



DOI: 10.12957/transversos.2021.57944

**“VOZES DO BOLSONARISMO”: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE  
COMENTÁRIOS DE INTERNAUTAS PRÓ-INTERVENÇÃO MILITAR**

**“VOICES OF BOLSONARISM”: HISTORICAL REFLECTIONS BASED ON  
COMMENTS BY INTERNET USERS IN FAVOR OF MILITARY INTERVENTION**

**Fábio Alexandre da Silva**

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

[fabioxandy@hotmail.com](mailto:fabioxandy@hotmail.com)

**Lisiane Sias Manke**

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

[lisianemanke@yahoo.com.br](mailto:lisianemanke@yahoo.com.br)

**Resumo:**

Em face da polarização político-ideológica que se manifesta no Brasil, objetiva-se, neste texto, realizar uma leitura da conjuntura histórica atual a partir de comentários de internautas em sites de notícias, nos quais é feita a defesa expressa de uma nova intervenção militar no país. Neste propósito, ao refletir sobre as causas desse posicionamento contestatório aos ideais democráticos, retoma-se o formato de ensino de História vigente nas escolas desde os tempos da ditadura civil-militar (1964-1985) e o contexto de ausência e/ou insuficiência das políticas de memória durante a redemocratização do país (1985-). Fatores importantes para a construção da consciência histórica dos sujeitos, compreendendo que os processos de formação histórica não se limitam ao ensino de História escolar, mas se estendem também a toda ação social capaz de contribuir para a cultura histórica dos indivíduos.

**Palavra-Chaves:** Educação histórica; ditadura; intervenção militar; comentários da internet.

**Abstract**

In view of the political-ideological polarization that manifests itself in Brazil, the objective of this text is to read the current historical situation based on comments made by Internet users on news sites, in which the express defense of a new military intervention is made in the Brazil. In this regard, when reflecting on the causes of this contested positioning of democratic ideals, the format of history teaching in schools since the times of the civil-military dictatorship (1964-1985) and the context of absence and/or insufficiency of memory policies during the country's redemocratization (1985-) is resumed. Important factors for the construction of the subjects' historical consciousness, understanding that the processes of historical formation are not limited to the teaching of school history, but also extend to any social action capable of contributing to the historical culture of individuals.

**Keywords:** Historical education; Brazilian dictatorship; military intervention; comments from the Internet.

## 1. Considerações iniciais

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado contornos históricos um tanto quanto sintomáticos, sobretudo no tocante à preservação de seu Estado democrático de direito. De 2016 para cá, em particular, parece ter sido aberta uma cruzada contra a ciência e a educação de viés crítico, endossada tanto pelos sucessivos cortes e contingenciamentos de investimentos em pesquisa e tecnologia quanto pela perseguição ideológica e pelo discurso extremado de integrantes do comando político do país. Não à toa, emerge desse cenário uma postura de contestação às instituições republicanas e historicamente democráticas, como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional, além da defesa da ditadura civil-militar, encabeçada por uma série de manifestações – físicas e virtuais – nas quais se pede, explicitamente, uma nova intervenção militar e o fechamento das instituições mencionadas.

Diante dessa configuração social, objetiva-se analisar a conjuntura histórico-política atual (2020) a partir de comentários de internautas que defendem, a portas abertas, o retorno de um governo militar no Brasil<sup>1</sup>. Com a interpretação desses comentários – extraídos dos sites de notícias Folha, UOL e G1 –, busca-se refletir, mesmo que de maneira incipiente, sobre as circunstâncias que levaram parte da população a protestar contra o Estado democrático de direito e, conseqüentemente, contra a sua própria liberdade civil e política – eventualmente posta em xeque em caso de reinstauração de um Estado militar autoritário –, assumindo, assim, uma postura identitária não razoável<sup>2</sup>.

Além disso, tais comentários podem ser considerados parte de uma disputa no plano da narrativa histórica, haja vista que a virada digital rearranjou não somente as formas de comunicação e interação humana, mas também trouxe transformações significativas na relação entre o historiador e o documento. Para Serge Noiret (2015), “essas transformações afetam

---

<sup>1</sup> Apesar de a temática ser recente, existe uma relevante gama de trabalhos acadêmicos que abordam comentários de leitores na internet, sobretudo nas áreas de Linguagem, Comunicação, Educação e Ciências Sociais. Entre os quais, destacam-se a tese de doutorado de Carlucci Medeiros de S. Lima (2018), intitulada *Leitura, intencionalidade e atos de fala: análise de orientações político-ideológicas em textos midiáticos e em comentários de internautas*; a dissertação de mestrado de Anna Maria Souza (2018), sob o título *Os dois lados de um muro: um estudo dos comentários das manifestações de 2016*; e os artigos *A representação de atores sociais em comentários eletrônicos: que figuras habitam o imaginário político dos brasileiros na atualidade?* (Balocco, 2016); *Mediações e cibercultura: estudo de comentários em matéria jornalística sobre a imigração venezuelana em Roraima* (Morais e Santos, 2017); *Jovens e violência: um estudo sobre comentários de notícias no Facebook* (Schroeder e Abreu, 2020).

<sup>2</sup> Segundo Cerri (2010), as “identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e/ou autodestrutivas. Quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade” (p. 271).

profundamente o relacionamento entre os historiadores e seu público, suas abordagens visando novas fontes digitais e, finalmente, o registro escrito da história” (p. 28), levantando uma série de “incertezas acerca do futuro da historiografia tradicional e as narrativas sobre o passado para diferentes públicos” (p. 28). Ainda nesta perspectiva, cabe dizer que o mundo digital condiciona o modo como os sujeitos lidam com o passado, favorecendo “novas percepções do público para a passagem do tempo na história e a presença de lembranças. O domínio digital permite a criação de novas interconexões entre o passado, nosso presente e nosso futuro” (NOIRET, 2015: p. 28) – constituindo um terreno fértil para posicionamentos mais extremados, como os que procuramos analisar ao longo do texto.

