasil, procedimentalmente iniciada com a criação dos cursos de graduação (década de 1960), passou por um hiato significativo durante as duas décadas de ditadura civil-militar para, só após seu declínio, voltar a avançar na direção de sua efetivação.

Faz-se importante a menção que a experiência da ditadura no Brasil configurou-se como fenômeno social complexo que vai além da política institucional, envolvendo o apoio e a resistência de vários setores da sociedade. Marcos Silva (2009) sublinhou o fato de a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) não ter "caído do céu", mas ter sido implementada e defendida por determinados grupos sociais, especialmente as elites tradicionais e burguesas, enquanto outros lutaram contra esse regime, como os movimentos sociais e estudantis organizados.

Marcos Silva (2009) ao enfatizar a ditadura como 'experiência social', se abre uma chave analítica fundamental para o ensino: a memória do período não pode ser reduzida a um enredo institucional, pois envolve adesões, acomodações, resistências e medo social. Isso tem consequência direta na sala de aula, porque desloca a explicação da lógica de 'alguns culpados' para um debate sobre estruturas, consentimentos e continuidades na redemocratização. Nesse sentido, Silva (2009) sustentou que, apesar do fim da ditadura na política institucional, as questões que se agravaram nesse período, como desemprego e desigualdade, ainda persistem e impactam a sociedade, mesmo passado décadas de sua finalização formal. Todavia, não é incomum a memória da ditadura aparecer recoberta de um véu romantizado, levando a crer em uma percepção distorcida de que o regime encarnava uma "modernidade administrativa", necessitando de uma análise crítica por parte dos historiadores.

3.1.1 Novos debates, novas pesquisas: transformações no Ensino de História

Na década de 1980, para Helenice Ciampi (1996), o ensino de História passou por expressivas transformações, resultantes de um contexto de debates intensos sobre a teoria e a

prática historiográfica. A autora destaca que, naquele período, houve um processo direcionado a uma certa ‘condenação’ à configuração tradicional relativa ao pensar e, por consequência, da produção da História. No sentido oposto, fortaleceu-se um movimento direcionado ao desenvolvimento de abordagens mais focada na crítica e na reflexão.

Essas mudanças foram impulsionadas pelas lutas favoráveis à valorização da História como componente curricular nos diferentes espaços-tempos educacionais, especialmente para o enfrentamento de um cenário no qual entendia-se a necessidade de enfrentamento contrário a permanência dos Estudos Sociais, como disciplina herdada da ditadura.

Neste sentido, em entrevista, a professora Selva Fonseca comentou que:

Outra questão muito importante que ocorreu nos anos 1980 foi o fim do curso de Estudos Sociais na graduação e o retorno dos cursos de História e Geografia. Isso já aconteceu na década de 1980. Houve, então, uma luta muito intensa da ANPUH — Associação Nacional de História — com destaque, por exemplo, para a professora Déa Fenelon. Também ocorreram várias lutas pontuais dentro das universidades para retomar as humanidades. Os cursos de História e Filosofia, que haviam sido extintos em muitas universidades, e os de Ciências Sociais, que foram duramente atacados, passaram por um processo de reconstrução. Muitos professores haviam sido exilados, estavam em prisão domiciliar ou foram censurados durante a ditadura. Portanto, esse retorno foi uma grande conquista — foi necessário reconquistar o espaço das humanidades no currículo⁴.

Analisando esse recorte da fala da professora, fica explícita a ocorrência de um conjunto de ações intensas e significativas contrária a predominância de cursos universitários nos Estudos Sociais, cursos que representavam uma modalidade formativa de abordagem acrítica da História, diretriz alinhada aos interesses formativos alienantes facilitadores da continuidade do regime ditatorial.

Faz-se importante sublinhar que esse movimento contra os Estudos Sociais não era apenas uma substituição de nomenclatura: ele expressava uma disputa por autoridade disciplinar e por legitimidade do conhecimento histórico na escola. Assim, a reorganização de cursos e a atuação de entidades e de pesquisadores deve ser lida como parte da própria reconfiguração do campo na Nova República, com efeitos sobre o que ensinar e o que é importante lembrar

De acordo com Maria do Carmo Martins (2000), em análise sobre esse período, os historiadores buscavam reafirmar a importância do ensino de História como um componente curricular independente e essencial, em oposição à tentativa de substituí-lo por uma disciplina que não contribuiria para a reflexão da realidade histórica e social dos estudantes.

⁴ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Nesse contexto de reabertura política, aconteceu um importante período de efervescência teórico-metodológica nas diferentes áreas da sociedade. Então, ocorreu uma das mais relevantes publicações durante o processo de transição da educação na década de 1980, intitulada "Repensando a História" e organizada por Marcos Silva (1984). Algumas das principais análises apresentadas no conjunto de textos que compõem esta obra, estiveram direcionadas aos apontamentos dos problemas e dos limites reconhecidamente intrínsecos aos métodos tradicionais, à memorização mecânica e à seleção dos conteúdos presentes nos livros didáticos.

Outro conjunto de produções apresentaram relatórios sobre as condições precárias das escolas públicas, incluindo denúncias sobre os baixos salários docentes e a excessiva rigidez da estrutura hierárquica dentro do sistema educacional. Então, a segunda parte da obra dedicou-se na apresentação de propostas metodológicas para utilização como alternativas ao modelo dominante para o Ensino de História.

Em complemento, Ciampi (1996) mencionou que, durante a década de 1980, a organização do currículo de História começou um processo de desvinculação das tradições positivistas e eurocentristas, propondo-se uma maior diversidade temática e uma ampliação das questões teóricas e metodológicas. O novo enfoque foi redirecionado para a valorização da construção do conhecimento histórico como uma atividade de cunho social, com a intersubjetividade e a historicidade desempenhando papéis centrais nessa nova dinâmica curricular.

Consoante a Ana Paula Caldeira (2020), o processo de redemocratização no Brasil influenciou diretamente o ensino de história, visto que ocorreu um amplo incentivo favorável a uma maior conscientização sobre a importância da educação histórica na formação de cidadãos com perfis críticos e participativos.

Esse apontamento corrobora o entendimento de Bittencourt (2018), sobre a importância da retomada do processo de renovação da História pós-ditadura, o qual buscou a incorporação de novos conteúdos, especialmente aqueles que estimulassem críticas-reflexivas no corpo estudantil e que incluíssem a diversidade cultural e social do país, capazes da promoção de uma formação direcionada para a constituição de uma cidadania democrática.

A partir do final dos anos 1980, mais ou menos entre 1986, 1987 até 1997, houve um debate muito intenso, com discussões importantes acontecendo em diferentes estados. As Secretarias de Educação se envolveram bastante, com a participação também das universidades. Naquela época, a ANPUH não teve grande presença nesse debate, pois não oferecia tanto apoio aos professores da educação básica, o que era bastante evidente. Isso se explicava, inclusive,

pelo significado da sigla, que correspondia a Associação Nacional de Professores Universitários de História. Com o tempo, a entidade foi se abrindo mais para os professores da educação básica, e hoje o cenário é completamente diferente. Inclusive, acredito que já poderiam repensar essa sigla⁵.

A professora complementou o depoimento abordando como as instituições de ensino atuaram durante esses dez anos, os quais

[...] foram muito produtivos, porque, ao mesmo tempo em que os sistemas de ensino e as instituições responsáveis discutiam formas de currículo mais alinhadas às realidades regionais, as universidades também passavam por um processo de renovação, dialogando com a nova historiografia que vinha surgindo no mundo [...]⁶.

Em sua declaração, a professora indicou o papel de diferentes instâncias/instituições nos debates (re)construtivos da (trans)formação curricular da História no ambiente escolar. O que corrobora a questão levantada por Ana Paula Caldeira (2020) sobre o processo de redemocratização no Brasil ter influenciado diretamente na reconfiguração do ensino de história, promovendo uma maior conscientização sobre a importância da educação histórica na formação de cidadãos críticos e participativos, posto que foi um período em que se questionou a chamada "história tradicional", abrindo espaço para novos temas e abordagens no ensino de história (Caldeira, 2020). O ensino de história, mais uma vez valendo-se da entrevista com a professora Maria Auxiliadora Schmidt, passou a ser entendido, também, como um espaço para discussão de questões sociais e políticas relevantes, pois,

[...] Basta citar a chegada e a influência que teve a historiografia da Nova Esquerda inglesa, que veio através da Unicamp, uma historiografia que gestou referências para vários propósitos [...] houve uma adesão dos professores da escola básica, sabe? Em todos os lugares que a gente ia eram 300, 500 professores. Os professores estavam, digamos assim, sedentos por debates, por renovações, porque eles estavam justamente saindo de um período de muita censura, muito cerceamento etc⁷.

A fala da professora reforça como a redemocratização foi importante para a educação básica. Esse período animou os professores na retomada de uma educação que possibilitaria avanços sem censura e perseguições.

No mesmo sentido, Sérgio da Mata (2022) afirmou que uma análise detalhada da produção historiográfica brasileira, na década de 1980, revela a estabilização dos programas de pós-graduação, o aumento na quantidade de periódicos acadêmicos e um crescimento no

⁵ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

⁶ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

⁷ Professora Maria Auxiliadora Schmidt em entrevista concedida no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

interesse público pelo estudo da história. Paralelamente a essa firmeza institucional, ocorreu uma inovação nas perspectivas historiográficas. Sob a influência da Escola dos Annales e da nova historiografia marxista britânica, os historiadores brasileiros começaram a incluir, entre seus interesses investigativos, temáticas relacionadas a religiosidade das camadas populares, as mentalidades coletivas e o cotidiano da classe trabalhadora.

A Escola dos Annales teve uma importante influência nesse processo de redemocratização da produção na história porque, segundo José D'Assunção Barros (2010), esta é uma corrente historiográfica conhecida por sua abordagem interdisciplinar, combinando áreas como sociologia e economia para aprimorar a análise histórica. Diante disso, em vez de se limitarem a narrar acontecimentos, os historiadores desta escola levantam questões sobre a História, de modo a incentivar uma reflexão crítica sobre como/porque o passado se conformou da maneira que foi. Uma de suas inovações é a ênfase na "longa duração", que analisa estruturas sociais e econômicas ao longo de extensos períodos, desafiando a visão linear do tempo.

Os Annales visavam o alcance de uma compreensão mais abrangente da história, levando em consideração não apenas a ocorrência dos eventos políticos e militares, mas incorporando também aspectos sociais e culturais. Essas características foram responsáveis por uma transformação da historiografia, estendendo sua influência no campo e em muitos historiadores por mais algumas décadas.

Passando a tratar da nova historiografia marxista britânica, sua influência se deu principalmente devido as suas cinco principais características que, de acordo com José D'Assunção de Barros (2011) são: i) a ênfase na cultura; ii) a flexibilidade teórica; iii) a história vista de baixo; iv) a coletividade e colaboração; e v) a crítica ao determinismo linear.

A ênfase na cultura é analisá-la como parte integrante do "modo de produção", interagindo com estruturas econômicas, em vez de apenas ser visto como um mero reflexo delas (Barros, 2011).

Para Thompson (1981), a classe social não surgiu automaticamente da posição econômica, mas essa se dá por meio das experiências vividas, das tradições, dos valores e das práticas culturais compartilhadas. Assim, a cultura se torna uma arena de luta, onde os sujeitos constroem sentidos, resistem, afirmam identidades e produzem transformações sociais.

Essa abordagem rompe com o determinismo econômico de pretensas análises materialistas mecanicistas e valoriza a análise de elementos simbólicos, cotidianos e culturais como fundamentais para compreender os processos históricos. Nesse contexto, a cultura, não é vista apenas como reprodução da dominação, mas também como espaço de resistência e de construção de alternativas sociais.

A segunda característica, flexibilidade teórica, seria operar de maneira mais flexível com conceitos do Materialismo Histórico, buscando uma compreensão diferenciada da vida social e evitando esquemas simplistas.

Não se trata de afirmar um “abandono” dos princípios do Materialismo Histórico, mas de delimitar criticamente quais leituras dessa tradição estão em jogo. Atribuir ao marxismo uma aplicação de “modelos prontos” e deterministas — como se tudo pudesse ser explicado apenas pela economia, pela luta de classes ou por uma sucessão linear de modos de produção — aproxima a discussão de uma leitura economicista (associada, em diferentes contextos, a simplificações difundidas no interior do marxismo da Segunda Internacional e a esquematizações posteriores), e não do debate efetivo em torno de Marx e de correntes marxistas mais rigorosas. Assim, ao criticar tal reducionismo, é necessário explicitar que se está problematizando leituras meramente economicistas, sem negar que trabalho e economia são dimensões fundamentais para a compreensão das relações sócio-históricas. Nessa chave, a análise histórica pode reconhecer a centralidade das determinações materiais e, simultaneamente, considerar a complexidade da vida social, atravessada por mediações culturais, experiências, símbolos, relações de poder, tradições e práticas cotidianas.

Já a história vista de baixo se concentra em amplificar as vozes de grupos e de movimentos sociais marginalizados. Trata-se de uma perspectiva que constrói uma narrativa a partir das margens e das bases sociais, evidenciando que a história não é feita apenas pelas elites, mas também — e de modo decisivo — pelos sujeitos comuns que lutam, resistem e transformam o mundo em suas experiências concretas. Nesse sentido, é importante reconhecer que esse deslocamento do foco para as classes subalternas e, em particular, para os trabalhadores, encontra uma inflexão fundamental em Marx e Engels, que os colocaram no palco da história ao inscrevê-los como sujeitos centrais dos processos sócio-históricos.

A quarta característica, coletividade e colaboração, não é a ideia de uma escrita coletiva de obras, mas no sentido de que a história é fruto de processos coletivos, de movimentos sociais, de lutas de classes e do debate intelectual entre pares.

Para finalizar, os marxistas britânicos criticam o determinismo linear e propõem uma análise dinâmica entre economia e cultura, desafiando as interpretações marxistas tradicionais. Rejeitam a visão mecanicista do marxismo soviético, que via a história como uma sequência inevitável de modos de produção. Para eles, há espaço para contradições, resistências, experiências e agência histórica.

Esse conjunto de características refletem um esforço de revitalização: o Materialismo Histórico e, para adaptá-lo às complexidades da sociedade moderna, é fundamental reconhecer

o papel do marxismo, mas também a necessidade de seu avanço em prol da continuidade de sua importante contribuição para o reconhecimento, a reflexão e a crítica da realidade de uma maneira mais contextual (Barros, 2011).

Diante do exposto, é cabível considerar que, respeitando-se suas respectivas características, ambas as correntes historiográficas contribuíram para uma expressiva transformação no ensino de história no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990.

A partir disso, acrescenta-se uma preocupação: identificar essas influências historiográficas é necessário, mas é igualmente importante observar suas mediações até o chão da escola (currículos, livros didáticos, formação docente). É nessa travessia que o tema da ditadura pode ganhar densidade interpretativa ou, ao contrário, permanecer rarefeito, tratado como tópico marginal, sem conexão com disputas de memória e de justiça no presente.

A Escola dos Annales apresentou uma nova possibilidade de pensar sobre o tempo histórico e a interdisciplinaridade, enquanto a nova historiografia marxista britânica contribuiu marcadamente na inclusão do foco para as experiências das classes populares. Juntas, essas duas abordagens fomentaram o enriquecimento do currículo escolar e promoveram um entendimento mais crítico e inclusivo da história, conforme apresentado nas pesquisas/referências sobre o período, contando o reforço dos depoimentos das professoras em suas entrevistas, frente aos recortes expostos.

Em continuidade, a professora Selva Fonseca, em sua explicação verbal, ratificou a importância dessas novas vertentes historiográficas para o ensino de história, no Brasil, em meados da década de 1980 e 1990:

[...] A pesquisa historiográfica que vinha desde a saída da ditadura ampliou, de forma significativa e relevante, os temas de pesquisa. Houve uma influência muito grande da nova história francesa e da historiografia social inglesa. Temos, inclusive, uma coleção intitulada “Novos temas, novos problemas, novos objetos, novas abordagens”. Acho que, no período da democratização, a historiografia brasileira ampliou seu campo de investigação de maneira significativa, e isso chegou, sem dúvida alguma, ao ensino de História⁸.

A mediação decisiva, aqui, é curricular-formativa: a passagem da renovação historiográfica para a escola não é automática, dependendo de reformas curriculares, livros didáticos e formação docente. Assim, o que se afirma a seguir é uma inferência mediada pelo circuito universidade–currículo–docência.

⁸ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Na fala, ficou aparente que a redemocratização possibilitou à historiografia brasileira um novo fôlego, com a ampliação dos temas e acesso à métodos de pesquisa, influenciados por correntes internacionais, o que também impactou o ensino de história no país. Nesse lugar, “[...] os debates historiográficos geraram novas teorias e concepções de história, as quais levaram à utilização de metodologias que potencializaram a renovação da concepção de fontes, de documentos e o questionamento ao próprio objeto da história” (Magalhães, 2006, p. 166).

Ana Paula Caldeira (2020) explica que esse processo motivou uma reavaliação das narrativas históricas e à busca por uma história que incluísse vozes e experiências mais diversas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e inclusiva da história nacional.

Nós tivemos toda uma discussão curricular nos anos 80, já no âmbito dos Estados. Foi nesse período que realizei minha pesquisa de mestrado; esse foi o objeto do meu estudo. O trabalho intitula-se “os caminhos da história ensinada”, no qual apresento os rumos do ensino de História em São Paulo e Minas Gerais, bem como as reformas dos anos 80 no contexto democrático. Aqui em Minas, houve uma influência muito grande do materialismo histórico-dialético dos modos de produção, resultando em uma história e uma geografia bastante pautadas numa visão marxista, até mais ortodoxa. Já em São Paulo, a reforma educacional, e no Rio de Janeiro, foram muito influenciadas pela nova história francesa e pela historiografia social inglesa, também, claro, com fundamentação marxista. E você vê que essas reformas dos anos 80 contribuíram para as mudanças que aconteceram, promovendo uma grande ampliação no campo da pesquisa⁹.

De acordo com a fala da professora Selva Fonseca, essas reformas dos anos 1980, ao ampliarem o leque de abordagens e temas de investigação, também expandiram o campo da pesquisa histórica. Nesse diapasão, Zamboni (2001, p. 108) afirmou que

[...] a década de 80 foi muito rica para a pesquisa no ensino de História devido à abertura política e redemocratização da sociedade brasileira. Depois da ditadura militar, o partido vencedor, PMDB, se voltou para educação, foram organizadas novas propostas curriculares em todos os Estados e a pesquisa e a produção sobre ensino passaram a ter visibilidade.

A reavaliação das narrativas históricas no Brasil, particularmente após a redemocratização no país pós-ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988, visou a incorporação de vozes e de experiências historicamente marginalizadas, invisibilizadas e/ou silenciadas, como os povos indígenas, os afrobrasileiros e as mulheres, que eram recorrentemente negligenciadas nas construções narrativas tradicionais. Para Caldeira (2020), o desenvolvimento desse novo processo historiográfico envolveu uma crítica ao passado

⁹ Professora Selva Guimarães Fonseca em entrevista concedida no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

recente, particularmente no que diz respeito à ditadura civil-militar, promovendo, assim, uma compreensão mais honesta das violações de direitos humanos. Além disso, reconheceu e valorizou a diversidade cultural da sociedade brasileira, defendendo uma perspectiva pautada numa perspectiva mais pluralista da história. Essa reavaliação pode repercutir no ensino, sobretudo quando mediada por reformas curriculares, materiais didáticos e processos de formação – isso, pois, quando essas mediações são frágeis, sua incorporação tende a ser desigual

Para o ensino de História, nos níveis de fundamental e médio, esse período contido na década de 1980 foi marcado pelo surgimento de inovadoras propostas para reformas curriculares que introduziam uma abordagem crítica ao conteúdo histórico a ser ensinado (Lima, 2007).

Esse momento foi influenciado, por um lado, pelo pensamento crítico de orientação marxista que ganhava espaço na academia e, por outro, pelas inovações introduzidas pela historiografia francesa, especialmente pelo movimento dos *Annales*. Essas duas fortes influências passaram a compor importante parte das discussões sobre as mudanças necessárias tanto no ensino de História no nível superior (universidades) quanto na Educação Básica (escolas).

Em sua entrevista, a professora Maria Auxiliadora Schmidt explicou um pouco sobre suas participações enquanto agente ativo nos novos debates curriculares durante as décadas de 1980 e 1990. Em seu depoimento ela cita que

[...] A partir do início dos anos 80, comecei a participar do debate pela volta da História. Naquela época, a ANPUH não tinha repercussão regional; era muito centralizada no eixo Rio-São Paulo. Quase todos os estados tinham uma associação de História, e aqui também havia a nossa. Eu ainda era professora da rede pública na escola básica — naquela época, 1º e 2º graus — e participei muito de debates e seminários pela volta da História.

Dito isso, a professora lembrou como sua participação nesses debates foram significativos para sua carreira como professora/pesquisadora:

[...] devido a essa minha participação, passei a fazer parte de grupos, de seminários e debates, e comecei a ser convidada para as discussões que envolviam reformas curriculares aqui no Paraná. Assim, participei como consultora da reforma curricular do município de Curitiba, que foi uma das primeiras no Brasil a trazer a História de volta para o lugar dos grupos sociais.¹⁰

¹⁰ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Já a professora Selva Fonseca, em sua entrevista, comentou como essas mudanças curriculares na década de 1980 foram importantes:

Foram vários momentos extremamente ricos nos anos 80 e, depois, nos anos 90. Muitas mudanças aconteceram nesse período. Eu costumo chamar esses anos de “anos de repensar”, porque repensamos tudo: a História, a didática, a escola, os currículos, os livros didáticos. Ao desconstruirmos a ditadura, os anos 80 foram realmente um período muito rico para essa reflexão. [...] Ainda que todo o debate acadêmico, a discussão sobre a escola, os currículos e a formação de professores, nesse período, fossem norteados pela legislação da ditadura — a legislação que herdamos dos anos de repressão —, houve um esforço significativo de repensar e transformar¹¹.

Em suas falas, ambas as professoras afirmaram sobre como as discussões curriculares, relativas ao redimensionamento do componente curricular da história, foram intensas durante os anos de redemocratização. Para tanto, Sacristán (2013) justificou a relevância do conceito de currículo para entender a prática educativa institucionalizada. O autor afirmou que essa prática diz respeito ao currículo integrado ao mundo real e envolve dinâmicas de poder bem estabelecidas. Portanto, o currículo vai além de apenas uma lista de conteúdos que a escola oferece. Esse deve ensinar, mas também envolver a organização de tempo, de recursos e de formas de aprendizagem.

A professora Selva proporcionou, em seu depoimento, que o período pós-ditatorial como uma época de intensa recuperação e transformação no ensino de História, mas também ressalta as dificuldades impostas pelas estruturas herdadas da ditadura, que ainda influenciavam as reformas educacionais. Caldeira (2020) corrobora afirmando que essa dificuldade se manifesta na persistência de narrativas e práticas que foram moldadas durante o regime autoritário, o que pode limitar a inclusão de novas perspectivas e a crítica das histórias tradicionais. Nas palavras da professora Selva:

A gente lutava muito contra esses entulhos da ditadura. Em 1994, participei de um movimento interessante: a primeira comissão que elaborou os critérios para avaliação dos livros didáticos. Durante o governo Itamar Franco, perceberam que o PNLD — Programa Nacional do Livro Didático, um dos programas mais antigos — havia se transformado em uma fonte de corrupção. Chegava a ter livros publicados por autores fantasmas. Então, em 1994, o ministro da Educação formou uma comissão. Eu me lembro que a de História e Geografia era composta pela veterana Elza Nadai — eu era bem jovenzinha, uma jovem pesquisadora — além de outros pesquisadores, como a professora Valéria Trevisani, que infelizmente não está mais conosco, e a professora Elza Nadai, também já falecida. Avaliamos os livros dos anos iniciais, percebemos inúmeras irregularidades e elaboramos os critérios.