Frente a essa problemática, pululam alguns questionamentos: O que ocasiona, do ponto de vista histórico, esse tipo de posicionamento? Por que esses indivíduos desejam restaurar um regime autoritário e antidemocrático, decorridos mais de trinta anos do fim da última ditadura no país? Qual o papel do ensino de História e das políticas de memória mediante esse contexto? A análise da conjuntura política do governo militar (1964-1985) e do pós-ditadura imediato (1985-1995) pode fornecer indícios que contribuam para responder tais questões, uma vez que esse recuo no tempo permite observar com mais elementos o modelo de educação histórica predominante naquela época. Neste sentido, evidencia-se o formato de ensino de História – de caráter acrítico (SILVA; FONSECA, 2010) – vigente na ditadura e a ausência e/ou insuficiência das políticas de memória<sup>3</sup> durante a redemocratização (TELES, 2009). Fatores indubitavelmente importantes no processo de formação da consciência histórica dos sujeitos, “a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência, e por que ela é necessária.” (RÜSEN, 2010: p. 56).

## 2. Metodologia de coleta e interpretação dos dados

As matérias que hospedam os comentários estudados neste artigo são provenientes dos sites Folha, UOL e G1, conforme já apontado. Um dos critérios de escolha desses veículos circunda o fato de que eles possuem ampla audiência no Brasil e elevado número de visualizações,

---

<sup>3</sup> Na definição de Bauer (2015), as políticas de memória podem ser compreendidas como um “conjunto de ações dos estados para garantir processos individuais e coletivos de reparação que estabeleçam quais são os parâmetros éticos e morais que sustentam os regimes democráticos, desta forma combatendo-se todas as violações aos Direitos Humanos cometidas no passado e as que ainda permanecem no presente” (p. 120). No que tange à ditadura civil-militar, essas políticas visam “reconhecer o terrorismo de Estado e as suas consequências para a coletividade, permitindo que distintas memórias sobre o passado traumático ganhem espaço público e legitimidade e fazendo com que setores da sociedade possam elaborar seus lutos.” (BAUER, 2015, p. 120).

leitores e comentaristas na internet<sup>4</sup>. O que, por si só, coaduna diretamente com a proposta deste estudo, dada a efervescência de posicionamentos político-ideológicos que movimentam diariamente essas plataformas. Ademais, é importante sublinhar que tal escolha é reflexo direto da preocupação dos autores em compreender melhor a conjuntura política e social que tem se apresentado no país, na qual os jornais ensejados constituem fonte potencial para o estudo da consciência histórica do sujeito contemporâneo, em que pese “o fato de que seu próprio agir é histórico.” (RÜSEN, 2010: p. 74).

Dessa maneira, é mister lançar mão do universo digital enquanto vetor da história do tempo presente, na medida em que os novos meios de comunicação “[...] são tão carregados de opacidade e ambiguidade que só a sua historicização pode permitir-nos saber de que estamos falando mais além do que supomos estar dizendo” (MARTÍN-BARBERO, 1997: p. 20). Em outros termos, significa dizer que as novas formas de viver e se relacionar, concebidas a partir das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ganham espaço em meio às narrativas históricas, requerendo, portanto, que os métodos e aportes historiográficos sejam (re)problematizados, reinterpretados e ressignificados. Não obstante, Noiret (2015) adverte que até o momento “não há uma metodologia sistemática desenvolvida para abordar de forma crítica essas ferramentas digitais, analisar o deslocamento dos ‘big data’ e compreender a nova capacidade pública para todos trabalharem com o passado” (p. 28, grifo e aspas do autor), constituindo um grande desafio para os historiadores e historiadoras que se ocupam desse campo. Sobre esse último aspecto, é relevante pontuar que o historiador

[...] deve poder fazer mediação com as formas públicas de conhecimento do passado que a rede oferece, contribuindo na primeira pessoa à narrativa do passado em meios virtuais. Construir uma história pública digital que seja capaz de fazer frente e de mediar de modo crítico a manifestação incessante das memórias privadas - e das memórias coletivas embalsamadas - é certamente um papel profissional destinado ao trabalho do ‘public historian’. (NOIRET, 2015: p. 40, grifo e aspas do autor).

Outro critério de seleção das fontes diz respeito ao próprio conteúdo das matérias jornalísticas veiculadas em cada site, nas quais se noticia a ida do presidente Jair Bolsonaro às ruas de Brasília-DF, no dia 19 de abril de 2020, acompanhado de apoiadores que, para além de manifestos de apoio irrestrito a Bolsonaro, posicionaram-se marcadamente contra o Supremo

---

<sup>4</sup> Em 2018, o G1 (pertencente ao Grupo Globo) registrou, em média, 3,1 bilhões de visitas e a Folha tornou-se, em 2020, o primeiro jornal brasileiro a atingir 2 milhões de seguidores no Instagram. Já o UOL (empresa do Grupo Folha) figura, em 2020, como o sexto site mais acessado no Brasil. Para maiores informações, consultar: <https://www.alexa.com/topsites/countries/BR>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Tribunal Federal e o Congresso Nacional, pedindo, inclusive, o fechamento dessas instituições, a intervenção militar e a volta da ditadura e do AI-5<sup>5</sup>, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Títulos das matérias jornalísticas

Site	Título	Data de publicação
G1	Bolsonaro discursa em Brasília para manifestantes que pediam intervenção militar	19 abr. 2020
UOL	“Jair Bolsonaro está preparando um golpe de Estado”, diz Camilo Capiberibe	19 abr. 2020
Folha	Aras pede ao Supremo abertura de inquérito para investigar atos pró-intervenção militar	20 abr. 2020

Fonte: Os autores (2021)

Na soma das três matérias, foram identificadas, ao todo, 448 manifestações de diferentes posicionamentos políticos (cf. quadro 2). Destas, cerca de 50% fazem algum tipo de apelo à intervenção militar e/ou ao governo Bolsonaro. Devido aos limites do artigo, não há como analisar, de modo pleno e satisfatório, todas as manifestações encontradas, levando em conta os múltiplos desdobramentos que esse tipo de objeto suscita. Tendo em vista, então, os objetivos propostos, foi composta uma amostra de 13 comentários<sup>6</sup> para integrar o nosso corpus documental, a fim de possibilitar uma análise mais aprofundada das narrativas. Como critério de seleção desses comentários, deu-se prioridade: a) aos que fazem a defesa explícita da intervenção militar e do fechamento do STF e do Congresso Nacional; b) às posições assumidas em prol de Bolsonaro; c) aos que fazem menção à ditadura e/ou seus mecanismos de controle e repressão (a exemplo do AI-5); d) às manifestações contrárias à liberdade de imprensa e de expressão.

<sup>5</sup> Promulgado em 13 de dezembro de 1968, no governo do general Artur da Costa e Silva, o Ato Institucional número 5 (AI-5) ampliava plenamente os poderes do presidente da República, concedendo-lhe, entre outras coisas, a possibilidade de fechar o Congresso Nacional, nomear interventores nos Estados e municípios, cassar mandatos em exercício, suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos, demitir ou aposentar compulsoriamente servidores públicos e suspender a garantia de *habeas corpus*.

<sup>6</sup> Tais manifestações não representam a totalidade dos posicionamentos pró-Bolsonaro e pró-ditadura no país. São tomados no artigo apenas como uma expressão de comportamentos antidemocráticos que abroham na atual conjuntura histórica, sendo, portanto, passíveis de análise e interpretação.

Quadro 2 - Quantidade de comentários por site

Quantidade de comentários por site			
G1	Folha	UOL	TOTAL
314	110	24	448

Fonte: Os autores (2021)

Apesar do domínio público dos sites Folha, UOL e G1, optou-se por anonimizar, no decorrer do texto, os autores dos comentários publicados nessas plataformas, empregando-se no lugar dos nomes de usuários a sigla “Cm” seguida do número do comentário analisado (por exemplo: Cm1 para o comentário número um, Cm2 para o subsequente e assim por diante). No mesmo interesse, os comentários são empregados sem revisão ortográfica, preservando-se a forma e o conteúdo original de cada publicação.

### 3. “Vozes” pedem intervenção militar em sites de notícias: o cenário em que se constituem

Antes de tomar nota dos comentários dos internautas, busca-se retomar brevemente a trajetória do ensino de História no Brasil desde o cerne da ditadura civil-militar até meados da década 1990, visando compreender o formato da aprendizagem histórica em voga nas escolas brasileiras. Nesta retomada, pretende-se estabelecer conexão com a ausência e/ou insuficiência de políticas de memória no pós-ditadura, compreendendo que os processos de formação histórica não estão limitados ao ensino de História escolar, mas se estendem também a toda ação social capaz de contribuir para a cultura histórica dos indivíduos.

É válido realçar que o comportamento assumido nas manifestações pró-intervenção militar é permeado de historicidade. Explícita, em geral, um projeto político-ideológico de formação moral conservadora consolidado no limiar da ditadura brasileira (1964-1985), exportando para as décadas seguintes uma concepção de educação histórica que se fez - e ainda se faz - presente em escolas brasileiras de todo o país. Na esteira desse projeto, localiza-se o modelo de educação tecnicista, importado dos Estados Unidos e implementado pela lei 5.692 de 1971, que previa reformas estruturais em todos os níveis de ensino<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Lei que trouxe alterações significativas na organização da educação escolar no Brasil. A partir da qual, foram incorporadas as quatro primeiras séries do então Ensino Secundário ao Ensino Primário, formando o Ensino de Primeiro Grau; por sua vez, a modalidade Colegial deu lugar ao Ensino de Segundo Grau. Para Saviani (1982), a

Por meio das reformas educacionais, o governo tencionava desenvolver um padrão de ensino de baixo ou nenhum teor crítico e bastante alinhado com os interesses capitalistas. Como lembra Germano (2008), a atividade industrial começava a assumir, naquela altura, estatuto de regente da economia brasileira, passando-se a investir massivamente na qualificação da mão de obra operária para suprir os anseios desse embrionário segmento fabril, e o carro-chefe desse processo foi a educação, que assumia cada vez mais um viés tecnicista. Com isso, tornava-se obrigatório nas escolas o ensino profissionalizante, uma forma encontrada pelos militares de atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, minimizar “[...] a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania” (GERMANO, 2008: p. 328)<sup>8</sup>.