¹¹ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Aqui, cabe um alerta que, dentro do contexto educacional escolar, o livro didático deve ser compreendido como um objeto cultural dinâmico, cuja produção e uso variam em função de contextos e de práticas educativas, permitindo leituras e interpretações que vão muito além do que está formalmente prescrito em seu conteúdo, afirmando a importância dada pela professora Selva em sua declaração.

Contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção se vincula a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (Miranda; Luca, 2004, p. XX).

Apesar do avanço em termos de democratização e da busca por uma história mais inclusiva, ainda existiam, e existem, desafios significativos para superar as influências e os legados da ditadura, que impactam tanto a historiografia quanto o ensino de história (Caldeira, 2020). Essa situação sugere um ambiente de incerteza e de debates sobre como construir uma narrativa histórica que passasse a refletir verdadeiramente a diversidade e as complexidades contextuais da sociedade brasileira.

Além dos depoimentos das professoras sobre essas mudanças, boa parte da bibliografia do período (décadas de 1980 e 1990) – ou que estudam o período em questão – abordam sobre a busca por mudanças educacionais e, conseqüentemente, para o retorno da disciplina de História.

3.2 Após a efervescência da redemocratização

Ao passar dos anos e dos congressos e encontros acadêmicos e institucionais organizados para a discussão do ensino de história, tanto as professoras em seus depoimentos, quanto a literatura sobre o assunto, apontaram que, paralelamente ao aumento nos campos da pesquisa e na prática do ensino de história, também emergiram dificuldades nesse caminho.

Para que o argumento avance com maior nitidez, analisa-se essas 'dificuldades' em alguns eixos: (1) a tensão entre iniciativas democráticas e tendências de centralização curricular; (2) a distância entre produção acadêmica e condições concretas do trabalho docente; (3) a disputa por conteúdos/abordagens em meio a reformas de orientação gerencial; e (4) os limites de uma transição política que não enfrentou plenamente a herança autoritária, o que repercute na memória escolar do período.

Nas décadas de 1980 e 1990, como exposto, o Brasil passou por uma série de mudanças nos currículos escolares, iniciativas que partiram de governos estaduais e municipais. Contudo, parece que essas alterações não foram suficientemente eficazes na transformação efetiva para a transformação mais ampla das práticas de ensino das(os) professoras(es). Ressalta-se que tais reformas estiveram intrinsecamente ligadas à passagem da ditadura civil-militar para um contexto democrático, num cenário mundial que vivenciava a globalização.

Depois de 1982, com a eleição dos novos governos estaduais, houve um debate sobre o conteúdo educacional das escolas. Isso ocorreu como uma resposta dos profissionais da educação brasileira contra os currículos básicos que haviam sido definidos pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Fonseca, 2010). Mais do que uma demanda de atualização da legislação antiquada, é possível que seus usos pela ditadura tenham demandado um fortalecimento do movimento para sua revisão, desejando-se um arcabouço mais ajustado à nova realidade construída a partir de novos paradigmas teórico-metodológicos em uma sociedade em processo de redemocratização.

De acordo com Fonseca (2010), essa Lei de 1971 reforçava a tradição herdada dos anos 1930, de centralização das tomadas de decisão e de baixa autonomia da escola. A Lei atribuía aos Conselhos Federal e Estadual de Educação as definições do núcleo comum de conteúdos (ou seja, controle total na definição do currículo dos componentes curriculares) e da parte diversificada do ensino (isso é, controle nas escolhas das dinâmicas para a atividade pedagógica), respectivamente.

Na prática, o planejamento era determinado fora da escola, pelos órgãos de governo criados especificamente para tal finalidade. A existência destas práticas gestoras provocavam abertas resistências das(os) professoras(es) às propostas curriculares, quase sempre entendidas como “pacotes” externos, regularmente distantes das múltiplas realidades escolares brasileiras.

As cobranças por mudanças direcionadas a educação pós-ditadura civil-militar ganham força com a promulgação da Constituição Federal, ocorrida no ano de 1988 (CF/88; Brasil, 1988). Por exemplo, a professora Selva Fonseca, em sua entrevista, afirmou que:

A partir de 1988, temos um novo marco jurídico e institucional no país, que é a Constituição — a chamada Constituição Cidadã. Ela representa um marco para a educação brasileira e para diversas outras áreas, incluindo a universidade. Costumo dizer que, quando a Constituição estabelece que a União não pode mais aplicar menos de 18% do orçamento geral na educação — e que os estados e municípios devem investir, no mínimo, 25% —, isso representa um enorme avanço para a educação brasileira. Afinal, durante toda a ditadura, o orçamento destinado à educação não ultrapassava 3% ou 4%. Mas não é só isso, não é? A Constituição não trata apenas do financiamento. Ela trouxe um princípio fundamental: o direito à educação. Todos têm direito

à educação, que passa a ser uma responsabilidade do Estado, da sociedade e das famílias.¹².

Assim, a então recente Constituição de 1988, além de reconhecer a educação como direito cidadão fundamental no Brasil, avançou importantemente sobre questões nevrálgicas relativas ao enfrentamento de seu subfinanciamento, estabelecendo diretrizes mínimas relacionadas ao investimento estatal, passando a aceitar políticas educacionais inclusivas e incentivando a qualificação da educação pública.

De acordo com Ana Paula Caldeira (2020), a Constituição pós-ditadura também propiciou impactos nas discussões sobre o currículo escolar e sobre o que deveria ser ensinado nas escolas, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma sociedade democrática. Para tanto, a Constituição de 1988 destacou a importância da incorporação das mais variadas vozes e experiências na narrativa histórica, refletindo as necessidades de diversificados grupos sociais antes silenciados/invisibilizados, como os movimentos negros, indígenas e de mulheres.

Para Ana Paula Caldeira (2020), essa inclusão na Carta Magna foi reconhecida como essencial para a formação de identidades e o reconhecimento das diversas histórias que compõem a sociedade brasileira. Assim, a Constituição pós-ditadura não apenas estabeleceu um novo marco legal, mas também abriu caminho para uma discussão mais ampla sobre a educação e o papel da história ensinada capaz de contribuir diretamente para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Marcelo Magalhães (2006) afirmou que as revisões dos currículos escolares, implementadas nas décadas de 1980 e 1990, visaram o abandono das práticas impositivas de um conjunto de diretrizes fixas às escolas, características do regime opressor em finalização. Considerando esse objetivo de maneira central, as Secretarias de Educação atuaram para o desenvolvimento de suas propostas educacionais por meio de uma abordagem mais colaborativa com a participação direta dos quadros docentes, pela promoção de encontros acadêmicos e selecionando coletivamente seus representantes para participação direta desse processo.

Essas transformações foram marcantes, pois representaram a superação do reconhecimento do(a) professor(a) exclusivamente como reprodutor(a) de conteúdos institucionalmente pré-estabelecidos, mas também como cocriadores(as) do currículo, mesmo

¹² Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

que diante do grande desafio para o engajamento de toda a comunidade de educadoras(es) nessa nova dinâmica decisória.

Na metade dos anos 1990, o processo de reestruturação dos currículos tomou um novo direcionamento. Pela primeira vez desde o fim da ditadura, o governo federal assumiu a tarefa na revisão dos currículos vigentes, estabelecendo quais diretrizes fundamentais deveriam ser adotadas. No entanto, as propostas desenvolvidas nesse período foram alvo de várias críticas e enfrentaram resistência por parte das(os) professoras(es), como ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (Magalhaes, 2006).

É importante situar a matriz teórica e política que orientou a elaboração dos PCN, frequentemente ausente nas análises que se limitam ao debate sobre seus conteúdos. A reforma educacional espanhola dos anos 1980 e início dos anos 1990 — especialmente a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE), de 1990 — exerceu influência significativa sobre a concepção curricular adotada pelo governo brasileiro. O psicólogo catalão César Coll, um dos principais arquitetos da reforma espanhola e referência central no campo do construtivismo pedagógico, tornou-se figura de destaque no processo de elaboração dos PCN brasileiros, sendo convidado pelo Ministério da Educação para assessorar tecnicamente a equipe responsável pela redação dos documentos. Sua perspectiva teórica, ancorada na psicologia cognitiva de Jean Piaget e Lev Vygotsky e na noção de aprendizagem significativa de David Ausubel, conferiu aos PCN uma ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades individuais — característica que, como veremos, seria alvo de críticas por parte do campo do ensino de História, que considerava essa abordagem insuficiente para dar conta das dimensões sociais, políticas e históricas do conhecimento escolar.

Essa influência espanhola não foi fortuita: ela expressava uma tendência internacional de reforma curricular articulada às diretrizes de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Unesco e a Cepal, que naquele momento propagavam modelos de modernização educacional com ênfase na eficiência, na avaliação de resultados e na formação de competências para o mercado de trabalho. Ao importar um modelo gestado em outro contexto histórico e social, o governo FHC contribuiu para um descompasso entre os PCN e o debate que os professores e pesquisadores brasileiros vinham construindo ao longo da redemocratização — debate que, como se viu nas seções anteriores, estava ancorado em referências historiográficas e pedagógicas próprias, forjadas nas disputas específicas do campo do ensino de História no Brasil.

Nesse contexto de enfrentamentos e de disputas, diversas diretrizes teórico-metodológicas — como a Nova História, a História Social, o Materialismo Histórico, a

Educação Histórica e as abordagens culturais e pós-coloniais — passaram a disputar espaço no campo do ensino. Essas correntes teóricas propõem uma História escolar que vá além da simples transmissão de dados e informações, assumindo um papel formativo, capaz de desenvolver sujeitos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para o estabelecimento da dinâmica redimensionada da história na escola, a professora Maria Auxiliadora, em sua entrevista, comenta que:

[...] A História, o discurso, todos esses elementos... essa tensão historiográfica que foi construída dentro da própria historiografia repercute, de certa forma, em um certo distanciamento da historiografia em relação à escola, à História escolar. Assim, a História escolar busca, nos autores de manuais e nos consultores responsáveis pela elaboração de propostas curriculares dos sistemas estaduais e municipais, referências que tentem, de alguma forma, dialogar e fazer contrapontos frente a essa tensão historiográfica. Todo esse cenário acaba gerando uma fragilização dos sentidos atribuídos à História no campo da didática. Passou-se a dar muita ênfase ao método — e esse é o grande eixo dos PCN —, à valorização do ensino a partir do método, entendendo que esse método deveria ser o mesmo da História enquanto ciência, com foco na transposição didática. Entretanto, essa valorização excessiva da dimensão metodológica acabou deixando em segundo plano uma discussão fundamental: afinal, qual é a verdadeira finalidade do ensino de História na escola?¹³.

Conforme é mencionado pela professora, ocorreu uma problemática que sugere uma tensão na historiografia: de um lado, o campo de estudo; e do outro, a escrita da história. A tensão entre as duas perspectivas resultou em um certo desinteresse ou distanciamento da historiografia em relação à história ensinada nas escolas, a chamada "história escolar". A junção da tensão com o distanciamento do ambiente escolar podem ser os responsáveis pela proposição dos Parâmetros imediatamente criticados, seja pelo seu conteúdo ou pelo seu processo de desenvolvimento/implementação.

Neste sentido, essas críticas aos PCN foram abordadas em várias publicações científicas do período. Oliveira (2004) comenta que um dos momentos mais significativos desse processo de implantação dos PCN foi durante o II Seminário “Perspectivas do Ensino de História”, ocorrido na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1996.

O impacto com a apresentação do conteúdo organizado pelas técnicas do Ministério da Educação foi intenso devido ao caráter conservador que a proposta trazia, segundo a avaliação feita pelos profissionais e História presentes no evento. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª fase do ensino fundamental — então apresentada — negava toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de história e se restringia ao perfil

¹³ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

mais execrado pelos professores dessa disciplina, a saber: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais. (Oliveira, 2004, p. 165).

Então, uma das primeiras e mais contundentes críticas referentes aos PCN publicados, foi que esses não aparentavam avançar importantemente do modelo vigente e, mais ainda, retomavam um modelo relativamente conservador, ignorando o debate e os avanços pedagógicos obtidos anteriores ou em processo de consolidação teórico-prático. Assim, parcela significativa de profissionais de História consideraram que a proposta negava décadas de reflexões e de experiências voltadas para um ensino mais crítico, reflexivo e inclusivo.

Oliveira (2004) reforça que as críticas giraram predominantemente sobre dois aspectos: i) o método adotado para a construção do PCN e ii) o conteúdo final da proposta. Os comentários contrários se concentraram, principalmente, no fato da desconsideração dos reconhecidos avanços nas práticas de ensino vivenciadas na realidade brasileira. Ou seja, as propostas desses parâmetros foram elaboradas exclusivamente a partir de diretrizes oficiais, sem a inclusão das(os) professoras(es) da educação básica no processo de discussão/elaboração. Além disso, mesmo quando ocorreu a restrita participação docente, a representação definida pela participação de alguns poucos especialistas acadêmicos, ou seja, atuantes no ambiente universitário que, embora tivessem conhecimento sobre questões educacionais, não atuavam diretamente no ensino fundamental e médio (Oliveira, 2004).

Validando essas afirmações, Magalhães (2006) fez críticas negativas específicas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História. Ele aponta que a contribuição dos conhecimentos de História, para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, é tratada de maneira superficial nos PCN. Ainda, o pesquisador argumenta que, embora o documento busque justificar a importância do ensino de História, a discussão sobre temas centrais, como a construção da identidade e a formação da cidadania, não foi suficientemente aprofundada.

Apesar das críticas mencionadas, em um dos momentos de sua entrevista, a professora Maria Auxiliadora Schmidt (2024) comenta que:

Foram os PCN que trouxeram uma proposta criada — ou fortemente influenciada — pela historiografia francesa, especialmente pela noção de temporalidade de Braudel. Uma história temática, mas sem tema trabalho, sem tema índios, sem tema escravidão — ou seja, com uma visão bastante tradicional. E, o que é pior, sem enfrentar questões fundamentais da nossa própria realidade histórica¹⁴.

¹⁴ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Em outro sentido, Magalhães (2006) critica a maneira como os PCN abordaram a relação entre o passado e o presente, sugerindo que a proposta não conseguiria efetivamente livrar as novas gerações da "amnésia social", o que comprometeria a constituição/reconhecimento de suas identidades. O autor também menciona que a maneira como a discussão sobre a memória e sua relevância para a cidadania é posta inadequadamente, o que limita a eficácia do ensino de História como estava sendo proposto nos PCN.

Em sua entrevista, a professora Maria Auxiliadora Schmidt cita que essa situação acaba gerando certo enfraquecimento nos significados atribuídos à história no contexto da didática da história, ou seja, a maneira como a história é ensinada e aprendida nas escolas. Ela critica a ênfase excessiva dada ao método de ensino, especialmente durante o período em que os Parâmetros estavam em alta, quando se valorizava muito o método de ensino e a transposição didática, caracterizado pela adaptação do conhecimento histórico dirigido ao contexto escolar. Por fim, a entrevistada aponta que houve uma desproporção entre a atenção dada ao método de ensino e a discussão sobre o propósito real do ensino de história nas escolas, ou seja, qual é a finalidade de ensinar história para escolares e como isso se alinha com os objetivos educacionais mais amplos.

Em outro sentido, a professora Selva Fonseca, durante sua entrevista, compartilha memórias diferentes sobre a inserção dos PCN

[...] Tivemos, então, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os famosos PCNs, que trouxeram uma nova abordagem para o ensino de História. Eles promoveram a ampliação dos temas, introduziram uma História temática e um ensino pautado na contextualização, além de incorporar diferentes atores sociais. A questão da pluralidade cultural e racial já estava em pauta nesse momento, especialmente por meio dos chamados temas transversais, que também introduziram no ensino de História diferentes linguagens, como a música, o cinema e a literatura. Penso que, tanto nos anos 90 quanto nos 80, houve uma crítica muito forte à ditadura militar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. Quantas pesquisas foram realizadas nesse período? E o ensino, não é? Os próprios livros didáticos já passaram a incorporar uma crítica consistente à ditadura militar¹⁵.

Analisando essas divergências de memória sobre o mesmo acontecimento/período histórico, Celso de Sá (2007), ressalta que a história é única, enquanto as memórias podem ser múltiplas. Ele menciona que a noção de "verdade histórica" implica que eventos passados não podem ser radicalmente distintos dentro da disciplina da história, embora possam ser interpretados de diferentes maneiras.

¹⁵ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Nesse ponto, a divergência entre memórias não deve ser lida como simples desacordo individual, mas como indício de posições distintas no campo e de experiências institucionais diferenciadas. Ela revela que a redemocratização curricular produziu expectativas e frustrações diversas, e que a memória do processo é também uma memória de disputas sobre o sentido da democracia na educação.

Solidando o recorte da entrevista da professora Selva, Cláudia Galian (2014) destacou aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História que podem ser aceitos como positivos, como a intenção de provocar debates sobre a função da escola e as reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender. Neste sentido, os PCN podem ser entendidos como um guia que buscou a integração de questões sociais relevantes, como ética, pluralidade cultural e meio ambiente, no ensino de História, promovendo uma abordagem mais ampla e crítica do conhecimento histórico.

Além disso, de acordo com Galian (2014), os PCN valorizam a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento, alinhando-se a teorias educacionais que enfatizam a construção do saber, como as propostas teorizadas e estruturadas por Jean Piaget e Lev Vygotsky. Essa perspectiva pode ser considerada uma contribuição positiva dos Parâmetros, pois seus escritos incentivam que docentes desenvolvam práticas educacionais capazes de gerar aprendizagem mais ativa e reflexiva por parte dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

Discutindo outra dimensão de críticas, Galian (2014) indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História apresentam redação alinhada às políticas neoliberais, que centram suas bases na competitividade e na produtividade. A autora avista essa vinculação como uma importante limitação para efetivação da formação de identidades mais críticas e autônomas entre os estudantes, uma vez que as diretrizes podem favorecer uma educação que não questiona as condições sociais existentes (Galian, 2014). Além disso, há uma presença excessiva da psicologia ao longo dos fundamentos teóricos dos PCN, o que empobrece a discussão curricular ao negligenciar aspectos sociológicos e políticos. Essa abordagem pode resultar em uma visão simplificada da realidade educacional, a qual é, na verdade, complexa e multifacetada.

A autora acrescenta que o detalhamento excessivo das orientações nos PCN também representaria uma preocupação, pois poderia levar a uma rigidez que não considera as práticas pedagógicas autônomas já estabelecidas nas escolas. Essa falta de flexibilidade pode dificultar a adaptação dos currículos às realidades locais e às necessidades dos alunos. Outrossim, os

temas transversais propostos nos PCN poderiam ser considerados insuficientes para a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural de maneira eficaz (Galian, 2014)

Em sua entrevista, a professora Selva Fonseca, quando tratou das mudanças e do lado positivo dessas reformas, não deixou de mencionar criticamente que, “[...] nesse período, nos anos 90, essas reformas de Fernando Henrique Cardoso (FHC) tenham sido pautadas já pelo referencial do capitalismo neoliberal”¹⁶.

Sobre essa discussão do impacto neoliberal nos PCN, Galian (2014, p. 653) apresenta que

[...] as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal.

Esse embate com os PCN de História também foi retratado em alguns boletins divulgados pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), durante uma discussão, realizada no anfiteatro do Departamento de História da Universidade de São Paulo, em abril do ano de 1997. Esses Parâmetros Curriculares foram considerados como restritivos em relação ao conhecimento histórico, promovendo uma padronização voltada exclusivamente para a melhoria dos indicadores educacionais. A iniciativa do Ministério da Educação foi interpretada como um retrocesso para o ensino de História, uma vez que diluiu os métodos, os conteúdos e os objetivos específicos da disciplina em uma área de conhecimento mais ampla. De acordo com o grupo de trabalho da ANPUH, alguns dos principais problemas identificados nos Parâmetros eram:

1. crítica ao processo de elaboração dos documentos que exclui da participação os diretamente interessados, ou seja, os professores do Ensino Fundamental; 2. estranhamento em relação à denominação escolhida para os documentos: Parâmetros. Esta se encontra em franca contradição com as intenções manifestas no mesmo de não representarem uma obrigatoriedade para professores e alunos e que, no entanto, enquanto termo se define como “instrumento de medida”, de aferição, vinculado, portanto, às medidas unificadoras desencadeadas pelo MEC, através dos diferentes instrumentos de “avaliação” utilizados; 3. Indignação frente a depoimentos dos envolvidos no processo de elaboração apontando para injunções do Banco Mundial no Projeto [...] e 4. críticas a conceitos desenvolvidos no documento de História

¹⁶ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

envolvendo concepções de Tempo Histórico, Fato Histórico e Sujeito Histórico. (ANPUH-SP, 1997, p. 2-3).

Durante sua entrevista, a professora Maria Auxiliadora chegou a comentar sobre esse evento; mas, em sua lembrança, o fato ocorreu um ano antes do mencionado no boletim da ANPUH. Conforme relatado:

[...] até que veio os anos 90 e provoca essa ruptura. Especificamente no governo Fernando Henrique. E eu lembro que houve um evento na USP, em 1996. E no final, no último dia do evento, teve uma espécie de uma Assembleia, que tinha cerca de 500 participantes no auditório da USP¹⁷.

A professora elucida essa passagem justamente quando estava relembando as questões sobre as melhorias das discussões relacionadas ao ensino de História, após a ditadura civil-militar, e como as políticas educacionais do governo FHC, principalmente devido ao seu perfil neoliberal, foram decisivas para dificultar ou desacelerar as mudanças e o desenvolvimento que o ensino de História demandava ou estava passando.

Sobre esse confronto, Dermeval Saviani (2013, p. 448) pontua que:

[...] ao longo da década de 1980, as pedagogias contra hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

A afirmação descreve o contraste entre os esforços das pedagogias críticas nos anos de 1980, as quais buscavam transformar a educação em uma ferramenta de emancipação social e a ascensão das reformas neoconservadoras dos anos 1990, que subordinaram a educação às demandas do mercado, enfraquecendo o alcance das propostas pedagógicas críticas e transformadoras.

3.3 As pesquisas e o tema ditadura civil-militar no ensino de História

As declarações obtidas por meio das entrevistas com as professoras Selva Fonseca e Maria Auxiliadora Schmidt, além da historiografia utilizada para o diálogo, evidenciam que, após a ditadura civil-militar, houve um crescimento significativo nos debates curriculares, na

¹⁷ Entrevista ocorrida no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

inserção das historiografias francesa e inglesa, e no aumento do número de pesquisas em História e no ensino de História.

Nos anos 90, o que nós tivemos? Um crescimento da pós-graduação e uma ampliação das pesquisas — e não apenas aquelas que revisitavam a ditadura militar. Foi desse movimento que surgiram todos esses estudos sobre o período, consolidando o consenso de que se tratou de uma ditadura civil-militar, uma vez que só se sustentou graças ao forte apoio do empresariado e da elite civil deste país.¹⁸

Quando questionadas sobre a presença do conteúdo da ditadura civil-militar nos manuais didáticos, nos currículos e nas pesquisas, as professoras apresentam respostas bem específicas.

A professora Maria Auxiliadora (2024) faz uma crítica aos currículos de História e sua indiferença aos temas conhecidos como difíceis, como a ditadura civil-militar:

[...] Cadê a nossa História? Cadê a história dos povos originários? Cadê a história dos marginalizados, dos desqualificados, dos degradados? Um exemplo disso foi um historiador alemão, Bodo von Borries, que esteve aqui em 2015 e ministrou um seminário para nós. Na ocasião, ele disse: “Fico muito surpreso ao perceber como, no ensino de História de vocês, não se destacam os temas da história difícil, da história tensa”¹⁹.