Assim, foram criados os cursos de Licenciatura Curta (LC), responsáveis pela formação rápida de professores para suprir a crescente demanda de qualificação profissional da população. Para além do aspecto de capacitação de mão de obra para a indústria emergente, o governo buscava também mitigar a capacidade crítica de alguns segmentos sociais, advinda, em particular, dos cursos/disciplinas de Ciências Humanas (PLAZZA; PRIORI, s.d.). Nesse contexto, foi implantada a disciplina de Estudos Sociais em substituição às de História e Geografia – que tiveram os seus conteúdos diluídos. Na prática, era mais uma tentativa do governo de vilipendiar o conhecimento crítico, capaz de promover a emancipação humana, e buscar “[...] despertar o civismo nos educandos, uma vez que seus conteúdos dariam prioridade principalmente aos ‘fatos históricos e heróis’ brasileiros” (PLAZZA; PRIORI, s.d.: p. 10, aspas dos autores). Ou seja, implementava-se um ensino de História pautado na narrativa singular do passado, generalista, apresentada em sequência cronológica, por assim dizer, a-histórica<sup>9</sup>.

É válido ressaltar que esse panorama educacional permaneceu nas escolas por décadas, vindo a dar sinais de mudança somente após a promulgação da Constituição de 1988 e com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares

---

lei 5.692/71 conferiu à educação características notadamente tecnicistas, diminuindo o teor crítico e reflexivo das aulas. No chão das escolas, tornou-se objeto central das propostas pedagógicas o desenvolvimento de habilidades simplistas e reprodutivistas.

<sup>8</sup> Dois anos antes, havia sido implantada, pelo decreto-lei 869/69, a disciplina de Educação Moral e Cívica, que vigorou em todos os níveis de ensino. O objetivo dessa disciplina era fomentar valores caros ao ideário militar, como o patriotismo e o respeito incondicional às leis, à ordem e às instituições.

<sup>9</sup> Cf. Rüsen (2010, p. 171): “Uma história que sustente, no âmbito da experiência histórica, existir um significado contínuo e sem quaisquer rupturas da constituição temporal do homem e de seu mundo, de maneira que a história assim apresentada possua um sentido fechado, é uma mentira”.

Nacionais (PCNs), em 1997. Momento em que, após anos de lutas, houve a reinserção das disciplinas de História e Geografia em âmbito nacional. Ademais, no mesmo período ocorre

[...] a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental. (SILVA; FONSECA, 2010: p. 17).

Na análise de Aparecida Darc de Souza (2019), os textos dos PCNs do Ensino Fundamental e Médio apontam que a construção de uma sociedade democrática no Brasil pós-ditadura não era, ao menos naquele momento, um fato materializado, mas, sobretudo, um projeto. Um projeto que estava pautado numa concepção de educação histórica capaz de alinhar as diferenças étnico-culturais constituídas no tempo. Nesta perspectiva, “o ensino de História deveria contribuir para a formação de uma identidade paradoxalmente plural justamente porque serviria para formular um conceito de cidadania capaz de englobar diferentes sujeitos sociais.” (SOUZA, 2019: p. 33).

Como bem argumenta Cerri (2010), o contexto social de redemocratização política não admitia mais um ensino de História voltado para os interesses da Doutrina da Segurança Nacional, sustentada pela produção ideológica e afetiva do civismo: “superadas as ditaduras, a crise de identidade social que se manifesta no ensino de História pode ser traduzida na seguinte pergunta: qual indivíduo queremos formar, para qual projeto de nação?” (CERRI, 2010: p. 266). Em um momento de reconstrução de valores e saberes, de produção de um novo projeto de nação, os sentidos do ensino de História são restabelecidos em fragmentados projetos:

Os projetos públicos mais avisados para o ensino começam a fazer da individualidade, da autonomia pessoal e da identidade fragmentada em subgrupos a única alternativa aparentemente honesta de identidade para a qual o ensino de História poderia apontar, quando buscasse fugir do autoritarismo, da manipulação, da imposição artificial de um padrão de comportamento coletivo. (CERRI, 2010: p. 266).

Em um quadro de permanências e rupturas, lograram-se longos anos para se vislumbrar uma educação histórica preocupada em discutir os desafios contemporâneos, voltada para a formação de identidades e alteridades (talvez um projeto ainda em construção!). Pelo menos até a década de 1990, observa-se a continuidade de práticas de ensino-aprendizagem implementadas nos anos 1970. Exemplo disso é a permanência dos livros didáticos de Estudos Sociais nas aulas de História e Geografia. Sobre esta questão, Silva e Fonseca (2010) destacam que o Ministério da

Educação formulou, em 1993, uma comissão composta por professores, pesquisadores e entidades educacionais cujo objetivo era avaliar qualitativamente os materiais destinados à Educação Básica e presentes no cotidiano escolar. Após esse levantamento, foi constatado que

os livros didáticos mais utilizados pelas escolas brasileiras no início da década de 1990 ainda eram marcados pelos objetivos dos Estudos Sociais. Eram livros de 'Estudos Sociais', apesar de a divisão das disciplinas História e Geografia ter ocorrido [...] em muitos estados e municípios e de forma paulatina desde 1982. Algumas das principais características das obras eram a 'generalização e a simplificação' dos conteúdos. Isso dificultava a percepção e a compreensão, por professores e alunos, do objeto da História, que aparecia subsumido, diluído, pulverizado ao longo dos textos e atividades de Estudos Sociais. O corpo de conhecimentos e de conceitos históricos específicos, o objeto do ensino de História para esse nível de ensino, não era explicitado como tal. As marcas da exclusão social, dos preconceitos e estereótipos, evidentes na chamada História tradicional escolar, eram implícitas e explícitas nos textos e imagens. [...] Os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão. (SILVA; FONSECA, 2010: p. 26, aspas dos autores).

O perfil desses livros didáticos explicita, em maior ou menor grau, a permanência do viés ideológico preconizado nos tempos da ditadura, em que o apelo moral cívico e os ideais patrióticos sobressaíam-se em meio aos conteúdos curriculares. Outro ponto sensível e passível de problematização são as concepções e práticas pedagógicas que abrolharam no período, as quais remontam ao modelo educacional tecnicista do governo militar e determinam a separação rígida do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática do ensino de História e demais disciplinas de Humanas. Aspecto que, segundo Silva e Fonseca (2010), anda na contramão dos debates educacionais mais recentes, pois

como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. [...] em geral, nas salas de aula de História, não ensinamos a ler, simplesmente usamos a leitura. Alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, médio e até superior reclamam das dificuldades de ensinar História aos alunos semialfabetizados. À pergunta de muitos: 'é possível ensinar História sem antes alfabetizar?', respondemos com outra questão: 'é possível alfabetizar sem a História?'. É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. (SILVA; FONSECA, 2010: p. 24, grifo dos autores).

Superar, portanto, os resquícios do formato de educação dos anos de chumbo é tarefa de alta complexidade e demanda, além de investimento em pesquisa e formação continuada de professores, estímulo às políticas de memória sobre a ditadura no Brasil. É preciso entender que

as aulas de História não são capazes de equacionar isoladamente a formação histórica dos indivíduos e que as políticas de memória devem ser percebidas como um útil componente de educação histórica. Neste sentido, Jacques Le Goff (1990) assevera que é da relação entre a história e a memória que provém o conhecimento e a conscientização dos sujeitos sobre o passado, uma vez que

há pelo menos duas histórias [...]: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os mass media, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. (LE GOFF, 1990: p. 29, grifo nosso).

A memória, compreendida como dispositivo produtor de consciência histórica<sup>10</sup>, produz efeitos de sentido na sociedade de modo a alertá-la, em alguma instância, acerca das violações provocadas por regimes que atentam contra a democracia e cerceiam as liberdades civis e individuais – como foi a ditadura civil-militar no Brasil. Neste interesse, vale salientar que:

As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. (LE GOFF, 1990: p. 110, grifo nosso).

É preciso pôr em relevo que a “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.” (POLLAK, 1989: p. 9). Sob essas condições, toda “organização política, por exemplo – sindicato, partido etc. –, veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma.” (POLLAK, 1989: p. 10). A memória, portanto, não se resume à vida subjetiva de um indivíduo, sendo também uma construção coletiva organizada no presente a partir das tensões políticas e sociais engendradas historicamente. Como afirma Pollak (1989: p. 10): “O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo”.

Da mesma forma que a memória, o esquecimento faz parte de um jogo de embates “situado num campo de termos e fenômenos como silêncio, desarticulação, evasão, apagamento,

---

<sup>10</sup> Parte-se, aqui, da concepção de Rüsen (2006) sobre a consciência histórica. Segundo o autor, a consciência histórica é um instrumento que estrutura o conhecimento histórico e fornece ao indivíduo as bases necessárias para apreender o passado, entender o presente e traçar perspectivas para o futuro. Trata-se de “[...] uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história.” (RÜSEN, 2006: p. 14).

desgaste, repressão – todos os quais revelam um espectro de estratégias tão complexo quanto o da própria memória.” (HUYSSSEN, 2014: p. 158). Isso significa que do ponto de vista social, o esquecimento também é determinado pela instância política, em função da imposição de uma história oficial que inaugura na memória coletiva os fatos que devem ser lembrados e os que devem ser omitidos. Assim,

Um discurso público onipresente e até excessivo da memória, somado a sua comercialização em massa, pode gerar outra forma de esquecimento [...]. É nesse ponto que o foco intenso nas lembranças do passado pode bloquear nossa imaginação do futuro e criar uma nova cegueira no presente. (HUYSSSEN, 2014: p. 174, grifo nosso).

Deve-se assinalar, neste ponto, que o passado ditatorial brasileiro está localizado nessa miríade de tensões entre memória e esquecimento, na medida em que não houve fomento à formulação de políticas de memória que visassem à conscientização da população sobre o caráter autoritário e antidemocrático da ditadura civil-militar. Pelo contrário, o que ocorreu foi uma espécie de silenciamento – ou esquecimento forjado – da sociedade acerca das arbitrariedades políticas empreendidas pelo governo militar. Esse aspecto é discutido de forma substancial por Edson Teles (2009), o qual adverte que, no período de abertura política, deu-se início a um abrandamento institucional em relação aos crimes de Estado cometidos entre 1964 e 1985. Abrandamento que foi levado a cabo ainda em 1979, com o advento da Lei da Anistia e o perdão concedido aos agentes da repressão. Além disso,

os mortos e desaparecidos políticos não foram considerados e o paradeiro de seus restos mortais nunca foi esclarecido. A Lei de Anistia foi o marco da transição entre a ditadura e o Estado de Direito, visando superar – e mais do que isso, silenciar, o que limita ou elimina a superação – o drama vivido diante da violência estatal. [...] O maior malefício do consenso foi silenciar os modos divergentes com que as subjetividades sociais rompem com o modelo racional, tornando afásicas as diversas interpretações da memória. (TELES, 2009: p. 1-2, grifo nosso).

Na mesma linha de raciocínio, Jeanne Marie Gagnebin (2010) aponta que a Lei da Anistia não configura uma política de memória capaz de desvelar – e não só desvelar, mas reparar – os traumas do passado. Ao contrário disso, artificializa no processo histórico a busca pela verdade dos fatos, haja vista que retomar superficial e parcamente os acontecimentos pretéritos – tal qual a lei proposta – conduz somente a “uma trégua, uma calmaria provisória, motivada pelo desejo de continuar a vida, mas não é nenhuma solução” (GAGNEBIN, 2010: p. 180). Mais do que isso, “a anistia representa uma ‘incrível pretensão’ de manipulação da memória pública, é uma ‘tentativa pseudojurídica de apagar os fatos’” (GAGNEBIN, 2010: p. 181, aspas da autora).