Aqui, cabe um parêntese para abordagem do conceito de "história difícil", que se fundamenta na importância da abordagem e debate de questões/fatos sensíveis, com o objetivo de ampliar a compreensão crítica do passado e de contribuir para a formação cívica e social dos estudantes.

A professora Maria Auxiliadora chegou a citar o professor Marcos Silva como referência para sustentar a necessidade de discutir temas sensíveis desde a redemocratização. Para Silva (2009), pesquisar os anos pós-ditadura é decisivo para compreender dinâmicas sociais, políticas e culturais do Brasil contemporâneo, incluindo lutas persistentes, desigualdades e opressões que atravessam a experiência democrática. Nessa direção, o autor critica a romantização ou a simplificação da transição e enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica, atenta às contradições do processo, como condição para qualificar o debate público sobre cidadania e direitos.

No plano escolar, Silva (2009) entende a escola como espaço fundamental para a problematização da ditadura e da redemocratização: o ensino de História deve ir além da transmissão de informações, abrindo acesso teórico-conceitual e promovendo reflexão sobre

¹⁸ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

¹⁹ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

direitos humanos, cidadania e lutas sociais. Nesse horizonte, valorizar o professor como intelectual crítico é parte do próprio projeto formativo, pois é pela mediação docente que a memória histórica pode ser debatida de modo aberto, permitindo aos estudantes interrogarem narrativas dominantes sobre ditadura e democracia.

Em suas entrevistas, tanto a professora Maria Auxiliadora quanto Selva Fonseca foram questionadas sobre essa propagação das últimas décadas de que o período ditatorial "não tenha sido tão ruim assim" possa estar relacionado a uma certa negligência do sistema educacional em relação à preservação da memória sobre o que ocorreu durante a ditadura civil-militar e se essa falha decorre da ausência de estudos aprofundados sobre o tema. Sobre isso, a professora Selva Fonseca comentou que:

Na verdade, trata-se daquela ideia de que a memória se transforma ao longo do tempo. A elite também passou por um processo de mudança, especialmente em razão dos acontecimentos dos últimos anos de governo, que não atenderam plenamente aos interesses da burguesia brasileira. Esse movimento começou em 2013, durante o governo Dilma, com as manifestações daquele período. A meu ver, vivenciamos um movimento bastante reacionário — e isso não ocorreu apenas no Brasil, mas faz parte de um contexto internacional, marcado por certa negação das conquistas sociais e democráticas²⁰.

A fala da professora está apontando para a ideia de que a memória coletiva e as interpretações sobre o passado não são fixas; elas se transformam em resposta a contextos históricos e a interesses de diferentes grupos sociais, como a elite e a burguesia. Assim, aceita-se que “[...] a memória é a experiência vivida, carregada pelos grupos vivos, aberta ao movimento dialético da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas sucessivas alterações” (Maluf, 1995, p. 44)

Então, o movimento de cunho reacionário, marcadamente fortalecido a partir do ano de 2013, citado pela professora Selva Fonseca, travestido de insatisfações com os rumos políticos e econômicos do governo Dilma Rousseff, exige uma compreensão mais ampla. Esse movimento, que ela interpretou como uma reação negativa às conquistas sociais das classes mais populares e políticas anteriores, está inserido em um contexto mais amplo, de alcance internacional, alicerçado por um movimento maior com pautas conservadoras e revisionistas que também vinha se fortalecendo.

Essas dinâmicas de memória, por vezes conflituosas, refletem uma espécie de negação ou de revisão crítica das transformações sociais conquistadas nas décadas anteriores, muitas

²⁰ Professora Selva Guimarães. Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

vezes impulsionadas por elites insatisfeitas com as políticas que desafiaram seus interesses e, especialmente, seus privilégios.

Partimos da suposição que há um “revisionismo ideológico” da ditadura militar com base na negação da historiografia crítica – em seus diversos matizes e que, inclusive, começa a adentrar na escola. E, os sentidos da ditadura militar passam a ser disputados por uma modalidade de história pública ou por uma história para um público que tende a dar sustentação às bases do projeto ultraconservador de sociedade em curso no país. (Santana, 2021, p. 13).

Na citação apresentada, Elis Santana (2021) alerta para a existência de um movimento de revisionismo ideológico sobre a ditadura civil-militar, o qual nega a historiografia crítica e influencia a escola. Esse revisionismo busca disputar os sentidos atribuídos a ditadura, promovendo o desenvolvimento de uma ‘nova’ narrativa que se alinhe aos desígnios de um projeto ultraconservador de sociedade.

No depoimento, a professora Selva Fonseca (2024) menciona, como referência geral a pesquisas não especificadas neste trecho, que o apoio social explícito à ditadura permanece minoritário. Trata-se, dessa forma, de um diagnóstico situado da entrevistada — útil para compreender percepções do campo — e não de um dado empírico produzido diretamente por esta pesquisa.

As pesquisas mostram que a maioria da população não apoia a ditadura. Na verdade, o apoio gira em torno de 25% a 30%. No entanto, a partir de 2013, observamos uma reação, com todo um movimento de extrema direita orquestrado, não é? E isso ocorre com o apoio de setores da classe média e da burguesia, que passam a sustentar politicamente figuras como Jair Bolsonaro. A partir daí, ganha força todo um movimento da direita. Um exemplo claro disso é o movimento Escola Sem Partido²¹.

Ao mencionar 2013, não se trata de abandonar o recorte das décadas de 1980–1990, mas de indicar efeitos tardios percebidos pela entrevistada e problematizados no debate público. Para esta tese, a utilidade desse trecho é mostrar como a disputa de memória pode reentrar no espaço escolar por pressões sobre currículo e docência; a comprovação quantitativa do percentual citado, contudo, dependeria de identificação e de análise das pesquisas específicas a que a entrevistada se refere

Passando para a resposta da professora Maria Auxiliadora (2024), sobre a possível negligência escolar em não aprofundar o tema da ditadura civil-militar, como algo que perpassa pela falta de pesquisas sobre o ensino de história de temas traumáticos e a segurança que deve

²¹ Entrevista realizada no dia 24 de junho de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

ser oferecida aos professores quando necessitam lidar com esses conteúdos sensíveis, ela respondeu o seguinte:

Eu penso que houve uma certa indiferença. Não diria negligência, porque negligência implica desprezo. Acredito que se tratou de uma indiferença. Então, vamos discutir a BNCC. Houve todo aquele debate, mas foi um debate muito circunstancial, que depois se esvaziou. E o mais grave é que os sistemas educacionais, desde os PCN, aderiram a essas estruturas curriculares impostas pelos governos²².

De maneira complementar, a professora explica que:

[...] A indiferença é um produto da história, não do caráter das pessoas. Trata-se de uma questão historicamente construída. Até hoje, percebemos a grande dificuldade de alguns departamentos de História em aceitar a pesquisa sobre o ensino histórico. Por isso, entendo que essa indiferença é resultado da própria história, da forma como, historicamente, se construiu a relação entre a História como ciência e a sua didática²³.

O depoimento critica uma indiferença historicamente construída diante do reconhecimento do ensino de História como campo de pesquisa, vinculada a estruturas educacionais impostas por governos e a uma relação mal resolvida entre História como ciência e sua didática. Somam-se a isso a superficialidade com que políticas curriculares (como PCN e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC) frequentemente tratam temas sensíveis e a resistência, em setores acadêmicos, em ampliar espaço para pesquisas sobre ensino histórico — elementos que ajudam a explicar a dificuldade de sistematizar a ditadura como objeto escolar.

Meus orientandos, que são todos professores, frequentemente trazem as dificuldades que enfrentam ao tratar de temas traumáticos. Em muitos casos, ou seja, no próprio ambiente escolar, a maioria dos professores de História tem dificuldade em lidar com a tensão criada hoje, com a polarização que existe em nosso país. Isso se deve, em grande parte, à insegurança que possuem em relação às próprias questões historiográficas. Acredito que os professores e professoras que atuam no ensino fundamental e médio se sentem inseguros diante dos temas traumáticos da história do Brasil. Essa insegurança, muitas vezes, impede que sua consciência histórica alcance uma concepção ontogenética — ou seja, que consiga mergulhar, estar imersa ou compreender profundamente o debate historiográfico existente sobre esses temas, especialmente no que se refere à ditadura militar e a outros eventos traumáticos da nossa história²⁴.

²² Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

²³ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

²⁴ Entrevista realizada no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

Sobre essa discussão, Marcos Silva (2009) reitera que, embora o campo geral da pesquisa histórica enfrente desafios para abordar questões relacionadas ao passado recente (como a última ditadura brasileira, transcorrida entre os anos de 1964 e 1985, e as lutas pela retomada da democracia) e ao presente (a democracia contemporânea e suas profundas limitações) no Brasil, algumas dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas no âmbito do ensino de história. Essa problemática ocorre apesar da relevância fundamental dessa prática para a formação da maioria da população, já que, para essas pessoas, a escola representa a única oportunidade de contato sistemático com esses conhecimentos da história nacional, posto que:

[...] os debates mais recentes sobre o saber escolar apenas começaram a esboçar uma reação à tendência fortemente parasitária de se caracterizar o ensino de História e demais campos de conhecimento como repetidor automático de conquistas de saber que foram elaboradas noutras esferas: universidade, arquivo, biblioteca, museu, laboratório etc. (Silva, 2009, p. 30-31).

Entende-se que, devido a essa falta de suporte teórico mais denso ou consolidado que, possivelmente, professores da educação básica sentem insegurança para abordar temas complexos, nevrálgicos e referentes a uma história composta por fatos ainda bastante recentes.

De maneira a ratificar, Verena Alberti (2021) sugere que os professores da educação básica enfrentam dificuldades em sua preparação para trabalhar o tema da ditadura civil-militar. A autora aponta que há a necessidade de um respaldo em documentos oficiais e a necessidade de compreender as disputas de memória relacionadas ao período.

Todavia, embora, nas últimas décadas, tenha ocorrido uma certa disponibilização de documentos oficiais, os quais podem servir como respaldo para o ensino desse assunto, muitas vezes esses documentos não são incisivos o suficiente na abordagem da ditadura e da Educação em Direitos Humanos.

Frente a essas dificuldades para uma melhor fundamentação, planejamento e docência sobre a temática, a professora Maria Auxiliadora Schmidt relatou em seu depoimento, que docentes da educação básica

[...] muitas vezes, os professores se apoiam em recursos memorialísticos, em memórias familiares ou em materiais midiáticos, que, no meu entendimento, são mais suscetíveis de serem contestados pelos alunos e pelas famílias. Por outro lado, quando se traz o debate historiográfico a partir de uma perspectiva filosófica, ancorada em uma forma de pensar historicamente, acredito que esse seja o caminho: o enfrentamento por meio do pensamento científico da História. E esse pensamento científico não é, necessariamente, aquele que está

nos manuais didáticos, que, muitas vezes, acabam sendo a única referência disponível para o professor²⁵.

O uso de recursos memorialísticos, memórias familiares e materiais midiáticos no ensino de História é uma prática recorrente, especialmente quando faltam referenciais teóricos mais sólidos ou formação historiográfica consistente. Embora esses recursos sejam importantes para aproximar os alunos da experiência histórica, eles carregam o risco de serem interpretados de forma acrítica, pessoalizada ou subjetiva. Isso os torna mais vulneráveis às contestações, tanto por parte dos estudantes quanto das famílias, especialmente em contextos de polarização política e de disputas de memória social.

Essa fragilidade ocorre porque a memória, como nos ensina Maurice Halbwachs (2004, 2006), é coletiva, seletiva e construída socialmente. Ela organiza o passado a partir das necessidades do presente, podendo tanto preservar quanto silenciar experiências. Como alerta Paul Ricoeur (2007), a memória pode ser espaço de lembrança, mas também de esquecimento e de manipulação.

Por isso, a História escolar precisa ir além da simples mobilização da memória. O caminho está no enfrentamento desses temas a partir do pensamento histórico, o qual se fundamenta em métodos científicos próprios da disciplina. Isso significa trabalhar com fontes, análises, contextualizações, construção de narrativas fundamentadas e reflexão sobre as diferentes interpretações do passado.

Quando o ensino se ancora apenas no manual didático — muitas vezes a única referência disponível ao professor —, corre-se o risco de reproduzir versões simplificadas, lineares ou até distorcidas da História. É necessário, a partir dessa linha de pensamento, romper com a dependência exclusiva dos manuais e investir na formação que possibilite ao professor compreender e utilizar o debate historiográfico, associado a uma reflexão filosófica sobre o sentido da História e seu papel na formação da consciência histórica dos alunos.

Portanto, trazer o debate historiográfico, dentro de uma perspectiva epistemológica e filosófica da História, fortalece o ensino, pois permite que o enfrentamento dos temas controversos e traumáticos se dê a partir de critérios científicos, e não apenas no campo das opiniões ou das memórias individuais.

No entanto, Ana Kallás (2021) destacou a importância de se abordar o passado ditatorial nas salas de aula, considerando as metodologias de ensino utilizadas, as experiências práticas dos professores e os desafios enfrentados na transmissão desse conhecimento. Além disso, a

²⁵ Professora Maria Auxiliadora Schmidt em entrevista concedida no dia 03 de abril de 2024, via aplicativo *Google Meet*.

autora enfatiza a necessidade de uma educação da memória que permitisse uma reflexão aprofundada sobre o passado e as suas implicações para a democracia e os direitos humanos no Brasil contemporâneo.

A partir desses apontamentos, entende-se que, talvez, o problema não esteja na utilização da memória – sozinha ou acompanhada de outras técnicas, para o ensino sobre a ditadura em si –, mas da necessidade de conhecimento/domínio teórico-metodológico de abordagens mais assertivas para a sua utilização exitosa na educação escolar.

Isso, pois, a prática da “educação da memória” “[...] abrange a preocupação com o ensino de passados considerados sensíveis e traumáticos, com o objetivo de elaborá-los e ressignificá-los junto às novas gerações que não os viveram diretamente” (Kallás, 2021, p. 122). Essa abordagem busca não apenas a transmissão de informações sobre o passado, mas também o incentivo dos escolares a compreenderem as implicações desse passado para a sociedade contemporânea e o papel da memória coletiva na construção de uma cultura democrática.

Para a autora, as pesquisas sobre a ditadura foram insuficientes nas duas primeiras décadas contidas no processo de redemocratização, a partir da análise das publicações disponibilizada nos Anais dos Simpósios da Associação Nacional de História – ANPUH (1985 – 2015), do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988–2015) e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH (1995–2008).

Insta aludir que,

[...] o ensino do passado recente não se configurou como uma preocupação desses intelectuais nos anos 1980 e 1990. De 442 comunicações analisadas, entre 1985 e 1999, apenas 7 mencionaram alguma questão relacionada ao ensino de história da ditadura. Nesse primeiro intervalo temporal os assuntos relativos ao ensino de história que mais apareceram nos eventos científicos foram: a necessidade de reformulação do currículo de história; formação e prática de professores de história; e novas metodologias de ensino e de avaliação. No que se refere aos temas sobre ditadura pós-1964 discutidos, destacou-se o debate acerca da imprensa alternativa; luta armada; e contracultura nos anos 1960 e 1970. Em um segundo momento da pesquisa tentamos identificar as comunicações que abarcaram uma preocupação com o ensino do passado ditatorial no intervalo temporal de 1985 a 2015. Ao todo, analisamos 1200 itens, dentre os quais apenas 45 trataram da questão do ensino do período ditatorial. (Kallás, 2021, p. 123).

Assim, Kallás (2021) identificou que, apesar dos avanços na abordagem do ensino da história da ditadura civil-militar no Brasil, ainda há uma lacuna significativa na construção de uma educação da memória que permita uma reflexão crítica e aprofundada sobre esse período entre as novas gerações. A autora observou que, embora tenha havido um aumento na preocupação dos professores em tratar o tema nas salas de aula, essa abordagem ainda é

insuficiente para a promoção de uma compreensão abrangente e crítica do passado ditatorial e suas repercussões na sociedade atual.

Ela ainda enfatizou que a falta de políticas educacionais específicas e o uso limitado de materiais didáticos adequados dificultam a formação de uma memória histórica que possa servir como ferramenta para pensar o Brasil contemporâneo, que ainda apresenta traços autoritários. Finalmente, Kallás (2021) concluiu que, para que se desenvolva uma verdadeira educação da memória, é necessário um esforço conjunto que inclua uma melhor formação de professores, a diversificação de metodologias de ensino e o apoio institucional, elementos que poderão garantir que as lições do passado sejam efetivamente apresentadas e discutidas criticamente nas escolas.

3.4 Breve levantamento sobre pesquisas e publicações sobre a temática ditadura civil-militar nos anos 1980 e 1990

No contexto das discussões acerca das pesquisas e/ou publicações sobre a temática da ditadura civil-militar, foi realizada uma busca direta em alguns dos principais periódicos do país, abrangendo publicações disponibilizadas desde os anos de 1980 até 2004 (marcando os 40 anos do golpe militar brasileiro). Além disso, também foram consultados os registros disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Metodologicamente, esse levantamento é um indicador de circulação e de visibilidade do tema, com limites que precisam ser assumidos: a busca por 'ditadura' pode não capturar textos que utilizem termos correlatos (autoritarismo, regime militar, repressão, transição, anistia) e a presença/ausência em periódicos não esgota o debate em outros suportes. Ainda assim, o mapeamento é relevante para sustentar a hipótese de rarefação e para orientar onde procurar continuidades e silêncios no período.

Os periódicos consultados foram: Revista Projeto História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), a Revista de História da Universidade de São Paulo (USP), A Revista Esboços da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Estudos Históricos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), História Revista da Universidade de Goiás (UFG), Revista de História Regional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Revista Lócus – Revista de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Revista Clio da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Revista Brasileira de História da ANPUH, Revista de História Social da Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Revista Ideias (UNICAMP).

Nesses periódicos buscou-se manuscritos que versassem sobre o tema ditadura civil-militar e rastreou-se as publicações a partir do ano de 1985 – início da Nova República – até 2004 - 40 anos após o golpe de 1964.

Na Revista Projeto História (PUC) foi observada publicações de 1985 até 2004. No volume 6, de 1986, no dossiê História e Política, foi publicado ao artigo “A doutrina de Segurança Nacional” de Wilson Montagna e a resenha de Estevão Lukacs Junior sobre o livro “Nova República do Florestan Fernandes”.

Após essas publicações, somente no volume 29, em 2004, aconteceu a publicação do dossiê 40 anos do golpe militar. Esse dossiê foi dividido em dois números. No número um foram publicadas duas traduções: “Clérigos, exilados e acadêmicos: oposição à ditadura militar brasileira nos Estados Unidos (1969-1974)”, de James N. Green, e “Necessidade do enfoque historiográfico para explicar os processos sociais do presente”, de Irma A. Antognazzi. Sete artigos foram editados: “Celso Furtado e o Nordeste No Pré-64: Reforma e Ideologia”, de Rosa Maria Vieira; “Brasil: Golpe de Estado de 1964. Que Estado, País, Sociedade são Esses?”, de Maria Aparecida De Aquino; “The End: a Censura de Estado e a Trajetória dos dois Últimos Chefes da Censura Brasileira”, de Beatriz Kushnir; “Laerte Encontra Henfil (Queda E Ascensão Das Ditaduras)”, de Marcos Silva; “O Ardil do Politicismo: do Bonapartismo à Institucionalização da Autocracia Burguesa”, de Antonio Rago Filho; “Política e Potência no Regime Militar Brasileiro”, de Angelo Del Vecchio; e “Da Sociedade Política à Sociedade Civil: a Presença Pública da Igreja Católica Brasileira num Período de Instabilidade Política (1952-2004)”, de Juan Cruz Esquivel. Além da publicação de uma entrevista com Caio Fernando Gasparian sobre Nacionalismo, Empresariado e o Golpe de Estado de 1964.

No número dois, foram publicados nove artigos: “As Ligas Camponesas às Vésperas do Golpe De 1964”, de Antônio Torres Montenegro; “Isotimia e Assinalação: Castelo Branco na Literatura de Folhetos”, de Marinalva Vilar de Lima e Paula Cristiane de Lyra Santos; “O Maranhão Será Terra em Transe? História, Política e Ficção num Documentário de Glauber Rocha”, de Wagner Cabral Da Costa; “Capitalismo e Trabalho no Brasil do Século XXI: Metamorfoses da Autocracia Burguesa (1964-2004)”, de Giovanni Alves; “Duas Vezes Calabar – 1632/1973”, de Sérgio Alves de Souza; “O Golpe de 1964: A Vitória e a Vitória da Ditadura”, de Paulo Alves De Lima Filho; “O PC do B durante a Ditadura: Duas Importantes Contribuições”, de Carlos Eduardo Carvalho; “O Sertão Iluminado: O Cine-Sertão de Rosemberg Cariry”, de Iza Luciene Mendes Regis; “Formar Corpos e Consciências: o Papel do Serviço Social em Bauru (1963-83)”, de Célio José Losnak. Uma resenha de Luis Esteban Dominguez sobre o livro “O dia que Getúlio matou Allende”, de Flávio Tavares. Além da

tradução do texto “Rivalidade e Unificação: Mobilizando os Trabalhadores Rurais em São Paulo na Véspera do Golpe de 1964”, de Cliff Welch.

Não foram encontrados artigos, traduções ou resenhas de livros sobre o tema ditadura civil-militar nas publicações, de 1985 a 2004, da Revista de História (USP).

A Revista Esboços (UFSC), assim como a Revista de História Social (UNICAMP) tiveram suas primeiras publicações em 1994. Até o volume de 2004, não foram encontradas publicações sobre a temática ditadura civil-militar.

Um único artigo sobre o assunto foi encontrado no volume 6, nº 12, publicado em 1993, no periódico Estudos Históricos (FGV). O artigo é “Os militares na política externa brasileira: 1964-1984”, de autoria de Williams da Silva Gonçalves e Shiguenoli Miyamoto.

A primeira publicação da Revista de História Regional (UEPG) foi no inverno (nomenclatura apresentada pelo periódico) de 1996 e, somente no volume de inverno de 2000, a temática ditadura civil-militar foi abordada, por meio do artigo “Espaço e nação na propaganda política do “milagre econômico””, de Luis Fernando Cerri

O artigo “As direitas e o anticomunismo no Brasil: 1961-1965”, de Ricardo Antonio Souza Mendes foi a única publicação encontrada no período de 1995 (primeiro volume) a 2004, na Revista Lócus, Revista de História (UFJV). Esse texto foi publicado no volume 10, n. 1, de 2004.

Na Revista Clio (UFPE), o volume 22, n. 1 publicou 11 artigos em um dossiê sobre o golpe de 1964. Todos os textos discutem sobre esse fato que culminou nos 20 anos de ditadura civil-militar no Brasil. Nos demais volumes, 1980 a 2003, não foram encontradas publicações sobre a temática.

Os artigos são: “O povo no governo - notas à margem do discurso de Miguel Arraes, em 31 de janeiro de 1963, na Assembleia Legislativa do Recife”, de Lourival Holanda; “O Golpe de 64 e a Trajetória Política de Arraes”, de Manoel Correia de Andrade; “O Golpe e a Retomada da Democracia: 1964 - 2005”, de Roberto Freire; “Reflexo e Memória do Golpe de 1964”, de Enildo Xavier Carneiro Pessoa; “Arraes: duas Mãos e o Sentimento do Mundo”, de Maria Tereza Gondim Rozowykwiat; “O Golpe de Estado de 1964 na Bahia”, de Muniz Ferreira; “A Frente de Mobilização Popular, a Esquerda Brizolista e a Crise Política de 1964”, de Jorge Ferreira; “Às Vésperas do Golpe Militar de 1964”, de Maria Do Socorro Ferraz; “Depois que Arraes entrou, Fomos Forros Outra Vez!” Ligas Camponesas e Sindicatos de Trabalhadores Rurais: A Luta de Classes na Zona Canavieira de Pernambuco segundo os Cortadores de Cana”, de Christine Rufino Dabat; “Sindicalismo Rural em Pernambuco nos Anos 60: Lutas e

Repressão”, de Maria Do Socorro De Abreu E Lima; “Labirintos do Medo: O Comunismo (1950-1964)”, de Antônio Montenegro.