Mesmo com a emergência da redemocratização, em 1985, os atos de memória sobre a ditadura seguiram-se notadamente limitados. O “campo da política, ao invés de se constituir no espaço apropriado para a abordagem do passado violento, tornou-se o lugar da mudez social brasileira” (TELES, 2009: p. 2), tendo na própria Lei da Anistia a imposição do “esquecimento dos crimes de tortura dos agentes do Estado e, também, numa inclusão posterior, de ‘terrorismo’ de esquerda” (GAGNEBIN, 2010: p. 178, aspas da autora). Para Paulo Ribeiro da Cunha (2010), houve no período a consolidação de uma política conciliatória, sob a qual os representantes civis “se articularam com muitos dos atores que combateram no passado. [...] talvez por isto, além de conciliatória, em grande medida a anistia no Brasil foi socialmente limitada e ideologicamente norteadas.” (CUNHA, 2010: p. 16).

Essa indefinição das instâncias políticas sobre o passado ditatorial brasileiro tornou-se parte de um intenso embate político-ideológico no entorno da hegemonia da memória nacional. Não por acaso, hoje é comum no discurso de alguns governantes a defesa de uma revisão histórica da ditadura, em que se alega não ter havido golpe sobre o presidente João Goulart – deposto pelas Forças Armadas em 1º de abril de 1964 – mas, sim, uma “revolução militar” contra o “avanço do comunismo” no país. Essa disputa pela primazia da memória oficial abre precedente para que segmentos sociais ultraconservadores coloquem em xeque a própria continuidade do sistema político democrático, constituído a duras penas ao longo das últimas décadas. Em face disso, uma parcela da sociedade limita-se

[...] a ignorar a questão, como algo pelo qual não são responsáveis e não lhes diz respeito. Nesta situação, na qual se encontra grande parte da população, o recalque do passado violento ocorre na esfera pública. Com estas personagens, a não lembrança dos anos autoritários implica a exclusão objetiva de reflexões e valores, instalando lacunas e paralisias enquanto elementos subjetivos de constituição da ação política no presente. Muitas vezes acentuando um legado conservador nas relações sociais. (TELES, 2009: p. 5).

Há, portanto, uma continuidade da violência do Estado contra as vítimas da ditadura. Desta vez, não de maneira física, mas na forma de indiferença, interposta a partir do silenciamento da sociedade e do não reparo aos danos desse passado violento por parte das instituições. Neste sentido, os indivíduos que presenciaram as arbitrariedades da ditadura “são forçados a sofrer uma nova ofensa: a impotência de suas palavras e a recepção surda-muda de suas falas” (TELES, 2009: p. 7), tornando, assim, o Brasil “um país modelo da política do silêncio, deslocando as vivas tensões da política para a fria abordagem das leis de reparação e de certos atos de memória” (TELES, 2009: p. 10). Ou seja, desconhecer os mortos do passado faz instaurar “na

memória um lugar de indeterminação cuja transposição atual se encontra nesses espaços indeterminados de exceção, situados no seio do próprio corpo social – e cuja existência nem sequer é percebida” (GAGNEBIN, 2010: p. 185-186).

Diante desse panorama, localiza-se, de um lado, o silenciamento dos indivíduos que foram perseguidos e reprimidos pelo governo militar e, de outro, a indiferença de parte da sociedade que ou evita debruçar-se sobre o assunto, ou se nega a aceitar a sua existência, modificando, quando possível, a história e tornando-a conveniente aos seus ideais. Por esta razão, o fomento às políticas de memória ocupa papel central neste debate. Um exemplo é a constituição da Comissão Nacional da Verdade (CNV)<sup>11</sup>, em 2011, no primeiro governo Dilma (2011-2014), configurando-se como uma política de reparo histórico – mesmo que tardia – dos crimes de Estado perpetrados durante a ditadura, muitos dos quais, no decurso de mais de cinquenta anos, ainda permanecem inconclusos. Como aponta Caroline Bauer (2015: p. 121),

A CNV, enquanto uma política de memória, caracteriza-se por um processo coletivo de significação do passado recente em que se procura orientar as ações e investigações entre ‘futuros passados’, ‘passados presentes’ e ‘passados que não passam’. Esta constatação é importante para perceber-se como o terrorismo de Estado e seus efeitos residuais são capazes de alterar as estruturas básicas de definição de passado, presente e futuro.

É relevante abrir um parêntese, neste momento, para pontuar que o movimento de extrema direita liderado, hoje, por Bolsonaro começa a ganhar visibilidade no ano de 2013, quando eclodiram vultosas manifestações políticas no país. Souza (2019) argumenta que naquele contexto abriu-se “um processo de mobilização de grupos e coletividades à direita e à esquerda, com repertórios antagônicos entre si, mas convergindo numa crítica contundente, ora ao governo, ora ao Estado, ora aos dois” (p. 33), havendo conjuntamente no mesmo movimento “grupos de perfil socialista, de perfil autonomista e de perfil fascista, entre tantos outros. Era possível encontrar numa mesma manifestação reivindicações por maior justiça social e outras clamando por intervenção militar” (p. 33, grifo nosso). Desse ponto em diante, os movimentos ultraconservadores tomaram proporções cada vez maiores. Para se ter uma ideia:

Em 2014, setores conservadores e de extrema direita tiveram força suficiente para convocar pelo Facebook manifestações em favor da intervenção militar. Avaliando retrospectivamente, o movimento tinha um considerável alcance geográfico. [...] Nos anos seguintes as manifestações tiveram crescimento significativo. De acordo com as pesquisas de opinião feitas pelo Instituto Paraná Pesquisas em 2015, cerca de 15% da população brasileira apoiava uma intervenção militar, e em 2017, 2 anos depois, esse percentual subiu para 43%. (SOUZA, 2019: p. 34).