A Revista Brasileira de História (ANPUH) foi a que mais apresentou publicações sobre a ditadura civil-militar no Brasil. No volume 14, n. 27, de 1994, foram divulgados os artigos “Construindo a memória do regime de 64”, de Lucileide Costa Cardoso Cardoso e “Na antecâmara do Golpe”, de Angela de Castro Gomes. Em 1996, no volume 16, n. 31 e 32 aparece o texto de Luci Gati Pietrocolla: “Anos 60/70: a violência e o medo na construção da experiência do exílio e da clandestinidade”. Já o artigo “A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil”, de Marionilde Dias Brepohl de Magalhães foi publicado em 1997, no volume 17, n. 34. Em 2002, no volume 22, n. 43, foi publicado “Ensino de História e Nação na Propaganda do “Milagre Econômico”, de Luis Fernando Cerri. O primeiro artigo que traz alguma discussão envolvendo o ensino de História e a ditadura civil-militar.

Em 2004, no volume 24, n. 47, a Revista lançou o dossiê “Brasil: do ensaio ao golpe (1954-1964). Neste dossiê, foram publicados sete artigos sobre o tema em questão: “1964: o golpe contra as reformas e a democracia”, de Caio Navarro de Toledo; “Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar”, de Carlos Fico, ““E foi proclamada a escravidão”: Stanislaw Ponte Preta e a representação satírica do golpe militar”, de Dislane Moraes; “A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981)”, de Marcos Napolitano; “A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE)”, de Miliandre Garcia; “Greves, sindicatos e repressão policial no Rio de Janeiro (1954-1964)”, de Marcelo Mattos; “A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964”, de Adriano Nervo Codato e Marcus Roberto de Oliveira;

A Revista Ideias (UNICAMP) publicou, no volume 3, nº 1, de 1996, o artigo “Democracia e desinformação na América do Sul”, de Carlos A. Lungarzo. Em 1998, no volume 5, n. 2, foi disponibilizado o texto “Sociedade Civil e Democracia: reflexões sobre a realidade brasileira”, de Ana Claudia Chaves Teixeira, Ana Paula Paes de Paula, Carla Cecília Almeida, Evelina Dagnino, Sergio Resende. Por fim, dentro do período analisado, o volume 6, n. 2, de 1999, apresentou um dossiê sobre transições na América Latina, mas não incluiu artigos sobre a transição brasileira.

Para a busca no banco de teses e de dissertações da CAPES, o período selecionado foi de 1987 (ano mais antigo com trabalhos disponibilizados digitalmente) até 2004. As áreas escolhidas foram Ciências Humanas e Educacionais, e a palavra-chave utilizada foi “ditadura”.

A busca resultou em 221 trabalhos, entre teses e dissertações. Desses, 22 abordam outros períodos ditatoriais brasileiros, como o governo do Estado Novo, 14 trataram de ditaduras na América Latina e 185 trabalhos discutem a temática da ditadura civil-militar brasileira.

É necessário reconhecer que a passagem do debate acadêmico para a sala de aula não ocorre de modo automático. Entre os periódicos e as pesquisas de pós-graduação e o ensino escolar há mediações decisivas — como a prescrição curricular (propostas estaduais/municipais e, mais adiante, diretrizes nacionais), a formação inicial e continuada do professor e, sobretudo, os materiais didáticos efetivamente utilizados. Assim, o levantamento em periódicos e na base da CAPES indica tendências de visibilidade e de rarefação do tema, mas a verificação do que foi “trabalhado” na escola básica exige triangulação com documentos curriculares e com a cultura material do ensino (livros didáticos, planejamentos e orientações pedagógicas).

Esse breve levantamento evidenciou que, apesar de uma certa efervescência de estudos e debates no campo historiográfico e do ensino de História, a discussão específica sobre ditadura civil-militar articulada ao ensino (isto é, como objeto escolar, com metodologias, objetivos e materiais) ainda parece pouco explorada, indicando escassez de produções diretamente voltadas à tematização didática do assunto no período.

Dito de outro modo, os dados levantados funcionam como um termômetro da circulação acadêmica do tema e ajudam a sustentar a hipótese de escassez e intermitência — mas não autorizam, por si só, concluir que a ditadura esteve ausente do currículo praticado. O mais plausível, diante dessas mediações, é que a incorporação do “passado recente” na escola tenha ocorrido de forma gradual e desigual: em alguns contextos, com tratamento mais descritivo e episódico; em outros, com maior problematização, a depender das condições locais de formação docente, do material disponível e do grau de legitimação curricular do tema. Assim, a validade do levantamento está justamente em delimitar o campo de visibilidade acadêmica e em explicitar o hiato entre produção historiográfica e institucionalização escolar, deslocando a análise para as formas concretas pelas quais o tema poderia (ou não) tornar-se ensinável na educação básica.

Como destaca Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia (2005), o ensino de História não é mera reprodução da historiografia acadêmica, mas um campo próprio, regido por finalidades formativas e condições didáticas específicas. A presença de novos estudos sobre a ditadura contribuiu para alimentar o debate público e para oferecer subsídios à elaboração de materiais e de programas de ensino; porém, apenas quando mediados por políticas educacionais — como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — esses saberes ganharam espaço mais sistemático nas salas de

aula. Assim sendo, tais publicações atuaram como fontes potenciais para a formação da memória histórica docente, mas sua influência efetiva só se concretiza quando articuladas a práticas pedagógicas e a uma política de valorização do ensino crítico, comprometido com os direitos humanos e com a democracia.

Essa constatação indica a necessidade de se compreender o ensino de História como um campo de saber autônomo, que não apenas se apropria das produções acadêmicas, mas também as ressignifica à luz das demandas formativas da escola básica. A partir disso, torna-se fundamental analisar de que forma a formação docente, os currículos e as políticas educacionais têm possibilitado a construção de uma memória histórica crítica sobre a ditadura, articulando pesquisa, ensino e cidadania.

4 PROPOSIÇÕES E EMBATES SOBRE O ENSINO DO CONTEÚDO DITADURA CIVIL-MILITAR NO PRIMEIRO QUARTO DO SÉCULO XXI: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O ensino da ditadura civil-militar não se reduz a um conteúdo programático: trata-se de um passado em disputa, atravessado por políticas de memória, limites da justiça de transição e embates no espaço público que recaem diretamente sobre a escola. Por isso, a abertura retoma brevemente o percurso pós-1985, indicando como a redemocratização e seus silenciamentos ajudaram a moldar condições frágeis de institucionalização do tema no campo educacional.

O objetivo da seção é analisar as proposições e os embates sobre o ensino da ditadura civil-militar no primeiro quarto do século XXI, acompanhando iniciativas, disputas e inflexões políticas que reorganizaram esse debate (2002–2016, o pós-2016 e o período até 2025). Ao realizar esse percurso, busca-se evidenciar como se formam — e se confrontam — narrativas sobre 1964–1985, porque a escola se torna um espaço estratégico dessa disputa e quais são os efeitos disso para o Ensino de História e para a formação democrática.

4.1 Ditadura Civil-Militar e Justiça de Transição entre os anos de 1985 e 2001

Desde o início dos anos de 1980, as organizações políticas e sociais contrárias ao regime ditatorial no Brasil avançavam no combate pela democracia com intensas e amplas manifestações de massa nas ruas e forte articulação política sintetizadas na palavra de ordem Diretas Já!

Todavia, o resultado frustrou os milhões de brasileiras e de brasileiros que ansiavam por eleições diretas. Em 1984, o Congresso não aprovou a Emenda Dante de Oliveira que previa Eleições diretas para Presidente da república. Essa foi mais uma das manobras do processo de transição lenta, gradual e segura. Uma fase marcada pela transição política pactuada e conciliadora, situação que moldou profundamente a maneira como as questões relativas à justiça de transição, à memória e à educação seriam tratadas até o começo do século XXI.

Assim, esse período foi caracterizado por uma forte resistência das elites civis e militares contrários à promoção de sua responsabilização. Em contrapartida, fazendo frente a essas tentativas de “virar a página”, mediante a amplíssima Lei da Anistia de 1979, emergiram vários coletivos com foco na preservação da memória e da reparação por parte das vítimas, seus parentes e dos movimentos de direitos humanos.

Segundo Nader e Pelegrine (2020), esse período histórico foi marcado por uma lógica de “esquecimento institucional”, uma vez que o Estado buscou a preservação da estabilidade

democrática mediante a manutenção da impunidade assegurada pela Lei de Anistia, promulgada no ano de 1979, e pelo controle de acesso aos arquivos produzidos pelas instituições ditatoriais repressivas. A opção por essa estratégia de transição negociada permitiu inferir o que Teófilo (2024) denominou de “memória conciliadora”. Ou seja, a construção de uma narrativa oficial que reconhecia a ditadura como ação de ruptura institucional autoritária, mas que não pretendia atribuir a responsabilização de agentes ou o questionamento das estruturas herdadas desse regime.

Essa percepção é reiterada nos testemunhos de militantes que vivenciaram diretamente a repressão e o processo de redemocratização. Adriano Diogo²⁶, militante em defesa da democracia e dos direitos humanos, preso e torturado em 1973, relatou, de forma contundente, como a Lei da Anistia foi recebida pela militância política da época. Segundo ele, a interpretação conferida à legislação foi resultado de uma manobra política que esvaziou seu sentido reparador, afirmando tratar-se de uma “[...] interpretação porca da nossa Lei da Anistia, lá de 1979”. Em seu depoimento, Diogo destaca que os militares “[...] deram um jeito, com uma emendinha de última hora, para dizer que seriam anistiados tanto as vítimas quanto os perpetradores da tortura”, o que, em sua avaliação, só foi possível porque “[...] o Congresso Nacional tinha um terço da sua composição formada por senadores biônicos”. Para o militante, esse arranjo consolidou juridicamente a impunidade e frustrou as expectativas de justiça daqueles que haviam enfrentado a repressão, evidenciando os limites democráticos da transição brasileira e o caráter profundamente conciliatório do pacto político firmado naquele momento.

Nesse contexto, o tratamento crítico das temáticas relativas à ditadura civil-militar brasileira permaneceu restritos a setores acadêmicos e de militância, com baixa penetração e repercussão no sistema educacional. Como observou Kallás (2021), mesmo nos anos da década de 1990 — marcados por acontecimentos marcantes, como os 30 anos do golpe militar — não são identificadas políticas públicas sistemáticas voltadas ao ensino de questões históricas desse período, e o debate sobre justiça de transição permaneceu marginal. As bases do discurso de reconciliação foram alicerçadas no entendimento de que esse passado deveria ser esquecido para que se pudesse seguir adiante.

Esse quadro tendeu a produzir efeitos relevantes para o ensino: sem políticas públicas de memória articuladas a diretrizes educacionais e com forte restrição de acesso a documentos e debates públicos, a escola, frequentemente, permaneceu com baixo respaldo institucional para tratar a ditadura como problema histórico e democrático.

²⁶ Entrevista particular realizada no dia 13 de outubro de 2025.

A manutenção de restrições e disputas em torno do acesso a arquivos dos órgãos repressivos — ainda que parcialmente reconfigurada por marcos legais, como a Lei nº 8.159/1991 que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados — contribuiu para reforçar esse cenário de silenciamento, na medida em que dificultava usos educativos mais amplos de documentação primária e limitava condições para produção e circulação de materiais didáticos ancorados em fontes (Nader; Pelegrine, 2020).

Em diálogo com Jelin (2002), pode-se afirmar que a memória se configura como um campo de disputas no qual atores sociais e políticos lutam para impor sentidos ao passado, buscando legitimidade pública, reconhecimento e inscrição de suas narrativas em arenas institucionais e sociais. No caso brasileiro, embora tenha se consolidado, sobretudo no meio acadêmico e cultural, uma leitura crítica sobre a ditadura civil-militar, essa compreensão não alcançou de forma ampla a educação escolar nem as políticas públicas. A ausência de políticas de memória estruturadas e de orientações curriculares claras fez com que narrativas construídas pelos grupos que conduziram a transição democrática continuassem predominando no espaço social mais amplo. Como consequência, as vozes das vítimas permaneceram pouco visíveis e os conflitos gerados pela ditadura foram, em grande medida, silenciados ou tratados como questões superadas, o que ajuda a explicar a fragilidade da memória crítica fora do ambiente acadêmico.

No campo educacional escolar propriamente dito, Capucho e Marinho (2019) destacaram que, até os anos de 1990, não se consolidou uma diretriz nacional que previsse a abordagem e o tratamento crítico da ditadura civil-militar brasileira como conteúdo obrigatório. Esse fato fez com que dados e informações da memória desse período chegassem aos estudantes de maneira fragmentada e dependente, muitas vezes, da iniciativa individual de professores compromissados com a melhor formação estudantil. Essa ampla ausência de políticas para ajuste da formação docente e para disponibilização de materiais pedagógicos específicos sobre a ditadura civil-militar brasileira produziu um quadro de distanciamento entre a escola e a memória histórica do período, situação que só começaria a ser enfrentado e, parcialmente, revertido com a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-2, 2002), ocorrido já nos anos 2000, mais de duas décadas após a transição democrática.

Nesse sentido, Halbwachs (2006) apresentou importante contribuição reflexiva na indicação da compreensão de que a memória coletiva não resulta de uma simples soma de lembranças individuais, mas de uma cuidadosa construção social que depende, também, de marcos institucionais; e a lacuna desses marcos no Brasil, especialmente entre os anos de 1985 e 2001, auxilia na explicação do porque as novas gerações cresceram e se desenvolveram sem

referências críticas mais adequadas sobre esse passado ditatorial autoritário. No plano escolar, essa dinâmica ajuda a explicar o porquê a ditadura permaneceu como conteúdo instável, visto que, sem marcos públicos sólidos e sem diretrizes, a memória ensinada tende a oscilar entre silêncio, eufemização e disputa.

Nesse quadro, o período compreendido entre 1985 e 1994 pode ser caracterizado como uma transição democrática sem justiça, na qual a busca pela estabilidade institucional prevaleceu sobre a efetivação do direito à memória e à verdade.

Embora marcado por pressões persistentes da sociedade civil e por demandas dos familiares de mortos e de desaparecidos, o Estado brasileiro adotou, como orientação predominante, uma postura de adiamento do enfrentamento do passado autoritário, mantendo a educação escolar à margem dos esforços de elaboração crítica desse período. Essa opção política contribuiu para a difusão da ideia de que a ditadura constituía uma “página virada”, e não um trauma coletivo a ser reconhecido e trabalhado publicamente. Como assinalaram Nader e Pelegrine (2020), tal lógica de silenciamento institucional favoreceu a permanência da impunidade em relação aos crimes cometidos pelo regime e fragilizou os processos de consolidação de uma cultura democrática no país.

No período que se seguiu ao término formal da ditadura civil-militar, a redemocratização brasileira foi marcada por limites estruturais no enfrentamento do legado autoritário. A preservação da Lei da Anistia de 1979 e a opção por uma transição negociada condicionaram o reconhecimento das violações de direitos humanos a formas restritas e despolitizadas, afastando qualquer perspectiva de responsabilização dos agentes da repressão. Como aponta a historiografia, tratou-se de um processo que privilegiou a estabilidade institucional em detrimento da ruptura com as estruturas autoritárias herdadas do regime, produzindo uma política de silenciamento e adiamento do enfrentamento do passado (Mezarobba, 2010; Teles, 2012).

Ainda assim, esse período não pode ser interpretado como de completa inércia. Ao longo da década de 1980 e início dos anos 1990, familiares de mortos e de desaparecidos políticos, organizações de direitos humanos e setores da sociedade civil mantiveram mobilização constante, pressionando o Estado brasileiro pelo reconhecimento oficial das violações cometidas durante a ditadura. Essas lutas, embora frequentemente marginalizadas no debate institucional, foram fundamentais para a abertura de brechas no pacto de silêncio que marcou a transição democrática e prepararam o terreno para iniciativas estatais posteriores no campo da memória e da reparação.

Nessa conjuntura de mobilização social, um lugar relevante foi ocupado pelo Grupo Tortura Nunca Mais (GTNM), particularmente em iniciativas que articularam denúncia pública, preservação da memória e pressão por reconhecimento e reparação. Suas ações contribuíram para manter a tortura e a violência estatal como questão pública no período pós-ditadura, disputando os limites do ‘não dito’ e tensionando a naturalização da impunidade. Ao lado de outras organizações e familiares de vítimas, o GTNM ajudou a sustentar, no espaço público, a permanência do passado autoritário como problema do presente — condição importante para que, mais tarde, iniciativas estatais de memória e de verdade encontrassem lastro social.

Foi nesse contexto de disputas e de pressões que se inseriu a promulgação da Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, frequentemente identificada como o primeiro marco institucional da justiça de transição no Brasil. A legislação reconheceu, oficialmente, a responsabilidade do Estado pelas mortes e desaparecimentos políticos ocorridos no período ditatorial, ao estabelecer que: “São reconhecidas como mortas, para todos os efeitos legais, as pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979” (Brasil, 1995, art. 1º).

A lei instituiu, ainda, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), responsável pela análise dos casos e pela concessão de reparações indenizatórias às famílias, introduzindo, pela primeira vez, uma política estatal de reconhecimento das vítimas da repressão.

Entretanto, os limites dessa iniciativa foram evidentes. Ao não questionar a interpretação da Lei da Anistia, e nem prever mecanismos de responsabilização penal, a Lei nº 9.140/1995 manteve intocado o núcleo da impunidade que caracterizou a transição brasileira. Conforme assinalou Mezarobba (2010), tratou-se de uma política reativa, circunscrita à reparação material e simbólica, sem desdobramentos estruturais no campo da justiça ou da memória pública. Ao longo dos anos 1990, as ações estatais permaneceram fragmentadas, com reduzida articulação entre memória, verdade, justiça e educação, o que limitou seu impacto social e político (Teles, 2012).

A partir dos anos 2000, contudo, o acúmulo dessas lutas e a intensificação da atuação dos movimentos de direitos humanos contribuíram para a ampliação da agenda da justiça de transição no país. Iniciativas como o Projeto Memórias Reveladas, voltado à abertura, à difusão de arquivos da repressão, à incorporação do direito à memória e à verdade nos Planos Nacionais de Direitos Humanos, especialmente no PNDH-3 (2009), sinalizaram uma tentativa de deslocamento da lógica estritamente reparatória para uma política mais abrangente de

reconhecimento público das violações cometidas pela ditadura (Abrão; Torelly, 2011; Nader; Pelegrine, 2020).

Essas iniciativas foram aprofundadas nos governos Lula e Dilma, com a ampliação das políticas de reparação simbólica, a criação de espaços de memória e, sobretudo, a instalação da Comissão Nacional da Verdade. Todavia, como ressalta a literatura especializada, a ausência de institucionalização sólida e de diretrizes educacionais obrigatórias impediu que tais avanços se consolidassem como políticas de Estado, mantendo a memória crítica da ditadura circunscrita ao meio acadêmico e a setores específicos da sociedade civil (Nader; Pelegrine, 2020; Teófilo, 2024). Essa fragilidade estrutural ajuda a compreender a vulnerabilidade dessas políticas diante dos retrocessos observados no cenário político posterior a 2016.

4.2 A "memória conciliadora" e os governos democrático-populares (2002 a 2016)

Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito presidente da República em 2002, após quatro tentativas eleitorais, à frente de uma ampla coalizão que reuniu partidos de esquerda e de centro-direita. Fundado em 1980, ainda sob a vigência da ditadura civil-militar, o Partido dos Trabalhadores (PT) emergiu da articulação entre organizações operárias, setores da Igreja progressista, agrupamentos políticos de esquerda e parcelas da intelectualidade brasileira comprometidas com a luta pela redemocratização e pela ampliação dos direitos sociais e políticos. Essa trajetória histórica fez com que parte significativa dos quadros que integraram os governos Lula tivesse vivenciado diretamente a repressão, o exílio, a militância política sob o regime autoritário ou os efeitos da Lei da Anistia.

Somado a isso, a chegada do PT ao governo federal ocorreu em um contexto de intensa mobilização da sociedade civil, especialmente de movimentos de direitos humanos e de familiares de mortos e desaparecidos políticos, cujas pressões acumuladas, desde a década de 1980, contribuíram para tornar o ambiente institucional mais favorável à formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do legado autoritário da ditadura civil-militar.

Dessa forma, a centralidade conferida à agenda da memória nos primeiros anos do governo Lula não pode ser compreendida como resultado de uma ação individual do presidente, mas como expressão de uma conjuntura política e social marcada pelo acúmulo histórico de lutas, demandas e disputas em torno do passado autoritário.

Durante os governos chefiados por Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), a temática da ditadura civil-militar brasileira (1964–1985) passou a ocupar um lugar mais visível na agenda pública, especialmente no âmbito das políticas de justiça de transição e do direito à

memória e à verdade. Embora não tenham sido implementadas iniciativas voltadas à responsabilização penal de agentes estatais — em razão da persistente interpretação de que a Lei da Anistia de 1979 teria efeitos bilaterais —, esse período foi marcado por um reforço institucional das políticas de memória, com a ampliação do reconhecimento público das violações de direitos humanos cometidas pelo regime autoritário e o fortalecimento de ações estatais voltadas à preservação, à difusão e à problematização desse passado no espaço público.

Um marco altamente relevante no campo da memória, foi a criação, em 2009, do Projeto Memórias Reveladas, vinculado ao Arquivo Nacional, que instituiu o Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964–1985) com o objetivo de reunir, organizar e disponibilizar, publicamente, documentos relacionados à repressão política do regime militar. Diante da digitalização e divulgação de acervos antes dispersos e de difícil acesso — como prontuários de perseguidos políticos, relatórios do Serviço Nacional de Informações (SNI) e processos da Justiça Militar —, o projeto potencializou a garantia ao direito à memória e à verdade, contribuindo assertivamente para a construção de uma narrativa histórica crítica sobre o período autoritário.

De maneira complementar, Napolitano (2015) comentou que, até os anos 2000, predominava no Brasil uma cultura de esquecimento e de silêncio institucional sobre as violências opressivas promovidas pela ditadura civil-militar brasileira, sendo, apenas, a partir dos governos Lula que o Estado passou a investir de forma mais sistemática em políticas de memória. Nesse contexto, o Projeto Memórias Reveladas pode ser compreendido como uma das primeiras iniciativas estatais robustas voltadas a expor a memória obscura da ditadura, ao reunir, organizar e disponibilizar documentos da repressão política, ampliando o acesso público a fontes históricas e incentivando a pesquisa acadêmica sobre o período. Conquanto, apesar da ampliação da agenda pública, a tradução disso para o currículo e a formação docente ainda era irregular, o que ajuda a entender o porquê o ensino do tema seguia dependente de iniciativas pontuais.

Embora tenha ajudado a tornar mais visíveis documentos e histórias que, até então, ficavam restritos aos arquivos militares, as ações transcorridas nesse campo ficaram limitadas ao aspecto documental e simbólico da justiça de transição. Essa ação não resultou na responsabilização de agentes do Estado nem na implementação de mudanças obrigatórias nos currículos escolares, o que acabou restringindo seu impacto, principalmente, ao meio acadêmico e a setores especializados, com pouco efeito direto na educação básica. Essa limitação, como explicam Nader e Pelegrine (2020), está relacionada ao fato de que a

preocupação com o direito à memória e à verdade só começou a ser mais efetivamente assumida pelo governo brasileiro no começo do século XXI, ainda que de maneira tardia e limitada.