---

<sup>11</sup> Para maior aprofundamento na trajetória da CNV e sua efetividade enquanto política de memória, ver artigo de Ivo Canabarro (2014), intitulado Caminhos da comissão nacional da verdade (CNV): memórias em construção.

Aspecto que pode ser observado nos comentários trazidos a seguir, nos quais se nota o desprezo dos apoiadores de Bolsonaro em relação às instituições democráticas, capitaneados pelo discurso de apelo à intervenção militar, fechamento do STF e do Congresso Nacional e regresso da ditadura. Vale lembrar que durante a ditadura, a censura e a repressão às liberdades civis tornaram-se um dos principais mecanismos de violação de direitos. Como lembra Boris Fausto (1995), foi estabelecida “na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo. [...] O regime parecia incapaz de ceder a pressões sociais e de se reformar. Pelo contrário, seguia cada vez mais o curso de uma ditadura brutal” (p. 480).

A despeito do caráter opressor do regime civil-militar, o discurso de apoio – muitas vezes incondicional – à restauração de um Estado autoritário e antidemocrático é uma constante entre os sujeitos que se mantêm fiéis ao governo Bolsonaro, os quais se sentem representados pelas atitudes e discursos autoritários do presidente, que, ao longo de sua carreira política, tem defendido publicamente práticas antidemocráticas, como tortura e prisão para desafetos políticos, guerra civil, morte de inocentes, repúdio a instituições democráticas, entre outras<sup>12</sup>. Essa representação, na perspectiva de Roger Chartier (2002), é forjada historicamente a partir dos interesses mútuos compartilhados em um dado grupo social, sendo as percepções socioculturais e políticas moldadas e expressas por meio do discurso.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002: p. 17).

Dito de outra forma, tem-se que o discurso de um indivíduo é permeado de historicidade e reflete diretamente o seu modo de pensar, agir e viver, pois está assentado sobre uma percepção social estabelecida intencionalmente pelas autoridades no plano político institucional. Na perspectiva assumida, os “comentários eletrônicos poderiam, assim, ser vistos como novos espaços de articulação do discurso político” (BALOCCO; SHEPHERD, 2017: p. 1021), o que pode ser verificado nos seguintes posicionamentos:

Cm1: – O Interessante nisto tudo é que é notória a intenção do Congresso Nacional e o STF de sabotar e ou impedir tudo que o Governo faz. Isto pode? Sabotar o Governo é ilegal, fazem de tudo para destruir o Bolsonaro e não é crime? Já falar em Intervenção Militar é? Se não bastasse isto, neste domingo à noite Roberto Jeferson do PTB fez uma

---

<sup>12</sup> Cf. entrevista concedida, em 1999, ao programa televisivo “Câmara Aberta”, da TV Bandeirantes, <<https://www.youtube.com/watch?v=M-tkPPwT9Xw>> e outros discursos feitos em prol da ditadura civil-militar <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/veja-10-frases-polemicas-de-bolsonaro-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.shtml>>.

denúncia de Golpe orquestrado contra o Bolsonaro pelo Congresso Nacional e STF. Sinceramente acho que o Brasil só sai desta situação com uma Intervenção Militar. O Congresso Nacional e o STF estão prejudicando esta nação. A muito tempo deixou de ser democracia. Estamos vivendo uma Ditadura Civil com intenção de destruir o Governo. [...] Estão nos fazendo de bobo. Fora estes sabotadores do Brasil.

Cm2: - Você está enganado, camarada Capibaribe, é o povo, os 60 milhões de eleitores de Bolsonaro que estão preparando esse golpe, primeiro vamos botar para correr todo o congresso, senado e stf, depois vamos ter novas eleições para renovar de verdade a política no Brasil. Vamos ver quem vai ter coragem e peito para se candidatar.

Cm3: - Hipócritas, demagogos políticos, corruptos. Vocês nunca deram a mínima pelo Brasil e usam a democracia como pano de fundo para usurpar. Fora congresso e STF. (comentários de internautas/UOL).

É possível identificar, nesses comentários, um imaginário comum constituído historicamente e que é compartilhado entre os sujeitos que defendem o governo, entre os quais parece existir a crença na existência de uma “conspiração política universal”, cujo único objetivo seria o de promover o afastamento de Jair Bolsonaro da presidência da República. Esse imaginário conduz os manifestantes a se oporem veementemente a todo fato noticiado que exponha para a sociedade as ações do governo, quais sejam, fazendo-os enxergar tudo o que é divulgado pela imprensa como um estratagema confabulado pela oposição para derrubar o presidente, como se pode perceber nas manifestações a seguir:

Cm4: - Enquanto a nossa esquerda defende o socialismo e vai a Cuba apoiar abertamente ditadores e ditaduras comunistas, invade propriedades e ameaça por fogo do Brasil, não vi nem ouvi a mídia, o Congresso, o STF, OAB, FHC, Ciro... vir a público p criticar que estavam ferindo o direito democrático e a democracia e muito menos ameaçar os presidentes Lula e Dilma que apoiavam abertamente estes atos q eram um direito do cidadão. Estamos vivendo uma farsa comandada pela esquerda q visa o golpe contra Bolsonaro.