Criticamente, Teófilo (2024) apontou que tanto os governos Lula quanto as gestões Dilma adotaram uma postura de “memória conciliadora”. Nessa abordagem, mesmo reconhecendo-se a ocorrência das violações do passado ditatorial, evitava-se o confronto diretamente com os responsáveis pelo período autoritário, focando as atividades mais em ações simbólicas e reparadoras. Dessa forma, as políticas de memória nessas gestões estatais — como o próprio projeto Memórias Reveladas — conseguiram, mesmo que timidamente, iniciar uma ruptura com a cultura de memória do esquecimento. No entanto, elas não se consolidaram como uma política de Estado estruturada e contínua. Esse quadro situacional reforça a análise apresentada por Alberti (2021), afirmando que as políticas de memória no Brasil ainda permanecem frágeis, descontínuas e suscetíveis às mudanças de governo e às disputas ideológicas.

Além do Projeto mencionado, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, lançado no ano de 2009, dedicou um de seus eixos ao “Direito à Memória e à Verdade”, propondo ações de preservação de arquivos, apoio a museus da memória e a iniciativas de educação em direitos humanos. Em diálogo com Jelin (2002), pode-se sustentar que políticas de memória podem contribuir para reparações simbólicas e para culturas democráticas quando se articulam a reconhecimento público e a práticas educativas; trata-se, aqui, de uma inferência analítica construída a partir do debate teórico mobilizado, e não de uma relação automática garantida por si mesma.

A inclusão do eixo “Direito à Memória e à Verdade”, no PNDH-3, representou um importante avanço histórico, pois foi a primeira vez que o Estado brasileiro reconheceu, oficialmente, em um documento de política pública, a necessidade do enfrentamento institucional das violações cometidas ao longo da vigência da ditadura civil-militar brasileira (Abrão; Torelly, 2011). A partir disso, foram impulsionadas ou articuladas diversas ações, como o fortalecimento do Projeto Memórias Reveladas e a ocorrência de ações e atividades de preparação institucional e política que culminaria na criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída oficialmente no ano de 2011.

A criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) pode ser compreendida como resultado de múltiplas pressões e dinâmicas, entre as quais se incluem a crescente cobrança internacional e a centralidade do Caso Gomes Lund²⁷ no debate público sobre dever de

²⁷ Caso Lund (Gomes Lund e outros – “Guerrilha do Araguaia”): processo julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, relativo ao desaparecimento forçado de integrantes da Guerrilha do Araguaia durante a ditadura

investigar. No material mobilizado nesta tese, Adriano Diogo²⁸ enfatiza esse vetor ao afirmar que “[...] a CNV só foi criada porque o Brasil foi condenado nas cortes internacionais por não investigar os crimes da ditadura”. Tomada como leitura situada de um ator político, diretamente implicado nas disputas por memória e verdade, essa formulação reforça a percepção de um movimento tardio e frequentemente reativo do Estado brasileiro no campo das políticas de memória.

Além disso, o PNDH-3 promoveu um novo enquadramento discursivo e normativo sobre a ditadura civil-militar, tratando-a como um período de graves violações de direitos humanos e não mais apenas como um evento político controverso — o que teve efeitos simbólicos importantes no debate público, na mídia e no campo acadêmico.

Apesar dos seus relevantes avanços, o PNDH-3 enfrentou resistências políticas intensas desde sua publicação. Setores militares, da grande mídia e do Congresso Nacional acusaram o programa de promover um suposto “revanchismo”, o que ameaçaria a “reconciliação nacional”, contestando, especialmente, a possibilidade de revisão da Lei da Anistia de 1979, sugerida em uma de suas metas (Mezarobba, 2010; Teles, 2012). Diante dessas pressões, o governo federal cede e edita o Decreto nº 7.177/2010, o qual altera importantes pontos do programa e retira os principais trechos que poderiam embasar o caminho para responsabilização penal de agentes da repressão:

“Art. 1º O Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I — ficam **excluídas** as ações programáticas que previam a ‘**criação de grupo de trabalho para proceder à análise da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979 (Lei da Anistia)**, com o objetivo de propor medidas de revisão ou de aperfeiçoamento’.

II — ficam **suprimidas as ações que propunham a responsabilização criminal de agentes públicos por atos praticados no período da repressão política**. (Diário Oficial da União, Brasília, 13 maio 2010, grifos nossos).

Diante dessa modificação, esse programa acabou convertendo-se em um conjunto de ações de caráter predominantemente declaratórias e orientadoras, perdendo a possibilidade de força normativa para obrigar a adoção das ações efetivamente previstas por órgãos do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário.

Em outro sentido, o PNDH-3 não criou estruturas permanentes nem garantias de continuidade para as políticas de memória, o que tornou suas diretrizes vulneráveis a mudanças

civil-militar. O Brasil foi condenado internacionalmente porque, no período democrático, não assegurou investigação efetiva, esclarecimento do paradeiro das vítimas, punição dos responsáveis e reparação adequada às famílias, mantendo por décadas a impunidade e restrições ao acesso à verdade sobre os fatos.

²⁸ Entrevista particular realizada no dia 13 de outubro de 2025.

de governo e a disputas ideológicas. Como destacado por Alberti (2021), a memória da ditadura no Brasil permanece frágil e sujeita a interrupções políticas, com iniciativas, muitas vezes, isoladas e sem articulação como políticas de Estado. Nesse sentido, a implementação prática do PNDH-3 ocorreu de forma fragmentada e concentrada em órgãos específicos (Arquivo Nacional, Comissão de Anistia, Secretaria de Direitos Humanos), com efeitos limitados – sobretudo ao campo simbólico e institucional –, alcançando, especialmente, o meio acadêmico e os setores de direitos humanos, mais uma vez com impacto predominantemente simbólico-institucional no material aqui mobilizado, sem que se possa, neste trabalho, mensurar diretamente seu alcance na memória pública de amplo espectro. No campo educacional, a falta de institucionalização significou ausência de mecanismos para garantir implementação curricular continuada e proteção pedagógica diante de reações conservadoras

No entanto, no âmbito educacional, de maneira geral, o PNDH-3 incorporou a educação em direitos humanos como eixo transversal e estabeleceu metas diretamente relacionadas à formação de professores, à produção de materiais didáticos e à inclusão da memória da ditadura civil-militar nos currículos escolares, o que representou uma relevante inovação em relação às versões anteriores do programa. O objetivo foi “[...] estimular a inserção de conteúdos relativos à história da repressão e da resistência democrática nos currículos escolares e na formação de professores” (Brasil, 2009).

Entre as ações previstas estavam o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos sobre a história das lutas pela democracia, a capacitação de educadores – para tratar de violações de direitos humanos no período decorrido entre os anos de 1964-1985 –, e o estímulo à criação de museus, centros de memória e projetos escolares que se dedicassem à temática. Essas diretrizes pretendiam concretude na aproximação da agenda de justiça de transição com o espaço escolarizado, reconhecendo o papel da educação na construção de uma memória coletiva crítica sobre o passado ditatorial autoritário. No entanto, tais metas, apesar de sua importância e necessidade, não foram acompanhadas de mecanismos de implementação obrigatória nem de institucionalização duradoura, o que fez com que sua aplicação dependesse da iniciativa voluntária de secretarias de educação, de universidades e de professores. Essa condição acabava aproximando a proposta da situação vigente, pautadas em demandas pessoais provisórias.

Como afirmaram Abrão e Torelly (2011), a justiça de transição no Brasil foi conduzida de modo fragmentado, setorial e sem coordenação entre seus pilares, o que a tornou vulnerável a descontinuidades políticas — fenômeno que também pode ser identificado na execução das ações previstas no PNDH-3. De forma semelhante, Mezarobba (2010) destacou que as políticas de reparação e de memória foram historicamente episódicas e pouco articuladas como política

de Estado. A esse respeito, Viégas e Della Vechia (2024) analisam como a fragilidade institucional e a descontinuidade das políticas de memória, de verdade e de justiça de transição no Brasil favorecem seus limites e tornam seus avanços suscetíveis a retrocessos, elementos que ajudam a explicar o caráter pontual e pouco duradouro das ações educacionais do PNDH-3 no país.

As duas primeiras gestões chefiadas por Lula não implementaram uma reforma curricular direta que inserisse de maneira obrigatória o ensino da ditadura civil-militar na educação básica. No entanto, políticas como o PNEDH (2006) e iniciativas de memória, como o projeto Memórias Reveladas, criaram um ambiente institucional mais favorável para que universidades, centros de pesquisa e escolas passassem a abordar o tema de forma mais sistemática (Teles, 2012; Candau; Sacavino, 2013). Cabe destacar, contudo, que a ausência de diretriz curricular obrigatória não significou ausência completa do tema no espaço escolar: como se verá adiante, os livros didáticos tornaram-se um canal relevante de incorporação, ainda que desigual e assistemática, da crítica à ditadura civil-militar na educação básica.

Apesar desses avanços, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2010, ao julgar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 153), manteve a interpretação de que a anistia beneficiava também agentes estatais, reforçando a dificuldade de responsabilização criminal deles. Conforme deliberado,

[...] a Lei nº 6.683/79 resultou de um acordo político. A anistia foi recíproca, alcançando tanto os que cometeram crimes políticos quanto os que praticaram crimes conexos. Esse pacto político deve ser respeitado pelo Judiciário, sob pena de se romper a transição pactuada que permitiu a redemocratização do País. (ADPF 153, voto do Min. Eros Grau, j., 29/04/2010).

Outro ponto relevante, no mesmo julgamento, reforça que “[...] não cabe ao Supremo Tribunal Federal reescrever a história, mas apenas interpretar a Constituição e as leis. A anistia é um ato político e, como tal, não pode ser relativizada pelo Poder Judiciário” (ADPF 153, voto do Min. Eros Grau, 2010). No entanto, é cabível a indicação que não parece incomum em outros julgamentos que a instituição acabe assumindo o papel de intérprete do legislado, pretendendo que a justiça prevaleça e que crimes, especialmente de alta violência, não fiquem à margem da punição.

Essa posição do STF manteve a impossibilidade, ou pelo menos dificultou fortemente, de responsabilização penal de agentes da repressão, à revelia da pressão de entidades de direitos humanos e, principalmente, de tratados internacionais que consideram tortura e

desaparecimento forçado como crimes imprescritíveis e insuscetíveis de anistia, nos quais, inclusive, o Brasil é signatário e deveria seguir.

Como argumentaram Abrão e Torelly (2011), a ausência de responsabilização dos agentes institucionais que cometeram violências na ditadura comprometeu a integralidade da justiça de transição no Brasil, restringindo os esforços e efetividades a políticas de reparação econômica às vítimas, em diversas vezes recebidos por descendentes, e de memória simbólica.

Essa manutenção da impunidade pode incidir sobre o ensino na medida em que reforça narrativas conciliatórias e amplia a margem para disputas revisionistas que pressionam o trabalho docente.

Assim, é cabível o entendimento que os primeiros governos Lula representaram um importante momento de reafirmação do direito à memória e à verdade sobre a ditadura militar brasileira, com a ampliação do acesso a documentos, estímulo à pesquisa histórica e a valorização de iniciativas de memória no campo da educação em direitos humanos. Contudo, tais políticas ocorreram, ainda, submetidas a um pacto de impunidade de agentes públicos herdado da transição firmada nos anos 1980, o que limitou sua eficácia no campo da justiça de transição em sentido pleno.

Os governos sob a liderança da presidenta Dilma Rousseff (2011–2016) representaram um marco na institucionalização de políticas de justiça de transição no Brasil, notadamente nas dimensões do direito à memória e à verdade, ao enfrentar os legados autoritários, violadores e violentos da ditadura civil-militar (1964–1985). Ex-militante contra o regime autoritário, Dilma Rousseff foi presa e submetida à tortura nos anos 1970, experiência que marcou sua trajetória política e simbólica, ainda que as políticas implementadas durante sua gestão não possam ser compreendidas como resultado de sua biografia individual.

Diferentemente das gestões imediatamente anteriores, marcadas por ações pontuais e predominantemente reparatórias, o período Dilma caracterizou-se por um esforço mais orgânico e público de reconhecimento das violações cometidas pelo regime militar, embora tenha permanecido condicionado pelos limites estruturais da Lei da Anistia de 1979, cuja interpretação pelo Supremo Tribunal Federal, na ADPF 153 (2010), manteve a impossibilidade de responsabilização penal de agentes da repressão (Abrão; Torelly, 2011).

O principal marco desse período foi a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída pela Lei nº 12.528/2011 e instalada em 2012, com a missão de apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre os anos de 1946 e 1988 e formular recomendações para a promoção da memória, da verdade e da reconciliação nacional. Seu Relatório Final, publicado no ano de 2014, documentou, de forma inédita, a existência de uma política de Estado

regularmente pautada na repressão, tortura, desaparecimentos forçados e execuções sumárias, atribuindo responsabilidade institucional às Forças Armadas e a outros órgãos estatais, e nomeando, individualmente, 377 agentes públicos envolvidos em crimes de lesa-humanidade (CNV, 2014). Ao recomendar a revisão da Lei de Anistia, a preservação de centros de detenção e de tortura, como espaços de memória e a inclusão do tema nos currículos escolares e na formação de professores, a CNV consolidou acertadamente um discurso oficial que adota o reconhecimento das vítimas e que denuncia o aparato repressivo, rompendo com décadas de silenciamento institucional (Teófilo, 2024).

Em paralelo, houve um fortalecimento das políticas de reparação simbólica e de reconhecimento público conduzidas pela Comissão de Anistia, a qual promoveu as chamadas Caravanas da Anistia — eventos públicos itinerantes nos quais o Estado pedia desculpas formais às vítimas da repressão e reconhecia, publicamente, suas trajetórias. Segundo Nader e Pelegrine (2020), essas ações, embora não envolvessem responsabilização penal, tiveram papel central na promoção de reparações simbólicas e na legitimação da narrativa das vítimas no espaço público, um dos aspectos essenciais da qualificação da justiça de transição. Além disso, foram ampliadas as políticas de abertura e acesso a arquivos da ditadura e houve a criação de centros de memória e de exposições museológicas sobre o período, apoiadas por órgãos como o Arquivo Nacional e a Secretaria de Direitos Humanos, o que possibilitou maior circulação de fontes documentais e fomentou um espaço público de disputa das memórias da ditadura (Teles, 2012).

No campo da educação escolar formal, embora não tenha havido reformas legais diretas nos currículos nacionais — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do final do século XX, continuaram em vigor, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só seria homologada em 2017–2018 —, a CNV incluiu, em seu Relatório Final um conjunto de recomendações específicas ao Ministério da Educação (MEC) e às redes de ensino.

4.3 As Recomendações Educacionais da Comissão Nacional da Verdade e seus Limites de Implementação

Um dos aspectos mais inovadores do Relatório Final da CNV, publicado no ano de 2014, foi a inclusão de recomendações específicas para o campo educacional escolar formal — algo inédito na história das políticas de justiça de transição no Brasil.

Reconhecendo a centralidade da memória na construção da cidadania democrática, a CNV sugeriu, fortemente, ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino a inserção de

conteúdos sobre a ditadura civil-militar e as violações de direitos humanos nos currículos da educação básica e da formação docente, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, a criação de centros pesquisa e museus de memória e a promoção transversal da educação em direitos humanos (CNV, 2014).

Em diálogo com Ricoeur (2007), é possível sustentar que políticas de memória, mesmo na ausência de punição penal, podem promover a reparação simbólica e o fortalecimento de culturas democráticas, desde que estejam articuladas ao reconhecimento público das vítimas e à implementação de práticas educativas voltadas à transmissão da memória.

No entanto, é importante o indicativo que essas recomendações não se converteram em diretrizes curriculares obrigatórias, o que limitou, e ainda limita, profundamente, seus efeitos. Como observado por Alberti (2021), as ações da CNV foram incorporadas apenas como sugestões orientadoras e não ações vinculantes, portanto não foram formalmente incluídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada apenas em 2017–2018. Mais uma vez isso fez com que sua aplicação dependesse da iniciativa voluntária de redes de ensino, das universidades e dos docentes, resultando em experiências pontuais, localizadas e desiguais, o que fragilizou seu alcance e, por consequência, sua efetividade.

Mesmo após a divulgação do relatório final da CNV, não houve a implementação de uma política pública ampla e continuada para o tratamento do tema da ditadura civil-militar no campo educacional. As iniciativas permaneceram dispersas, localizadas em órgãos como a Comissão de Anistia, o Arquivo Nacional e a Secretaria de Direitos Humanos, ou então em ações pontuais de professores, universidades e organizações da sociedade civil, com alcance limitado e desigual. (Alberti, 2021, p. 18).

A análise de Alberti (2021) evidenciou não apenas a permanência da ausência de políticas públicas consistentes, mas também a incapacidade do Estado brasileiro para a conversão das recomendações da CNV em políticas educacionais estruturantes. Tal situação acarreta a continuidade da fragilidade no compromisso institucional com o dever de memória com o determinado período histórico. Ademais, a dispersão das ações relacionadas à ditadura, no âmbito educacional, contribui para a manutenção de um vazio institucional, o que enfraquece a presença do tema na cultura escolar, tornando-o mais facilmente suscetível a disputas revisionistas e dificultando a consolidação de uma memória democrática social e amplamente compartilhada.

O relatório “Fortalecimento da democracia: Monitoramento das recomendações da Comissão Nacional da Verdade”, elaborado pelo Instituto Vladimir Herzog – em parceria com

a Fundação Friedrich Ebert Brasil –, o qual examinou o período posterior ao Relatório Final da CNV, por meio de monitoramento de palavras-chave na internet e do acompanhamento de atos normativos, proposições legislativas e processos judiciais relacionados às recomendações, a fim de classificar seu estado de execução até 2022. O resultado é expressivo: das 29 recomendações, apenas duas foram realizadas (7%) e seis parcialmente realizadas (21%); em contrapartida, 14 não foram realizadas (48%) e sete retrocederam (24%), indicando que a maioria (cerca de 72%) permaneceu entre estagnação e regressão.

Ao propor um diálogo entre esse quadro de baixa implementação e os ataques à democracia, contribuindo para os eventos de 08 de janeiro²⁹, o texto sustenta que, se o legado da CNV não tivesse sido “deixado completamente de lado” após o impeachment de 2016 e a ascensão do bolsonarismo — e se, ao menos, parte substantiva das recomendações tivesse sido efetivada —, o país poderia ter enfrentado, com maior densidade institucional, as dinâmicas de erosão democrática. Para o campo educacional, essa constatação é particularmente relevante: a ausência de políticas estáveis de memória e de instâncias permanentes de acompanhamento facilita que a ditadura civil-militar oscile, no espaço público e nos currículos, entre silenciamentos e disputas revisionistas, enfraquecendo a construção de uma presença crítica do tema na formação docente e nas práticas escolares.

Além disso, como foi observado por Teófilo (2024), a política de memória nos governos Dilma manteve traços de uma “memória conciliadora”, ou seja, prática que reconhece as violações, mas evitava o confronto direto com os agentes do passado autoritário e, portanto, não propõem ruptura com o pacto de impunidade herdado da transição democrática pactuada pela gestão da Nova República.

Conforme Capucho e Marinho (2019), essa fragilidade expressa uma contradição estrutural para o desenvolvimento da educação em memória no Brasil, a qual permanece marcada por descontinuidades, lacunas na formação docente e desconhecimento por parte dos estudantes sobre a dimensão da violência ocorrida no período ditatorial, dependendo de esforços isolados – relevantes, mas insuficientes – para tratar do tema e modificar as bases e estruturas do currículo, especialmente no que concerne a essa temática, e, também, sobre outros elementos de relevância no campo dos direitos humanos.

²⁹ O 8 de janeiro de 2023 foi um ataque violento às sedes dos Três Poderes, em Brasília, no qual apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro invadiram e depredaram o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto. O episódio, considerado uma tentativa frustrada de golpe de Estado, ocorreu uma semana após a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de gerar caos e intervir na ordem democrática.

Além disso, o contexto político vigente, ao longo dessas gestões estatais, igualmente, impôs resistências à institucionalização dessas diretrizes educacionais escolares. Como demonstrado por Teófilo (2024), os governos Dilma, não diferente dos anteriores, optaram pela permanência do discurso da “memória conciliadora”, que buscou a manutenção do equilíbrio do reconhecimento das violências sofridas pelas vítimas sem, no entanto, o enfrentamento da ampla preservação dos consensos com as Forças Armadas e setores políticos e sociais conservadores.

Essa postura evitou tensionamentos de forma direta na composição do currículo e a reestruturação das políticas educacionais com a garantia da inserção de temas considerados potencialmente “polêmicos”, tanto por grupos militares quanto pela grande mídia, que já haviam acusado o PNDH-3 de “revanchismo” no início da década de 2000. Assim, além das recomendações educacionais da CNV não terem sido assumidas como política de Estado, permanecendo como ações simbólicas sem continuidade garantida, poderiam ser facilmente revertidas pelos governos subsequentes. Destarte, foi evidenciado por Teófilo (2024) que o governo Temer (2016–2018), emergido de uma articulação política que depôs, ilegitimamente, a segunda gestão de Dilma, abandonou o grupo de monitoramento das recomendações da CNV, deixando-as sem execução.

Mais uma vez, percebe-se que essa trajetória confirma o diagnóstico de Nader e Pelegrine (2020) de que os processos relativos à justiça de transição no Brasil foram conduzidos de modo fragmentado, setorial e sem articulação efetiva com as políticas educacionais, o que impediu, e ainda impede, a formação de quadros sociais de memória estáveis sobre esse sombrio período da história brasileira enquanto nação.

Nesse sentido, as recomendações educacionais, formuladas pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), evidenciam um dos principais paradoxos da política de memória no Brasil contemporâneo. Embora o Relatório Final da Comissão tenha reconhecido explicitamente o papel da educação na superação do legado autoritário e na promoção de uma cultura democrática, suas diretrizes não se converteram na estruturação de uma política pública educacional perene, dotada de força normativa e continuidade institucional. Ao contrário, tais recomendações permaneceram dependentes do engajamento pontual de gestores, professores, universidades e redes de ensino, assumindo caráter episódico e fragmentado. Essa fragilidade contribuiu para a persistência do silenciamento curricular em torno da ditadura civil-militar e de suas violações, de maneira a manter o ensino desse passado vulnerável a disputas políticas e a discursos revisionistas e negacionistas, como apontam Capucho e Marinho (2019).

Esse quadro torna-se ainda mais evidente quando se observa as disputas legislativas travadas no Congresso Nacional, durante o governo Dilma Rousseff, em torno da inclusão da ditadura civil-militar e dos direitos humanos nos currículos escolares. Longe de serem consensuais, as recomendações educacionais da CNV passaram a integrar um campo de conflitos políticos, no qual projetos de institucionalização da memória crítica enfrentaram forte resistência de setores conservadores. Um exemplo emblemático desse embate foi o Projeto de Lei nº 7.899/2014, de autoria do deputado Renato Simões (PT/SP), conhecido como “Lei Iara Iavelberg”, que propunha alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatória a inclusão do ensino da História da Ditadura Civil-Militar e das Violações de Direitos Humanos nos currículos do ensino fundamental, médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em seu Artigo 1º, o projeto estabelecia que

[...] o ensino da História da Ditadura Militar e das Violações de Direitos Humanos será conteúdo obrigatório nos currículos do ensino fundamental, médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no âmbito da disciplina de História.

O Artigo 2º detalhava um conjunto amplo de conteúdos, incluindo

[...] o golpe civil-militar de 1964 e o contexto internacional da Guerra Fria; a repressão política; a perseguição aos povos indígenas e aos movimentos camponeses; as violações de direitos humanos, como tortura, desaparecimentos forçados e execuções sumárias; bem como os movimentos de resistência e de luta pela redemocratização.

Já o Artigo 3º determinava que “[...] as escolas deverão manter, em suas bibliotecas, um exemplar do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade”, reconhecendo, explicitamente, o documento como referência pedagógica para o ensino da história recente.

A proposta expressava uma tentativa clara de institucionalizar as recomendações educacionais da CNV, deslocando a memória da ditadura do campo das iniciativas isoladas para o âmbito das políticas públicas educacionais. Ao buscar tornar obrigatório o ensino da ditadura e das violações de direitos humanos, o projeto enfrentava, diretamente, a tradição de silenciamento curricular que marcou a história da educação brasileira no pós-ditadura — aspecto que Capucho e Marinho (2019) identificam como um dos principais entraves à consolidação de uma memória democrática. Do ponto de vista conceitual, a iniciativa dialogava com a formulação de Halbwachs (2006), segundo a qual a memória coletiva somente se sustenta quando ancorada em quadros sociais estáveis. Nesse sentido, a escola assume papel central como espaço privilegiado de transmissão, de disputa e de reconstrução das memórias sociais.

O fato de o Projeto de Lei nº 7.899/2014 não ter sido aprovado revela, dessa maneira, não apenas um fracasso legislativo pontual, mas a profundidade das resistências políticas à institucionalização da memória da ditadura no campo educacional. Tal impasse evidencia que a educação histórica e a educação em memória constituem arenas estratégicas de disputa, nas quais se confrontam projetos antagônicos de sociedade, da democracia e da interpretação do passado recente. Assim, as recomendações educacionais da CNV, ao não se converterem em política de Estado, permaneceram vulneráveis às disputas do presente, confirmando o caráter estruturalmente frágil da justiça de transição no Brasil.

Em sentido oposto, e mesmo como uma resposta ao projeto de Renato Simões, o Projeto de Lei nº 5.960-A/2013, de autoria do deputado Valtenir Pereira (PROS/MT), propunha reintroduzir as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e de Educação Moral e Cívica como conteúdos obrigatórios nos anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, disciplinas estas criadas durante a ditadura (Decreto-Lei nº 869/1969) com a finalidade de difundir valores de obediência, patriotismo, unidade nacional e culto aos símbolos pátrios. No documento, o artigo 1º do projeto declarava que “[...] ficam incluídas, como disciplinas obrigatórias, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil – OSPB”.

Na justificativa, o parlamentar argumentava que a medida visava “[...] resgatar disciplinas que tiveram importante papel na formação do caráter dos jovens brasileiros, promovendo o sentimento de solidariedade humana, de patriotismo e de unidade nacional, hoje tão necessários diante da violência e da falta de respeito que assolam nossa sociedade”, e acrescentava que “[...] não se trata de doutrinação ideológica, mas de oferecer aos estudantes noções de civismo, respeito às leis e aos símbolos nacionais, fortalecendo valores essenciais à vida em sociedade”.

Essa proposta representava um movimento de reabilitação simbólica de conteúdos associados ao autoritarismo e à doutrinação cívico-militar, em sentido contrário à perspectiva crítica e de direitos humanos defendida pela CNV e por iniciativas como o PNDH-3. A coexistência de projetos com sentidos pedagógicos tão opostos confirma o já dito sobre a memória ser um campo de disputa no qual grupos distintos buscam hegemonizar interpretações do passado.

Essa leitura é corroborada pelo testemunho de Adriano Diogo³⁰, ao destacar que a educação foi um dos primeiros alvos estruturais do regime autoritário. Segundo ele, “[...] a

³⁰ Entrevista particular realizada no dia 13 de outubro de 2025.

ditadura começou pela educação”, por meio de mecanismos como o acordo MEC–USAID³¹, a imposição das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), além da presença direta de militares nas escolas, práticas que visavam “[...] controlar a formação política e impedir qualquer pensamento crítico”. Ao afirmar que “[...] não foi por acaso que a ditadura mexeu primeiro na escola”, Diogo evidencia que o controle do currículo e da formação das novas gerações constituiu uma estratégia deliberada de sustentação do regime, voltada à naturalização da ordem autoritária e à neutralização de leituras críticas sobre o Estado e a sociedade.

Essa contraposição revela, de modo emblemático, as disputas de memória que marcaram o período Dilma, mostrando que o debate sobre a presença da ditadura no currículo escolar esteve inserido em um campo mais amplo de batalhas pela definição dos sentidos da democracia e da cidadania no Brasil contemporâneo.

Enquanto o projeto de Simões pretendia institucionalizar uma memória crítica e orientada pelos direitos humanos, o projeto de Valtenir buscava restaurar disciplinas concebidas na própria ditadura para inculcar valores de ordem, de obediência e de patriotismo. Como adverte Ricoeur (2007), a memória não é neutra, mas atravessada por seleções, por silenciamentos e por usos políticos que moldam as identidades coletivas e, por isso, as disputas sobre o que lembrar — e sobre como lembrar — o que permite ler tais disputas como o presente e o futuro. Se o primeiro projeto se alinhava à perspectiva de que a educação deve formar sujeitos conscientes e comprometidos com a democracia, o segundo se filiava a um paradigma de educação cívico-disciplinar autoritário, marcado por valores herdados do regime militar.

Como observa Teófilo (2024), essa tensão revela a permanência de uma “memória conciliadora” no Estado brasileiro, que não rompeu com os consensos forjados na transição e permitiu que propostas restauracionistas convivessem com iniciativas de justiça de transição. Assim, a coexistência de projetos legislativos tão antagônicos no período Dilma demonstra como a fragilidade institucional das políticas de memória abriu espaço para ofensivas revisionistas, impedindo que a memória da ditadura fosse consolidada como conteúdo estruturante da educação básica.

³¹ Os Acordos MEC–USAID foram uma série de convênios de “cooperação técnica” na área de educação firmados, sobretudo a partir de 1964, entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID (Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional), durante a ditadura civil-militar. Na prática, esses acordos financiaram e orientaram consultorias, planos e reformas administrativas/pedagógicas, com forte viés tecnicista e de “modernização” do sistema escolar, aproximando-o de modelos de gestão e organização educacional valorizados pelos EUA naquele contexto de Guerra Fria.

A experiência dos governos Dilma Rousseff marcou o ponto mais avançado das políticas de justiça de transição no Brasil desde a redemocratização, especialmente pela criação da Comissão Nacional da Verdade, a qual promoveu visibilidade inédita às violações cometidas pela ditadura civil-militar e formulou recomendações estratégicas para o campo educacional, visando inserir a memória do período nos currículos escolares e na formação docente.

No entanto, a ausência de força normativa e de institucionalização dessas recomendações — que não foram incorporadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais nem à Base Nacional Comum Curricular — impediu que se tornassem políticas educacionais obrigatórias e duradouras, fazendo com que sua aplicação dependesse da iniciativa voluntária de professores e de redes de ensino. Esse quadro confirma o diagnóstico de que a justiça de transição brasileira foi conduzida de forma fragmentada e setorial (Abrão; Torelly, 2011; Nader; Pelegrine, 2020), e, ainda, revela, como observa Teófilo (2024), a prevalência de uma “memória conciliadora” que evitou confrontar diretamente as estruturas do autoritarismo e seus agentes, priorizando ações simbólicas e pouco tensionadoras da ordem institucional.

Assim, embora tenha representado um avanço na construção de uma memória pública crítica sobre a ditadura, o período Dilma não consolidou mecanismos capazes de enraizar essa memória no sistema educacional, mantendo a temática vulnerável a silenciamentos e a disputas revisionistas (Alberti, 2021; Capucho; Marinho, 2019).

A análise dos governos Lula e, especialmente, Dilma revela um ciclo singular; porém, inconcluso, de avanço das políticas de memória e de justiça de transição no Brasil. Sob Lula, iniciativas como o Projeto Memórias Reveladas (2009) e o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (2009) inauguraram, mesmo que tardiamente, uma agenda estatal explícita de direito à memória e à verdade, centrada na abertura de arquivos, no reconhecimento das vítimas e na promoção simbólica de valores democráticos, mas com escassa institucionalização e sem integração ao campo educacional.

Já no governo Dilma, esse movimento alcançou seu ápice com a criação da CNV e a intensificação das ações de reparação simbólica e de reconhecimento público, além da formulação de recomendações específicas para a inserção da história da ditadura e da educação para os direitos humanos nos currículos escolares e no currículo para formação docente. Contudo, tais políticas, embora tenham ampliado a visibilidade social das violações do regime militar e produzido acervos e narrativas fundamentais, não romperam com o paradigma da impunidade herdado da transição pactuada nem lograram sua consolidação como política de Estado estruturante e contínua, permanecendo vulneráveis a descontinuidade e a disputas revisionistas (Nader; Pelegrine, 2020; Teófilo, 2024).

Assim, embora representem um marco na trajetória brasileira de enfrentamento do passado autoritário e violento da ditadura, os governos petistas deixaram como herança uma memória crítica ainda fragilizada, setorial e superficialmente incorporada à educação básica, o que ajuda a explicar sua persistente contestação em diversificados espaços públicos (Alberti, 2021; Capucho; Marinho, 2019).

4.4 Memória em Disputa: revisionismo, negacionismo e o ataque ao ensino crítico da ditadura civil-militar no Brasil

Nos últimos anos, o Brasil tem assistido a um crescimento significativo de discursos e revisionistas de caráter ideológico e negacionistas sobre a ditadura civil-militar (1964–1985), que buscam reabilitar simbolicamente o regime autoritário, relativizar suas violações e deslegitimar as políticas de memória e de justiça de transição construídas a duras penas desde os anos 2000.

Como analisa Teófilo (2024), esse fenômeno ocorre em um contexto de esvaziamento institucional das políticas de memória, quando as recomendações da Comissão Nacional da Verdade foram engavetadas e as instâncias de reparação e reconhecimento de vítimas foram desestruturadas. O abandono dessas políticas criou um vácuo simbólico e institucional que abriu espaço para a ascensão de narrativas revisionistas no espaço público, especialmente difundidas por movimentos ultraconservadores e por grupos midiáticos de extrema direita, como o Escola Sem Partido e a produtora Brasil Paralelo, que passaram a disputar a hegemonia da memória coletiva sobre a ditadura.

Do ponto de vista conceitual, o avanço desses discursos confirma o alerta de Jelin (2002) de que a memória é um campo de conflitos permanentes, no qual diferentes atores competem para transformar suas lembranças em narrativas oficiais reconhecidas pelo Estado e pela sociedade. A autora adverte que, quando as memórias das vítimas não são reconhecidas institucionalmente, abre-se espaço para que memórias dominantes — geralmente ligadas aos grupos que exerceram o poder — reocupem o espaço público com versões negacionistas, que minimizam ou justificam a violência de Estado.

É precisamente esse movimento que se observa no Brasil recente: com a retração do Estado no cumprimento de seu “dever de memória”, as narrativas críticas à ditadura foram enfraquecidas, enquanto discursos revisionistas ganharam protagonismo e passaram a influenciar diretamente a formação das novas gerações.

Nesse cenário, o movimento Escola Sem Partido desempenhou papel central ao difundir a ideia de que a abordagem crítica da ditadura civil-militar nas escolas representaria uma forma de “doutrinação ideológica” de esquerda. Surgido ainda na década de 2000, o movimento ganhou projeção nacional a partir de 2014, quando passou a se articular com bancadas conservadoras no Congresso Nacional, assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais, convertendo seu discurso em uma série de projetos de lei apresentados em diferentes níveis federativos. Além de sua atuação legislativa, o Escola Sem Partido mobilizou estratégias de judicialização da prática docente, incentivando denúncias contra professores, a gravação clandestina de aulas e a exposição pública de educadores nas redes sociais, o que produziu um ambiente de intimidação, de autocensura e de precarização da liberdade de cátedra.

O Projeto de Lei do “Programa Escola Sem Partido” (2014) afirma, em seu Art. 1º, que o programa deveria garantir a “[...] neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” e a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Contudo, ao estabelecer, no Art. 4º, inciso I, que o professor “[...] não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”, o projeto cria um dispositivo jurídico ambíguo que subordina a prática pedagógica a critérios morais e políticos externos à escola, abrindo margem para perseguições seletivas e censura prévia.

Além disso, o anexo da proposta impunha como dever que, “[...] ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade — as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”. Tal formulação, sob o pretexto de pluralismo e da neutralidade, desconsidera a assimetria histórica entre narrativas científicas consolidadas e discursos revisionistas, colocando, no mesmo plano, interpretações historiográficas críticas e versões que negam ou relativizam crimes de Estado. Como analisam Aguiar e Lombardi (2022), trata-se de um “pluralismo artificial”, que esvazia o compromisso ético da educação histórica e inviabiliza a abordagem da ditadura como regime responsável por graves violações de direitos humanos.

A justificativa do projeto reforça essa lógica ao afirmar ser necessário “[...] prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral de acordo com suas próprias convicções”. Ao deslocar o controle do currículo para a esfera privada e familiar, o Escola Sem Partido propõe uma reconfiguração autoritária da função social da escola, subordinando o conhecimento histórico a

valores morais particulares e permitindo a exclusão de conteúdos que abordem tortura, censura, desaparecimentos forçados e repressão estatal.

Em sentido convergente, mas operando, sobretudo, no campo midiático e digital, a produtora Brasil Paralelo ganhou força como uma das principais plataformas de difusão de revisionismo histórico no Brasil contemporâneo. Fundada em 2016, a empresa construiu um modelo de atuação baseado em financiamento por assinaturas, campanhas de marketing agressivas, parcerias com influenciadores digitais e uso intensivo de algoritmos das redes sociais, o que lhe permitiu alcançar milhões de visualizações e penetrar amplamente no público jovem e adulto fora dos circuitos acadêmicos. Seus documentários, séries e cursos online utilizam linguagem acessível, narrativa emocional e forte apelo audiovisual para apresentar versões simplificadas e ideologicamente orientadas da história brasileira.

A pesquisa de Elís Santana (2021) demonstra como produções, a exemplo de 1964: O Brasil entre armas e livros (2019) e a série Guia Politicamente Incorreto (2017), constroem uma “história pública da ditadura civil-militar” voltada à legitimação de uma agenda ultraconservadora, combinando a negação do golpe de 1964, a exaltação do crescimento econômico e a deslegitimação sistemática da historiografia crítica. Nessas narrativas, os militares são apresentados como “salvadores da pátria”, enquanto opositores políticos são descritos como “terroristas” ou agentes do caos. Santana (2021) evidencia, ainda, que os espaços de comentários e de interação nessas plataformas funcionam como ambientes de socialização política, nos quais se reforçam ataques a professores, aos livros didáticos e às universidades, acusados de “doutrinação ideológica” e de “mentir sobre a ditadura”.

Esse tipo de abordagem promove uma narrativa despolitizada, moralizante e autoritária da ditadura, a qual apresenta o regime como um período de ordem e de progresso interrompido por supostos “radicalismos de esquerda”, omitindo sistematicamente a violência de Estado, a censura, a perseguição a opositores e o apoio empresarial e civil ao regime. Esses termos se aproximam aos de Pollak (1989), o qual defende uma estratégia típica de produção do silêncio socialmente produzidos, que consiste em apagar as memórias subterrâneas das vítimas e impor versões hegemônicas elaboradas pelos vencedores, neutralizando conflitos e esvaziando o potencial crítico da memória histórica.

Esse processo é facilitado por uma fragilidade estrutural da educação em memória no Brasil, diagnosticada por Capucho e Marinho (2019) como a ausência de formação docente consistente e de políticas curriculares obrigatórias para o ensino da ditadura. Isso, por seu turno, faz com que o tema chegue aos estudantes de forma fragmentada, dependente da iniciativa

individual de professores e, em virtude disso, deixa as novas gerações, especialmente, vulneráveis à captura por narrativas revisionistas.

À luz dessa perspectiva, é possível compreender que, no caso brasileiro, a ausência de institucionalização das recomendações da CNV e o desmonte das instâncias de justiça de transição criaram um vácuo de sustentação para a memória crítica sobre a ditadura. Esse cenário favoreceu a ascensão de narrativas revisionistas, como as difundidas pelo movimento Escola Sem Partido e pela produtora Brasil Paralelo, as quais passaram a ocupar o espaço deixado pelo recuo do Estado, oferecendo versões do passado alinhadas a projetos conservadores e autoritários.

A ascensão dessas narrativas confirma, ainda, a advertência de Le Goff (2003) de que a memória é sempre um instrumento e um objeto de poder, e que o controle sobre o passado é parte fundamental das lutas políticas no presente. Ao tentar interditar o ensino crítico da ditadura e reabilitar o autoritarismo como modelo de ordem, esses grupos não apenas distorcem o passado, mas também projetam sobre o presente um ideal de sociedade hierarquizada, disciplinada e avessa ao pluralismo democrático. Esse revisionismo atua, portanto, como forma de resistência à ampliação dos direitos humanos e à consolidação da democracia no país, revertendo, parcialmente, os avanços simbólicos obtidos desde os governos Lula e Dilma. Como sintetizam Nader e Pelegrine (2020), a fragilidade das políticas de memória no Brasil fez com que “[...] as conquistas fossem facilmente revertidas, deixando espaço para a legitimação social da violência e para a permanência de culturas autoritárias”.

Em suma, o crescimento do negacionismo e do revisionismo histórico sobre a ditadura civil-militar no Brasil, nos últimos anos, expressa não apenas uma disputa de interpretações do passado, mas também uma luta pelo sentido da própria democracia. A ação de movimentos, como o Escola Sem Partido e de plataformas como o Brasil Paralelo, evidencia que, sem políticas públicas permanentes de memória e de educação, as narrativas autoritárias tendem a se recompor e a disputar com êxito o imaginário social. Combater esse processo exige, portanto, mais do que denunciar suas distorções factuais: requer reconstruir institucionalmente o lugar da memória da ditadura na educação brasileira, para que ela cumpra sua função social de formar sujeitos críticos e comprometidos com os valores democráticos para além da democracia burguesa. O que evidencia os limites estruturais de uma democracia liberal que, em momentos de crise, pode conviver com soluções autoritárias — questão já discutida por Florestan Fernandes (1986).

4.5 Ditadura Civil-Militar e as Políticas de Memória (2016–2025)

Como já afirmado, apesar dos avanços advindos dos governos Dilma Rousseff — especialmente devido aos resultados da Comissão Nacional da Verdade, a ampliação de ações de reparação simbólica e a abertura de arquivos militares oficiais —, essas iniciativas não evoluíram para políticas de Estado duradouras e vinculantes, permanecendo dependentes da vontade política circunstancial e da atuação fragmentada de órgãos específicos. A ausência de mecanismos de institucionalização e a frágil incorporação das recomendações da CNV aos marcos curriculares nacionais deixaram a memória da ditadura à margem das estruturas permanentes do Estado, limitando seu alcance à esfera simbólica e ao meio acadêmico.

Como analisam Nader e Pelegrine (2020), a ausência de políticas de memória estruturadas, articuladas e permanentes, no Brasil, tornou os avanços produzidos, no âmbito da Comissão Nacional da Verdade (CNV), frágeis e altamente suscetíveis a retrocessos, especialmente no que se refere a sua incorporação às políticas educacionais e à formação docente.

Nesse sentido, o contexto político instaurado após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff³² representou o encerramento de um ciclo de avanços graduais na agenda da justiça de transição, criando um ambiente institucional adverso à consolidação das ações e das recomendações formuladas pela CNV. Conforme destacam Nader e Pelegrine (2020), a falta de institucionalização dessas políticas permitiu não apenas sua estagnação, mas também sua captura por agendas revisionistas e negacionistas, o que reconfigurou o lugar da ditadura civil-militar no espaço público e enfraqueceu sua presença crítica no campo educacional brasileiro.

A conjuntura estatal brasileira do pós-Dilma Rousseff foi marcada por um processo de inflexão e de intensos retrocessos nas políticas de justiça de transição, de memória e de educação sobre a ditadura civil-militar (1964–1985). Se durante os governos petistas houve um esforço inédito para a construção de uma memória pública crítica das violações cometidas pelo regime — frutificante da CNV e as impactantes recomendações para o campo educacional —, a partir do ano de 2016, observou-se um movimento inverso marcado pelo desmonte das

³² O impeachment de Dilma Rousseff ocorreu em 2016, após a Câmara dos Deputados autorizar a abertura do processo e o Senado Federal decidir por sua destituição. A acusação formal baseou-se nas chamadas “pedaladas fiscais” e na edição de decretos de crédito suplementar sem autorização legislativa, entendidos pela maioria parlamentar como violação às regras orçamentárias. O episódio foi amplamente interpretado como marco de ruptura política na Nova República, gerando intenso debate público e acadêmico sobre seus fundamentos jurídicos e seu significado político.

estruturas institucionais e, até certo ponto, de respaldo às narrativas revisionistas e, de maneira mais violenta, negacionistas.

Como argumenta Teófilo (2024), a derrubada de Dilma e a acelerada ascensão da extrema direita ao comando do debate público representaram, em grande medida, uma reação contrária aos avanços, mesmo que pequenos, obtidos no campo da memória durante os governos do Partido dos Trabalhadores, especialmente à CNV, que foi acusada por setores conservadores e militares de apresentar uma “verdade de um só lado”. Esse processo resultou em uma contraofensiva revisionista articulada por violentas forças políticas que se opunham à consolidação de uma memória crítica, e que encontraram espaço fértil no vácuo deixado pela ausência de políticas de continuidade da justiça de transição.

Durante o governo Michel Temer (2016–2018), após a entrega do Relatório Final da CNV, em dezembro de 2014, o governo federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial para o Acompanhamento das Recomendações da CNV por meio da Portaria Interministerial n. 1, de 13 de janeiro de 2016, assinada conjuntamente pela Casa Civil da Presidência da República, o Ministério da Justiça e a Controladoria-Geral da União.

Esse Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) tinha como finalidade formal:

[...] sistematizar as 29 recomendações da CNV; definir responsabilidades entre os diversos ministérios e órgãos federais para sua execução; propor prazos, ações e metas para implementar essas recomendações, envolvendo especialmente o Ministério da Educação, o Ministério da Defesa, o Ministério da Justiça, a Secretaria de Direitos Humanos e a Advocacia-Geral da União; acompanhar e monitorar os resultados das ações propostas. (Brasil, 2016).

Ou seja, o GTI deveria assumir o papel central da etapa de transição entre a CNV e a implementação concreta das políticas de memória e de verdade como política de Estado. Contudo, esse Grupo jamais chegou a funcionar efetivamente. Como foi apontado por Teófilo (2024), com o processo político que culminou com o impeachment de Dilma e a posse de Michel Temer (maio de 2016), o GTI foi progressivamente esvaziado e desarticulado, não tendo realizado reuniões consistentes nem apresentado planos de ação ou relatórios públicos. Na prática, o governo Temer “engavetou” as recomendações da CNV, encerrando qualquer tentativa de articulação interministerial para a sua adequada execução.

Esse vazio institucional representou o primeiro grande retrocesso na agenda de justiça de transição após a CNV e sinalizou a falta de compromisso do Estado com a continuidade das políticas de memória. Como analisaram Nader e Pelegrine (2020), esse episódio evidenciou que as ações da CNV nunca foram assumidas como políticas de Estado vinculantes, mas apenas como iniciativas governamentais circunstanciais, o que as deixou vulneráveis às mudanças de

governo e à pressão de setores militares e conservadores. Aqui, a relação não é causal direta, trata-se de uma dedução mediada pelas condições de currículo, de formação docente e de disputas públicas. Esse retrocesso permite inferir repercussões no ensino, por meio de mediações, de enfraquecimento de respaldo público, de descontinuidade institucional, de maior exposição de currículo e de formação a disputas externas.

O governo, que assumiu o poder por meio de um processo de impeachment que deu aparência de legalidade a um golpe parlamentar, promoveu um rápido e impactante esvaziamento das estruturas de memória e direitos humanos, abrindo caminho para um revisionismo mais explícito na gestão seguinte.

No governo Jair Bolsonaro (2019–2022)³³, esse processo de retrocesso, diante dos poucos avanços da justiça de transição, atingiu seu ponto mais agudo quando houve uma ofensiva aberta contra os órgãos de justiça de transição, com a Comissão de Anistia sendo transferida do Ministério da Justiça para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e tendo sua composição profundamente alterada, passando a incluir militares de carreira e figuras publicamente defensoras da ditadura (Teófilo, 2024), ficando aparente a intensão de enfraquecimento qualitativo e da descontinuidade objetiva das ações iniciadas e/ou perspectivadas.

Neste contexto, houve, também, um aumento expressivo das negativas a pedidos de anistia e do crescimento da perseguição a conselheiros ligados aos direitos humanos, ao mesmo tempo em que se promovia, na esfera pública e estatal, a glorificação do golpe de 1964 e a ampliação de discursos de negação da ocorrência de crimes de lesa-humanidade cometidos pelo Estado ao longo da ditadura.

Em abril de 2021, uma reportagem publicada no jornal *El País*, com a manchete ‘Governo quer fim da Comissão de Anistia em 2022 e nega 90% dos pedidos de reconhecimento de anistiados’, informou que, no período indicado, a ministra Damare Alves assinou 3.572 portarias relacionadas a anistiados, com 2.402 indeferimentos, 363 deferimentos e 807 anulações de anistias previamente concedidas³⁴.

³³ No governo Jair Bolsonaro (2019–2022), diversos estudos e relatórios apontam um processo de erosão democrática, com ataques recorrentes a instituições e à imprensa e tentativas de deslegitimar o sistema eleitoral. No campo dos direitos humanos, este governo enfraqueceu políticas e mecanismos de proteção, ampliando a vulnerabilidade de povos indígenas e defensores de direitos, em meio a controvérsias sobre a gestão da pandemia. Para maiores informações, conferir: <https://comissaoarns.org/documents/31/Relatorio-2020-2021-PT-BR.pdf> e <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>.

³⁴ No texto jornalístico, os percentuais associados a esses números variam conforme o denominador e nem sempre são explicitados de modo consistente; por isso, aqui, registra-se os valores absolutos como foram reportados, evitando converter automaticamente em percentuais.

Os dados reportados podem ser interpretados não apenas como uma mudança quantitativa na análise dos processos de anistia, mas, sobretudo, uma ação política voltada à deslegitimação das políticas de reparação e à erosão do reconhecimento institucional das vítimas da ditadura. Ao transformar a Comissão de Anistia em um espaço de indeferimentos massivos e de anulações de decisões anteriores, o governo Bolsonaro produziu uma ruptura com o pacto democrático construído no pós-1988, desconfigurando um dos principais instrumentos de justiça de transição no país. Mais do que um simples ato administrativo, essa postura representou uma importante ação de revisionismo institucional, a qual buscou a reconfiguração da memória oficial do Estado brasileiro, negando, no espaço público oficial, a narrativa quanto a ocorrência de violações sistemáticas de direitos humanos durante o regime militar e, conseqüentemente, recusando a legitimidade da luta por justiça daquelas pessoas que foram perseguidos, torturadas e mortas pelos governos ditatoriais da época.

Uma estratégia efetiva de esvaziamento das políticas de reparação caminhou paralelamente com os discursos de revalorização pública do regime militar, promovida por autoridades do próprio governo, as quais passaram a negar a existência de crimes de lesa-humanidade e a exaltar o golpe de 1964 como um marco positivo da história nacional, reforçando um projeto de memória autoritária em oposição à memória crítica construída no processo de redemocratização. No plano escolar, isso pode ser traduzido por mediações — especialmente pela descontinuidade de diretrizes, pelo enfraquecimento de respaldo institucional e pela intensificação de disputas públicas sobre currículo e docência —, o que tende a ampliar a vulnerabilidade da abordagem crítica do tema.

Esse processo pode ser lido como tentativa de reorientação do ambiente público de legitimação do passado recente, reabrindo disputas interpretativas e tensionando a memória pública alinhada aos interesses exclusivos das Forças Armadas e de setores políticos da extrema direita. Diversas declarações públicas de autoridades reforçam esse movimento: o próprio presidente Jair Bolsonaro afirmou, em entrevista televisiva, que “não houve ditadura” no Brasil e que o regime militar teria evitado que o país “se tornasse uma Cuba” (Reuters, 2019); o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, declarou que o golpe de 1964 foi uma “decisão política” e que o período militar deveria ser apresentado nos livros escolares como um “regime democrático de força” (Gazeta do Povo, 2019); e o general Augusto Heleno, ministro do Gabinete de Segurança Institucional, defendeu publicamente que 1964 foi uma “contrarrevolução” necessária para salvar o país (Exame, 2019).

Tais enunciados não apenas negam a violência de Estado, mas pretendem a reconfiguração dos marcos históricos da memória coletiva brasileira, deslocando o sentido do

passado autoritário de um legado violento marcados por violações de direitos individuais e coletivos para um suposto exemplo de ordem e progresso, esvaziando, assim, as bases simbólicas da justiça de transição e do compromisso democrático com os direitos humanos.

Em meio a esse avanço do revisionismo institucional, diversas vozes ligadas à defesa dos direitos humanos e à memória crítica da ditadura denunciaram publicamente o retrocesso representado por tais políticas e discursos. O ex-integrante da Comissão Nacional da Verdade, Paulo Sérgio Pinheiro, apontou ser “[...] contraditório que um governo de um Estado democrático venha a comemorar a ditadura”, ressaltando que tais homenagens só são possíveis porque “[...] os crimes cometidos durante a ditadura não foram punidos” (Carta Capital, 2019).

No mesmo sentido, a conselheira da Comissão de Anistia, Ana Maria Lima, enfatizou que a sociedade “[...] precisa compreender que houve ditadura, sim”, destacando a importância do reconhecimento estatal para a reparação moral e simbólica das vítimas (Brasil De Fato, 2023). Essas declarações expressam uma resistência ativa à tentativa de apagamento promovida pelo governo, reafirmando a centralidade da memória crítica como fundamento de uma cultura democrática comprometida com os direitos humanos.

Em síntese, a conjugação entre desmonte institucional, elogios públicos ao regime e negação/relativização de violações pode ser interpretada como um movimento de revisionismo institucional que buscou reorientar a memória pública brasileira em direção a marcos autoritários. A caracterização desse movimento como ‘sistemático’ depende da demonstração, no *corpus* documental, de continuidade e de coordenação entre medidas e discursos — elemento que esta tese trata por meio do exame das iniciativas e das discontinuidades apontadas ao longo da seção.

O enfraquecimento dos mecanismos de justiça de transição, consorciado à exaltação do golpe de 1964 — que passou a ser dimensionada como um evento legítimo e benéfico —, fez com que o governo Bolsonaro não apenas rompesse com o compromisso de reconhecimento e reparação assumido pela redemocratização, mas também fragilizasse os valores democráticos que estavam em vias de consolidação. No entanto, as vozes de resistência, como as de Paulo Sérgio Pinheiro e de Ana Maria Lima, que denunciaram esse movimento e reafirmaram a centralidade da memória crítica, revelam que a disputa pela memória da ditadura permanece constituída como um campo de embate eminentemente político e moral, no qual o passado é mobilizado para legitimar projetos antagônicos de sociedade.

Como mencionado, esse esvaziamento institucional da memória crítica foi acompanhado por uma ofensiva discursiva revisionista e negacionista. Conforme citado por Kallás (2020), consolidou-se, no espaço público, um discurso que buscou justificar o golpe de

1964 e relativizar as amplas e recorrentes violações cometidas pelo regime, apresentando a ditadura como resposta ao suposto “radicalismo de ambos os lados” e reforçando a bilateralidade da Lei da Anistia, ao mesmo tempo em que silenciava as “memórias subterrâneas” de vítimas e de familiares. Esse processo não apenas marginalizou as vozes dos atingidos pela repressão, mas também contribuiu para a reabilitação simbólica de figuras e de eventos ligados ao regime autoritário.

Como observado por Teófilo (2024), com a fragilização das políticas de memória, o Estado brasileiro retornou a uma postura semelhante à da imediata pós-transição, caracterizada pela recusa em assumir o “dever de memória” e pela tentativa de evitar o enfrentamento público do passado ditatorial. Esse desligamento institucional viabilizou um terreno fértil para o fortalecimento de discursos de extrema direita, que assumiu papel relevante na disputa do espaço público, embasando-se em narrativas negacionistas sobre o período.

No campo educacional, o retrocesso foi igualmente marcante. Mesmo antes de 2016, como apontado por Capucho e Marinho (2019), a abordagem da ditadura civil-militar nas escolas já era marcada por fragmentação, por baixa qualificação na formação docente e por dependência da iniciativa individual de professores, não chegando a constituir uma política de Estado. Após o golpe parlamentar e a guinada conservadora, esse quadro se agravou.

O governo Bolsonaro promoveu um intencional esvaziamento das políticas de memória e de educação para os direitos humanos, compondo o que Teófilo (2022) conceituou como um projeto de revisionismo institucional direcionado a reconfiguração da narrativa pública sobre a ditadura civil-militar e a retomada do silenciamento de suas violações. Essa gestão, além de não seguir com implementação das recomendações da CNV — que ressaltavam a necessidade de inserção do tema da ditadura e de suas graves violações no campo dos direitos humanos nos currículos escolares, na formação docente e na produção de materiais didáticos —, optou pela descontinuidade das ações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e pelo esvaziamento dos programas e editais voltados à memória e à justiça de transição (Candau; Sacavino, 2013).

Mais que o simples desmonte institucional, ocorreram agressivas ações simbólicas e discursivas que buscavam o redirecionamento do sentido histórico do regime militar, como as reiteradas tentativas, do então, ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez em alterar a escrita de livros didáticos, que passariam a apresentar o golpe de 1964 como uma “decisão política” e o regime como um “governo democrático de força” (Gazeta do Povo, 2019).

As ações revisionistas e negacionistas também atingiram outros espaços de crítica e produção do conhecimento. Assim, ganhou força uma campanha sistemática de deslegitimação

da produção acadêmica crítica e de perseguição simbólica a educadores e aos pesquisadores, sustentada por um discurso que acusava universidades, escolas e professores de “doutrinação ideológica” e de disseminar o “marxismo cultural” (Frigotto, 2017; Freitas; Gonçalves, 2021).

Tal ofensiva, que dialogava proximamente com as propostas do movimento Escola Sem Partido, contribuiu para um ambiente educacional preocupantemente violento, favorecendo comportamentos de autocensura e de intimidação no espaço escolar, dificultando o tratamento crítico do passado autoritário e inibindo debates sobre democracia e direitos humanos (Macedo, 2019). Em diálogo com Jelin (2002), pode-se interpretar que o enfraquecimento de políticas de memória e de educação em direitos humanos tende a restringir condições públicas de reconhecimento das vítimas e de elaboração crítica do passado, com efeitos sobre a cultura democrática.

Nesse sentido, as políticas educacionais do período podem ser analisadas como parte de um ambiente de restrição à abordagem crítica do passado autoritário, favorecendo autocensura, intimidação e empobrecimento do debate público escolar. Em vez de pressupor um apagamento total, esta tese sustenta que se formaram condições de fragilização da dimensão educativa da memória, o que enfraquece a função da escola como espaço de aprendizagem democrática e de enfrentamento das heranças autoritárias.

Nessa mesma direção, a expansão das escolas cívico-militares pode ser lida como um desdobramento prático dessa “pedagogia da amnésia”, pois reintroduz na cultura escolar uma gramática de hierarquia, disciplina e tutela militar como resposta a problemas educacionais que são, em grande medida, estruturais e políticos. No plano federal, essa orientação foi consolidada com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), em 2019, articulando o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, ainda que, posteriormente, revogado em 2023.

Mesmo com a revogação do programa federal, a militarização não desapareceu: ela se reacomoda por iniciativas estaduais/municipais, o que ajuda a entender por que o fenômeno continua produzindo efeitos sobre a cultura escolar e acerca das disputas de memória

Esse modelo tende a operar como restauração simbólica do prestígio institucional das Forças Armadas na vida pública e, por consequência, altera o regime de socialização política produzido pela escola: desloca-se o horizonte formativo da cidadania crítica para a conformação comportamental, criando um ambiente menos propício ao debate sobre desigualdades, violência de Estado e memória das violações. Em termos de ensino do passado autoritário, isso reforça uma ambiência compatível com leituras conciliadoras/revisionistas, justamente quando a

historiografia sobre a ditadura insiste na centralidade da repressão e na necessidade de enfrentamento público de suas heranças.

Aguiar e Lombardi (2022) evidenciaram que a adoção de políticas neoliberais e conservadoras promoveu um esvaziamento curricular e um ataque direto aos conteúdos de direitos humanos e à liberdade de cátedra, especialmente com a defesa de projetos como a “Escola Sem Partido”, o qual visava censurar abordagens críticas sobre a história recente. Essa ofensiva provocou uma retração ainda maior do ensino da ditadura civil-militar e da violência estatal nas escolas, reduzindo os já limitados espaços de educação em memória e inviabilizando a continuidade das recomendações da CNV.

Como argumentou Kallás (2020), o ensino da ditadura civil-militar que se limita à exposição factual de crimes e às violações de direitos humanos, as quais se revelam insuficientes para a formação de uma consciência histórica crítica. Quando dissociadas da análise dos mecanismos estruturais que sustentaram o regime autoritário — como a atuação das Forças Armadas, o papel das elites civis, o funcionamento do aparato repressivo, o apoio institucional e as continuidades dessas estruturas no período democrático —, as narrativas sobre a ditadura tendem a perder seu sentido histórico e político. Nesses termos, o autoritarismo corre o risco de ser apresentado como um episódio excepcional e encerrado no passado, o que contribui, ainda que de forma inadvertida, para sua naturalização e para a dificuldade de reconhecer suas permanências no presente.

Essa limitação pedagógica conecta-se diretamente ao alerta formulado por Nader e Pelegrine (2020) acerca da fragilidade das políticas de memória no Brasil. Segundo os autores, a ausência da incorporação do “dever de memória”, como compromisso moral e político do Estado, impede que os avanços obtidos no campo da justiça de transição se consolidem como políticas duradouras, tornando-os vulneráveis à reversão. A experiência do período pós-Dilma evidencia que, sem institucionalização, as políticas de memória não apenas estagnam, mas podem ser capturadas por projetos políticos autoritários, que disputam o sentido do passado e reconfiguram o espaço público a partir de narrativas revisionistas.

Dessa maneira, o campo educacional tornou-se um espaço estratégico dessa disputa, no qual o silenciamento das violações cometidas pela ditadura e a censura às abordagens críticas operam como instrumentos centrais de um projeto de revisionismo institucional. Ao restringir o ensino da ditadura à enumeração de fatos ou ao apagamento de suas dimensões estruturais, reforçam-se práticas de esquecimento estatal que incidem diretamente sobre a formação das novas gerações. Assim, a disputa pela memória da ditadura no Brasil contemporâneo revela-se inseparável da disputa pelo sentido da educação histórica, evidenciando que a ausência de uma

abordagem crítica e estruturante não é neutra, mas parte constitutiva dos embates políticos em torno do passado autoritário.

Dessa maneira, as iniciativas de desmonte das políticas de anistia e de glorificação do regime militar encontraram no campo educacional um terreno estratégico de consolidação, no qual o silenciamento sobre as violações do passado e a censura às abordagens críticas da ditadura reforçaram o projeto de revisionismo institucional, articulando práticas de esquecimento estatal à formação das novas gerações e aprofundando a disputa pela memória no Brasil contemporâneo.

A partir de 2016, o Brasil deixou de avançar no enfrentamento do passado ditatorial e passou a vivenciar um processo de apagamento e distorção da memória, marcado pelo abandono das vítimas e pelo enfraquecimento do compromisso democrático com os direitos humanos. Esse movimento reforça a compreensão de que a consolidação da memória crítica da ditadura depende de sua inserção estrutural e obrigatória nas políticas educacionais e na cultura política do Estado, sob pena de continuar vulnerável às oscilações conjunturais e aos avanços de forças revisionistas e negacionistas.

Essa perspectiva permite compreender a ofensiva contemporânea contra o ensino crítico da ditadura não como um fenômeno isolado, mas como reedição de práticas autoritárias em novo contexto histórico. Ao observar que “[...] toda vez que se tenta mexer na educação, a reação é imediata” e que “[...] eles não querem que o passado seja explicado, porque explicar o passado é questionar o presente”, Adriano Diogo³⁵ explicita a permanência de uma lógica de controle da memória que atravessa o regime militar, a transição democrática e o período posterior à Comissão Nacional da Verdade. Nesse sentido, o campo educacional reaparece como espaço privilegiado de disputa, no qual o esvaziamento das recomendações da CNV e a ausência de políticas públicas perenes abriram caminho para a ascensão de projetos revisionistas e negacionistas que buscam interditar o ensino da ditadura.

É nesse cenário de desmonte institucional e ofensiva revisionista que entidades científicas e o campo do ensino de História passam a atuar de modo mais público e defensivo, recolocando a escola no centro da disputa.

³⁵ Entrevista pessoal realizado no dia 13 de outubro de 2025, via aplicativo *Google Meet*.

4.6 As disputas sobre a memória da ditadura civil-militar: entre a defesa da História crítica e o enfrentamento ao revisionismo

A intensificação das disputas públicas sobre a ditadura civil-militar (1964–1985) — sobretudo no ciclo aberto após 2016 — encontrou, no campo historiográfico e educacional, uma frente articulada de resistência composta por pesquisadores, por programas de pós-graduação, por coletivos de professores, por redes de direitos humanos e por entidades científicas. Nesse conjunto, a ANPUH se insere como uma das vozes que se colocam na linha de frente na defesa da História, como conhecimento público e do compromisso com uma memória crítica das violações, reagindo às tentativas de apagamento, de revisionismo e de negacionismo que passaram a disputar legitimidade na esfera pública.

No contexto da redemocratização, e nas décadas seguintes, o debate sobre a ditadura foi ganhando densidade na historiografia e, em paralelo, foi sendo tensionada a sua presença na escola, na formação docente e no acesso às fontes. Nesse cenário, encontros acadêmicos e espaços associativos — entre eles os Simpósios Nacionais de História — funcionaram como arenas de circulação de pesquisas e de afirmação de agendas, como a defesa do acesso a arquivos, à crítica aos limites da responsabilização e a recusa de leituras conciliatórias que invisibilizavam vítimas e naturalizavam a violência de Estado, aspecto que a própria historiografia identifica como central para compreender a “guerra de memória” em torno do passado ditatorial (Martins Filho, 2017).

Já nos anos 2000, e início da década de 2010, quando políticas públicas de memória e de direitos humanos ganharam maior visibilidade (incluindo o debate sobre educação em direitos humanos), a ANPUH atuou como interlocutora entre outras na discussão de diretrizes curriculares e da formação docente, manifestando-se publicamente em defesa do ensino de História e, de modo mais direto, na controvérsia da BNCC. No mesmo horizonte, ao reconhecer a relevância do trabalho da Comissão Nacional da Verdade, a entidade somou-se às vozes que reivindicavam que as recomendações voltadas à educação — especialmente as que apontavam para a necessidade de abordar a ditadura e suas violações como problema de direitos humanos — não fossem tratadas como gesto simbólico, mas como eixo estruturante de políticas curriculares, formação de professores e materiais didáticos (em contraste com a descontinuidade posterior de ações do PNEDH e o esvaziamento de programas voltados à memória e à justiça de transição).

Essa preocupação aparece também no modo como, em diferentes edições dos SNH (por exemplo, em 2011 e 2013), se ampliaram mesas e simpósios dedicados à memória, ao ensino e

à ditadura, discutindo usos pedagógicos de testemunhos, de história oral, de arquivos e de acervos da repressão, bem como os riscos de retrocesso quando políticas de memória permanecem frágeis e setoriais — ponto que Nader e Pelegrine (2020) sublinham ao alertar para sua vulnerabilidade a rupturas e a capturas por agendas revisionistas.

A partir de 2016, com a escalada de pautas ultraconservadoras e o fortalecimento de iniciativas, como o Movimento Escola Sem Partido, a ANPUH passou a atuar de forma ainda mais incisiva junto a outras redes acadêmicas e educacionais na defesa da liberdade de cátedra e do ensino crítico da História. Na nota publicada contra o Escola Sem Partido, a associação explicitou que o movimento “estimula uma teoria da conspiração”, segundo a qual escolas estariam dominadas por grupos de esquerda que promoveriam “doutrinação ideológica”, produzindo um clima de suspeição que desqualifica a escola como lugar de cidadania e direitos humanos.

Esse diagnóstico converge com análises produzidas no próprio campo do ensino de História. Em trabalho apresentado nos anais do SNH 2019, a historiadora Fernanda Pereira de Moura (2019, p. XX) observou que, embora o discurso persecutório tenha se ampliado para diferentes níveis e disciplinas, “[...] em seu início um foco privilegiado era o ensino de História”, o que evidencia que o ataque não é colateral: ele mira uma área capaz de sustentar leituras críticas sobre Estado, democracia e violações. Em chave semelhante, estudos sobre história pública e ensino indicam que o conservadorismo e o Escola Sem Partido deslocaram a escola e a didática da História para o centro de disputas em torno de um nacionalismo autoritário, pressionando a pluralidade do conhecimento histórico e o tratamento crítico do passado recente.

Assim, mais do que fazer da ANPUH o “sujeito” exclusivo do processo, o que esses elementos permitem sustentar é que ela integra uma frente historiográfica e educacional mais ampla que reconhece o negacionismo e o revisionismo como estratégias políticas de controle da memória coletiva. Nesse quadro, a disputa não se limita a diferenças interpretativas legítimas: ela incide sobre o próprio estatuto público do conhecimento histórico, buscando reabilitar simbolicamente o regime, relativizar violações e inibir, no espaço escolar, a articulação entre memória crítica, educação cidadã e reconhecimento das vítimas — condição que Jelin (2002) associa à reparação simbólica e à consolidação de culturas democráticas.

Essa leitura dialoga diretamente com a análise de Carlos Fico (2021) sobre os “usos públicos da ditadura”. Pela leitura do pensador, setores da extrema direita buscam ressignificar o passado autoritário como projeto de nação, esvaziando as categorias de violência, de repressão e de crimes de Estado e reintroduzindo valores de ordem, de moralização e de hierarquia social.

Nesse sentido, não se trata apenas de revisão interpretativa, mas de uma negação ativa do caráter violento e ilegal do regime, o que aproxima esse fenômeno do negacionismo histórico.

Perspectiva semelhante é apresentada por Kallás (2020), ao demonstrar como o ensino da ditadura tornou-se alvo privilegiado desses projetos de revisionismo negacionista, que acusam professores de “doutrinação ideológica” e tentam impor narrativas descontextualizadas e moralizantes do regime militar. Ao deslocar o debate do campo do conhecimento histórico para o da moral privada e da neutralidade aparente, tais discursos buscam interditar a análise crítica da violência de Estado e impedir que a ditadura seja compreendida como experiência traumática e estruturante da história recente brasileira.

A ofensiva negacionista ganha ainda mais densidade quando lembramos que, no Brasil, a educação em memória não se consolidou como política de Estado com continuidade e garantias institucionais. Em vez de constituir um campo estável — com diretrizes públicas, financiamento, formação docente e dispositivos permanentes de preservação e difusão —, ela permaneceu frequentemente dependente de iniciativas pontuais e de conjunturas políticas específicas. Essa fragilidade estrutural ajuda a compreender por que, em momentos de inflexão democrática, discursos que relativizam a violência de Estado encontram terreno fértil para se normalizar socialmente: não apenas disputam interpretações do passado, mas reativam repertórios autoritários no presente, convertendo a “ordem” em valor moral e a repressão em solução política. Assim, o problema deixa de ser apenas o conteúdo ensinado sobre a ditadura e passa a envolver as condições públicas que tornam possível (ou não) sustentar uma cultura democrática de memória.

Nessa direção, a permanência de uma lógica conciliatória — marcada por evitar conflitos com os consensos estabelecidos na transição democrática — funciona como pano de fundo para a convivência entre políticas tímidas de reparação e a circulação crescente de narrativas restauracionistas. Nesse viés, quando o Estado hesita em nomear responsabilidades, em reconhecer a ilegalidade sistemática do regime e em enfrentar suas heranças institucionais, abre-se espaço para que a “neutralidade” seja instrumentalizada como censura: a crítica histórica é rebaixada à suspeita moral, e a violência estatal é deslocada para o terreno do “excesso” ou da “necessidade”. É justamente por isso que intervenções públicas em defesa do ensino crítico da ditadura, da liberdade de cátedra e da presença do tema nos currículos não devem ser lidas como mero corporativismo acadêmico, mas como resposta política a uma disputa de memória em curso. Ao afirmar a centralidade do conhecimento histórico e a legitimidade da escola como espaço de problematização, essas posições buscam romper com a acomodação conciliatória e reconstituir, no debate educacional, um limite democrático: a

ditadura não pode ser “ressignificada” sem que se negue, simultaneamente, a violência que a estruturou.

5 CONCLUSÃO

Esta tese buscou resposta sobre como os limites e as discontinuidades da justiça de transição e das políticas de memória no Brasil condicionaram a transformação da ditadura civil-militar em objeto escolar e como disputas revisionistas/negacionistas tensionaram esse processo na redemocratização e em seus efeitos tardios. A resposta construída ao longo das seções é que a presença (ou a instabilidade) do tema na escola depende menos de uma suposta “falta de informação” e mais das condições político-institucionais e educacionais que permitem (ou bloqueiam) a tradução de reconhecimento público, arquivos e narrativas em diretrizes, formação e práticas pedagógicas sustentáveis. Quando essas mediações falham, o ensino crítico da ditadura tende a aparecer de modo desigual, intermitente e vulnerável a reconfigurações políticas.

O principal argumento que atravessa a tese é que a memória, especialmente em passados traumáticos, funciona como categoria política: não é um repositório neutro de lembranças, mas um campo de disputas por enquadramentos, legitimidades e responsabilidades. A escola representa, assim, um lugar estratégico nesse processo, porque é nela que parte decisiva da disputa se materializa como formação histórica: o que se ensina, como se ensina, com quais linguagens, evidências e finalidades formativas. Por isso, o trabalho insistiu no tratamento de currículo, de livro didático e de formação docente como instâncias de mediação — e não como simples “canais” de transmissão — nos quais se definem tanto os potenciais quanto os limites de uma educação em memória.

A tese explicitou, assim, uma engrenagem central: políticas de memória e de justiça de transição só produzem efeitos educacionais quando conseguem a sua conversão em institucionalidade curricular e pedagógica. Entre o Estado (que reconhece, arquiva, produz narrativas e recomendações) e a sala de aula, existe uma cadeia de traduções: diretrizes e normativas, programas e continuidade administrativa, produção de materiais, formação inicial e continuada, condições concretas do trabalho docente e culturas escolares. Quando a política é frágil, não vinculante ou descontínua, o tema depende de iniciativas pontuais e de adesões locais, o que amplia desigualdades e deixa a abordagem mais exposta a pressões externas. Dessa leitura decorrem os “pontos de bloqueio” que a tese identificou como recorrentes: ausência de obrigatoriedade consistente e de continuidade; desarticulação entre políticas de memória e políticas educacionais; insuficiência de formação específica para tratamento pedagógico de temas sensíveis; precariedades de tempo didático e de condições de trabalho; e um ambiente de disputa pública que transforma o ensino do passado recente em território de risco e suspeição.

Nesse quadro, as entrevistas tiveram função decisiva para compreensão do campo do ensino de História e seus dilemas históricos. As professoras entrevistadas foram escolhidas porque, além do público reconhecimento acadêmico, reúnem condições singulares de interpretação do que se discutia nas décadas de 1980 e 1990 sobre ensino de História, currículo e formação na redemocratização, tendo papel relevante na constituição e no debate do próprio campo. Mobilizadas como diagnósticos situados, suas falas ajudaram na explicitude das continuidades, dos deslocamentos e das tensões que não aparecem exclusivamente em documentos normativos: a distância entre debate acadêmico e prática educacional escolar, a insegurança docente diante de temas politicamente sensíveis, a centralidade da formação para sustentação de abordagens críticas e a importância de reconhecimento do ensino de História como campo de pesquisa com problemas próprios. Com isso, as entrevistas não “substituíram” o conjunto documental, mas agruparam para o reforço do argumento no qual a escolarização do passado recente depende de mediações institucionais e formativas que deem sustentação à docência.

A pesquisa também demonstrou que o ciclo de iniciativas estatais de memória, ainda que relevante, não garantiu por si só a estabilização educacional de temas relativos à ditadura militar brasileira. Em termos de síntese, é cabível a afirmação da ocorrência da produção de narrativas públicas, acervos e recomendações, mas a conversão desse patrimônio em política educacional estruturante permaneceu limitada. Essa fragilidade contribui na explicação do porquê, em contextos de polarização e de ofensivas revisionistas/negacionistas, as disputas encontram terreno fértil: elas não operam apenas pela circulação de versões distorcidas, mas pela deslegitimação do trabalho docente e pela pressão sobre currículos e materiais, explorando exatamente as brechas deixadas pela descontinuidade institucional.

Do ponto de vista metodológico, a tese se beneficiou de uma leitura que articulou totalidade, contradição e mediação para melhor compreensão do problema em sua historicidade, evitando explicações lineares ou moralizantes. Esse direcionamento permitiu o relacionamento do plano macro (transição, políticas, conjunturas) ao plano micro (dispositivos curriculares, formação, prática docente), demonstrando que a escola não é o “ponto final” das políticas de memória, mas um espaço onde elas se reconfiguram, se enfraquecem ou se tornam efetivas. Um importante ganho do trabalho, portanto, está no oferecimento de uma interpretação que conecta políticas de memória e de ensino de História por meio de mecanismos observáveis e discutíveis, e não por suposições abstratas sobre “falta de consciência” ou “apagamento” como escolha simplória.

Como limites, é importante o registro que a tese não pretendeu produção de uma mensuração nacional exaustiva do que foi efetivamente ensinado em todas as redes e escolas, nem o esgotamento da diversidade regional e institucional do país. Também é necessário o reconhecimento que entrevistas, por mais qualificadas que sejam desenvolvidas, expressam posições e trajetórias específicas; por isso, podem e devem ser complementadas por métodos de investigações que proporcionem complementação da amplitude empírica sobre práticas docentes, materiais didáticos concretos e dinâmicas escolares em diferentes contextos.

Como desdobramentos, a tese aponta agendas específicas: i) estudos comparativos entre redes e currículos locais para mapeamento de como (e por que) certas institucionalidades favorecem maior estabilidade do tema; ii) pesquisas sobre formação docente e sobre a tradução pedagógica de acervos e relatórios em sequências didáticas e materiais; iii) análises da circulação de história pública revisionista/negacionista no cotidiano escolar e digital e seus efeitos sobre a autoridade docente; e iv) investigações sobre livros didáticos e orientações ao professor ao longo do tempo, para identificação das permanências e das mudanças no enquadramento da ditadura. Em termos de implicações para políticas públicas, os resultados sugerem que políticas de memória que pretendam o alcance da escola precisa de articulação direta com as políticas educacionais: com diretrizes curriculares duráveis, formação continuada estruturada, materiais didáticos consistentes e proteção institucional ao trabalho docente, especialmente em temas sensíveis. Também indicam que o enfrentamento das disputas revisionistas não é apenas “corrigir informação”, mas a sustentação institucionalmente das mediações que permitem o ensino crítico.

Ao final, a tese reafirma que a disputa de memória sobre a ditadura é, em última instância, disputa sobre democracia. O ensino desse passado não deve ater-se ao relato das violações, mas direcionado a construção da inteligibilidade histórica sobre a violência de Estado, sobre os mecanismos sociais de silêncio e de legitimação e acerca das continuidades que atravessam o presente. Quando as políticas são frágeis e descontínuas, a educação escolar fica mais exposta à instabilidade e à pressão política; quando há mediações sólidas — currículo, formação, materiais e respaldo institucional — o ensino de História fortalece as condições para sustentação de uma educação em memória que não dependa do heroísmo individual, mas de uma política democrática de conhecimento histórico. Ao nosso ver, essa é a principal contribuição que o trabalho apresenta: a problematização da engrenagem que liga memória, transição e ensino e demonstra que a defesa de uma memória democrática passa, necessariamente, pela construção de condições efetivas para ensinar.

FONTES ORAIS

DIOGO, Adriano. **Entrevista** concedida a Leila Maria Prates Teixeira Mussi e Cláudio Eduardo Félix dos Santos (entrevistadores). Google Meet: online, 13 out. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Entrevista** concedida a Leila Maria Prates Teixeira Mussi (entrevistadora). Google Meet: online, 24 jun. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Entrevista** concedida a Leila Maria Prates Teixeira Mussi (entrevistadora). Google Meet: online, 04 abr. 2024.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. As dimensões da justiça de transição no Brasil, a eficácia da Lei de Anistia e as alternativas para a verdade e a justiça. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, Brasília, n. 5, p. 54-95, jul./dez., 2011.
- AGÊNCIA BRASIL. Toffoli diz que militares fizeram "movimento", e não golpe em 1964. **Agência Brasil**, Brasília, 1 out. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/toffoli-diz-que-militares-fizeram-movimento-e-nao-golpe-em-1964>. Acesso em: 07 mai. 2026.
- AGGIO, Alberto. Regime militar e transição democrática: um balanço do caso brasileiro. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 55-64, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/394>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- AGUIAR, Renan Oliveira de; LOMBARDI, José Claudinei. Educação e autoritarismo neoliberal no Brasil pós-golpe de 2016. **Revista EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 9, p. 1–20, 2022.
- ALBERTI, Verena. Ditadura Militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0102> Acesso em: 01 abr. 2025.
- ALMEIDA, José Rubens. **América Latina: transnacionalização e lutas sociais no alvorecer do século XXI – da luta armada como política (o caso EZLN)**. Vitória da Conquista/BA: Eduesb, 2010
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [ANPUH]. Seção São Paulo (ANPUH-SP). Boletim do Historiador. São Paulo, n. 21, ano 06, 1997, p. 2–3
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [ANPUH]. Nota da ANPUH: Não ao Projeto de Lei Escola Sem Partido. 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>. Acesso em: 13 set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [ANPUH]. Escola Sem Partido e o ensino de História. **Revista História, Historiografia e Ensino**, ANPUH, 2021.
- BARROS, José D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 4, n. 8, p.1-29, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/953>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BARROS, José Costa D' Assunção. **Teoria da História: Princípios e conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BENITES, Afonso. Governo quer fim da Comissão de Anistia em 2022 e nega 90% dos pedidos de reconhecimento de anistiados. **El País Brasil**, 10 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-10/governo-quer-fim-da-comissao-de-anistia-em-2022-e-nega-90-dos-pedidos-de-reconhecimento-de-anistiados.htm> Acesso em: 15 dez 2025.

BEZERRA, Holien Guimarães. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5 ed. São Paulo: contexto, 2009. p.37-48

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035> março de 2024

BORÓN, Atilio. Notas sobre a Atualidade do Imperialismo e a nova estratégia de segurança nacional dos Estados Unidos. In: LÓPEZ, Emiliano (org.). **As Veias do Sul continuam abertas**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

BRASIL DE FATO. Sociedade precisa compreender que houve ditadura, sim, diz conselheira da Comissão de Anistia. Brasil de Fato, São Paulo, 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/31/sociedade-precisa-compreender-que-houve-ditadura-sim-diz-conselheira-da-comissao-da-anistia>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH II. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2002. 121 p.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Altera o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 13 maio 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7.180, de 2014. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Autor: Deputado Erivelton Santana (PSC/BA). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7.899, de 2014. Fica instituída a lei “Iara Iavelberg”, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “A Ditadura Militar no Brasil e a Violação dos Direitos Humanos” e dá outras providências. Autor: Deputado Renato Simões (PT/SP). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.960-A, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando o § 8º ao art. 26, para incluir a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias no ensino fundamental e médio. Autor: Deputado Valtenir Pereira (PROS/MT). Brasília, DF, 2013

BRASIL Arquivo Nacional. Projeto Memórias Reveladas: Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985). Brasília, DF: Arquivo Nacional, [2009].

BRASIL Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 153, Distrito Federal. Relator: Ministro Eros Grau. Julgamento em 29 abr. 2010. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 27 ago. 2010.

BRASIL Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 set.2025.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório Final. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.140, de 4 de dezembro de 1995. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas. Diário Oficial da União, Brasília, 5 dez. 1995.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 1991.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 ago. 1979.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 21 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7.180, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (ficha de tramitação/inteiro teor). Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 4, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a instituição de Grupo de Trabalho Interministerial com finalidade de propor a criação de órgão permanente e de mecanismos de monitoramento relativos à Comissão Nacional da Verdade. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 70, 12 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Suspende a garantia do habeas corpus para determinados crimes; dispõe sobre os poderes do Presidente da República de decretar estado de sítio, nos casos previstos na Constituição Federal de 1967; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 1968.

BRASIL. Portaria Interministerial n. 1, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial para o Acompanhamento das Recomendações da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: Casa Civil da Presidência da República; Ministério da Justiça; Controladoria-Geral da União, 2016.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O lugar do ensino de história no Brasil da redemocratização. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 29–50, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p29> Acesso em: 01 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr./jun. 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000200007.

CAPUCHO, Vera A. C.; MARINHO, Genilson C. Educação em memória e suas relações com o saber. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 247–259, 2019.

CARTA CAPITAL. Homenagem à ditadura só ocorre porque crimes não foram punidos, diz Paulo Sérgio Pinheiro. Carta Capital, São Paulo, 31 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/homenagem-a-ditadura-so-ocorre-porque-crimes-nao-foram-punidos>. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Rosana Arael; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira; EVANGELISTA, Raquel Jesus. A disciplina Educação Moral e Cívica no Grupo Escolar Dom Benevides em Mariana/MG (1969-1975). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 458-479, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4405> Acesso em: 01 mai. 2025.

CERQUEIRA, Adriano. MOTTA, Rodrigo. Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião. IN. QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise (orgs). **História e memória das ditaduras do século XX** – volume 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 157-182.

CIAMPI, Helenice. Mesa Redonda: Currículos e Conhecimento Histórico Nos Diferentes Níveis de Ensino. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História. **Anais...** São Paulo/SP: USP, 1996.

COLARES, Anselmo Alencar; MATOS, Duci Alves de. A Pedagogia Histórico-Crítica, O Ensino de História e o Combate ao Negacionismo Científico. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1-15, Jan, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2022.6594> Acesso em: 01 ago. 2024.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DA MATA, Sérgio. A consciência histórica como falsa consciência – reflexões sobre o mal-estar na historiografia brasileira atual. IN. MORAIS, Julierme; SOUZA NETO, Manoel (orgs). **Teoria da História & História da historiografia**: exercícios de pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 13-32.

DIFANTE, Franciele Alves. Considerações sobre Educação Histórica e Ensino de História. **Revista Espacialidades**, v. 18, n. 1, p. 234–245, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1984-817X.2022v18n1ID26559> Acesso em: 01 ago. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e Historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5965/2175180309202017005> Acesso em: 02 jan. 2024.

FICO, Carlos. Moldura institucional e projetos de institucionalização do regime militar brasileiro (1964-1978). **História, histórias**, v. 9, n. 17, p. 8-57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhh.v9i17.39052> Acesso em: 02 jan. 2024.

FICO, Carlos. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. **Topoi** 14 (27) • Jul/Dec 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X014027003> Acesso em: 02 jan. 2024.

FOLHA DE S. PAULO. Limites a Chávez. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2009. Editorial.

FOLHA DE S. PAULO. Erramos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 mar. 2009. Editorial.

FONSECA, Selva G. A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, **Anais...** novembro de 2010

FREITAS, Luiz Carlos de; GONÇALVES, Eliane Marta Teixeira Lopes. A cruzada contra o pensamento crítico: autoritarismo e educação no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e250140, 2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142768> Acesso em: 23 nov. 2023.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida;

GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). **Ensino de História - Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201

GAZETA DO POVO. **Ministro da Educação diz que livros didáticos serão mudados para resgatar visão do regime militar**. Curitiba, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-livros-didaticos-serao-mudados-para-resgatar-versao-da-historia-do-regime-militar/>. Acesso em: 30 jan. 2026

GENARI, Élton Rigotto. **Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar - por uma prática politizante**. Orientadora: Aline Vieira de Carvalho. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, n.e230042, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042> Acesso em: 01 mai. 2024.

GUTMAN, J. DORNELLES, J. Direitos Humanos, Direito à Verdade, Memória e Justiça: a violência no Brasil. **Relatório PIBIC**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. Barcelona: Anthropos: 2004.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914–1991**. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Instituto Vladimir Herzog lança relatório para fortalecimento da democracia brasileira. 26 abr. 2023. Disponível em: <https://vladimirherzog.org/relatorio-fortalecimento-democracia-brasileira/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Siglo Veintiuno de España, 2002.

JORNAL DO BRASIL. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, ano 78, n. 214, 14 dez. 1968. Hemeroteca Digital Brasileira, Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_08/73051. Acesso em: 23 mar. 2026.

KALLÁS, Ana Lima. A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil?. **Clepsidra - Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria**, v. 8, n. 16, p. 120–141, 2021. Disponível em: <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/152> Acesso em: 01 dez. 2024.

KALLÁS, Ana. Ensino de história sobre ditadura militar, violência estatal e memória: que caminhos tomar? In: Simpósio Nacional de História, 30., 2020, Recife. **Anais...** Recife: ANPUH, 2020.

KIERNAN, Victor. **Estados Unidos: o novo imperialismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

LAHUERTA, Milton. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. IN. AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton. **Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina**. São Paulo: EdUNESP, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIMA, Gilneide de O. P. **Do corpo insepulto à luta por Memória, Verdade e Justiça: Um estudo do caso Dinaelza Coqueiro**. Orientadora: Lívia Diana Magalhães. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

LIMA, Sandra Cristina de. A Historicidade do Ensino de História: A Pesquisa e o Fazer do Professor. **Cadernos de História**, Uberlândia, v.15, n.1, p 161-171, set.2006/set.2007, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e política educacional no Brasil em tempos de Escola sem Partido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0222766, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019222766.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, Jun 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005> Acesso em: 01 ago. 2024.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Ponto De Vista Antiimperialista. **Revista Novos Rumos**, n. 18/19, n. 5, p. 64-66, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.5.v0n18/19.2068> Acesso em: 01 mai. 2025.

MARTINS FILHO, João Roberto. A guerra de memória: a ditadura militar nos livros didáticos e na imprensa brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 76, p. 139–160, 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Orientadora: Ernesta Zamboni. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

MEZAROBBA, Glenda. **Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas consequências — um estudo do caso brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2010.

MINIMALISTA, Julia. Governo Bolsonaro não pensa em medidas autoritárias, diz Heleno sobre novo AI-5. **Exame**, São Paulo, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-nao-pensa-em-medidas-autoritarias-diz-heleno-sobre-novo-ai-5>. Acesso em: 14 set. 2025.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-

144 – 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006> Acesso em: 01 fev. 2025.

MOURA, Fernanda Pereira de. O Escola Sem Partido contra o país que não está no retrato. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564703193_ARQUIVO_TextoANPUH2019-FernandaMoura.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

NADER, Paulo Abrão; PELEGRINE, Bianca. Memória traumática e direito à verdade: desafios para a justiça de transição no Brasil. **Revista Passagens**, v. 12, n. 3, p. 380–403, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, v. 8, n. 15esp., p. 9-44, nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n15esp9> Acesso em: 01 ago. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **1964 – Histórias do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, Fernando de Lima. Combatendo o revisionismo: ensino de história da ditadura civil-militar brasileira enquanto disputa de narrativas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 30-52, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i19.733> Acesso em: 01 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. M. D. O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político. **Saeculum - Revista de História**, n. 10, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11293>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PEDREIRA, William. Julio Turra: herança da ditadura. **Central Única dos Trabalhadores**. 2014. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/julio-turra-heranca-da-ditadura-militar-esta-viva-no-brasil-338a> Acessado em: 16 de abr. 2024.

PEREIRA, Anthony. **Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de Direito no Brasil, no Chile e na Argentina**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278> Acesso em: 01 ago. 2024.

QUINALHA, Renan. **Justiça de transição: contornos do conceito**. São Paulo: Outras Expressões; Dobras, 2013.

REUTERS. Bolsonaro nega ditadura militar e diz em entrevista à TV que regime teve “problemas”. Reuters Brasil, 01 abr. 2019. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/world/americas/bolsonaro-nega-ditadura-militar-e-diz-em-entrevista-tv-que-regime-teve-proble-idUSKCN1R82QX>. Acesso em: 14 set. 2025.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. - Campinas: EdUnicamp, 2007.

ROSA, Eleandro Viana da. **Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de história**. Orientador: Nilton Mullet Pereira. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SÁ, Celso Pereira. Sobre o campo de Estudo da Memória Social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200015> Acesso em: 01 dez. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

SANTANA, Elís Saraiva. **Memória, história pública e legitimação da ditadura militar em vídeos e comentários no YouTube**. Orientadora: Livia Diana Rocha Magalhães. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003> Acesso em: 01 fev. 2025.

SCHWARCZ, Lilian; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

SILVA, Beatriz. Revisionismos, negacionismos e o passado autoritário brasileiro. **29 de abril: Revista de História**, v. 3, n. 4, p. 65-81, 28 jun. 2023.

SILVA, Luiz Fernando da. Imperialismo e dependência estrutural latino-americana: alguns aspectos conceituais, históricos e contemporâneos. **Caracol**, São Paulo, n. 20, p. 100-133, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p100-133> Acesso em: 01 ago. 2024.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 11-31, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002> Acesso em: 01 fev. 2025.

SILVA, Marcos. O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura no Brasil – 1964/1985). **Antíteses**, v. 2, n. 3, p. 23–36, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2009v2n3p23> Acesso em: 01 fev. 2025.

SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Vitória Régia Ferreira da; PINA, Maria Cristina Dantas. O ensino de história no contexto da ditadura civil-militar: narrativas dos professores em Vitória da Conquista-Bahia (1964-1985). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11352, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.e11352> Acesso em: 01 fev. 2025.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Silêncios da ditadura. **Revista Maracanan**, n.12, p. 37-46, julho 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/revmar.2015.17393> Acesso em: 01 mar. 2025.

TELES, Edson. **Democracia e estado de exceção: transição e memória política no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: EdUnifesp, 2012.

TEÓFILO, João Paulo. **Memória, justiça de transição e educação no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2024.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia; MAGALHÃES, Livia Diana R. Experiência de classe e memória coletiva: possíveis aproximações entre E. P. Thompson e Halbwachs. In: BERTONI, Luci; ALMEIDA, José Rubens M. (org.). **Crise, conflito e conhecimento no mundo contemporâneo**. Campinas, São Paulo: Librum, 2017. *Ebook*. p.40-47

TOSI, Giuseppe; SILVA, Jair Pessoa. Justiça de transição no Brasil e o processo de democratização. In: TOSI, Giuseppe; et al (Org.). **Justiça de transição: direito à justiça, à memória e à verdade**. João Pessoa: EdUFPB, 2014.

VIÉGAS, Diego Pereira; DELLA VECHIA, Renato da Silva. Políticas de memória, verdade e justiça de transição: análise da experiência brasileira. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 17, n. 1, e60011, 2024.

ZAMBONI, Ernesta. Panorana das pesquisas no ensino de História. **Saeculum - Revista de História**, n. 6-7, p. 105-117, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11268>. Acesso em: 28 nov. 2024.