Cm5: - Bolsonaro nosso Presidente, o único que não deixou se manipular pela tal tv, e vai vencer com o povo essa luta, fora Rodrigo Maia seu bandido contratado.

Cm6: - O BOLSO É ODIADO POR POLITICOS QUE QUERIAM CARGOS E PELOS QUE FORAM EXONERADOS, PRINCIPALMENTE OS PETISTAS. VALEU BOLSO, SE NECESSARIO MANDA A POLICIA BAIXAR O SARRAFO NESSES LADORES CORRUPTOS. A GLOBOSATÁ FICA UDUZINDO ALGUNS PETISTAS A SE MANIFESTAREM CONTRA O NOSSO PRESIDENTE DA REPUBLICA.

Cm7: - Para uma emissora que ludibria e usa pessoas menos instruídas (leia-se: esquerdistas), emissora esta, que nunca se preocupou com o GENOCÍDIO de uma ditadura comunista na VENEZUELA em pleno sec. XXI, que enaltece uma ditadura comunista CHINESA, enfim... para esses FILHOTES DA DITADURA, talvez a comunicação se faça mais clara, em tons que a Globo e esquerdistas entendem: DITADURA. (comentários de internautas/Folha e G1).

Tanto nos comentários já citados quanto nestes dois, em específico: “Como sempre o título é uma fala fora de contexto para prejudicar a imagem do presidente. A fala se referia a

política e não a ditadura. Os sangue sugas do governo e do povo brasileiro nunca foi o Bolsonaro” / “A globo conspira contra o Brasil em benefício próprio com matérias tendenciosas para desgastar o presidente” (comentários de internautas do G1), nota-se uma busca por classificar os veículos de imprensa, bem como qualquer indivíduo ou instituição que se manifeste contra o governo como inimigos potenciais da nação, sendo Bolsonaro tomado por seus fiéis seguidores como a própria pátria brasileira personificada, uma figura mítica que deve ser protegida, a qualquer custo, dos ataques “inimigos” da imprensa e dos opositores “de esquerda”.

Tais posicionamentos explicitam também um sentimento de ufanismo, evidenciado, por exemplo, nos termos “nosso presidente [...] vai vencer com o povo essa luta”. Nessa lógica, é preferível canalizar a responsabilidade pelos acontecimentos que historicamente assolam o país – a exemplo da corrupção – sobre um único grupo social, instituição ou partido político, tomado de bode expiatório e considerado o principal inimigo do povo, da nação e, portanto, do presidente da República. Sobre esse suposto inimigo, “a comunidade deposita a responsabilidade da desordem e, uma vez expulso esse elemento, a paz e a ordem social voltariam a reinar, reforçando na comunidade a crença de que aquele indivíduo era o responsável pelos problemas coletivos.” (SCHROEDER; ABREU, 2020: p. 102).

É a partir dessa percepção social que a ala bolsonarista<sup>13</sup> difunde na internet ideais extremistas e discursos negacionistas permeados de violência e ódio, como se observa nos seguintes dizeres: “se necessario manda a policia baixar o sarrafo nesses ladrões corruptos”. Discurso que naturaliza, no corpo social, toda a sorte de perseguições políticas e violações de direitos, levadas a cabo em nome da preservação da ordem estabelecida. Neste aspecto, cabe destacar os seguintes comentários:

Cm8: - Para corrupção desenfreada e politicagem sem escrúpulos, tem que intervir mesmo e já demorou para acontecer.

Cm9: - Diante do Congresso e STF que temos, eu apóio uma intervenção Militar.

Cm10: - [...] o presidente até agora seguiu o que é a vontade da nação e dos militares...a desobediência civil ao chefe da nação pode custar caro para a classe política extorquidora brasileira.

Cm11: - Presidente estou contigo...pronto pra guerra.

Cm12: - AI-5 imediatamente. O Brasil está sendo assaltado. A pandemia é pretexto pra matar os brasileiros. FECHA esse congresso Bolsonaro.

Cm13: - AI-5 JÁ !... (comentários de internautas/G1 e UOL).

---

<sup>13</sup> Termo utilizado nas mídias sociais e na imprensa para referenciar os apoiadores assíduos de Bolsonaro.

O imaginário político que endossa esse tipo de discurso faz com que os sujeitos que pedem a interdição das instituições democráticas e a volta da ditadura enxerguem em governos autoritários e antidemocráticos uma forma de “purificação” de tudo o que é visto como danoso à sociedade, como o comunismo, o reparo a prejuízos históricos, a ampliação de direitos, o amparo às minorias sociais etc. Nessa perspectiva, evocar o retorno de um Estado militar traduz a ideia de que “A repressão, segundo certo senso comum da memória coletiva, teria atingido apenas os que fizeram a opção política errada. Se outras pessoas foram afetadas foi devido às próprias características incontroláveis da violência na política” (TELES, 2009: p. 16). Isto é, para essa parcela da sociedade, se houve repressão e violência durante a ditadura, foi somente com as pessoas que transgrediram “a lei e a ordem” – discurso que invisibiliza até hoje o caráter aterrador dos governos ditatoriais.

Por isso, é necessário criar mecanismos que possibilitem a contraposição de ideias e, especialmente, a observância dos registros históricos que constatarem a herança da ditadura, pois o “preço do silêncio imposto a respeito do passado não é ‘só’ a dor dos sobreviventes: também se paga por nossa resignação e impotência” (GAGNEBIN, 2010: p. 186, aspas da autora). Para tanto, o ensino de História deve expandir os canais de diálogo, uma vez que

a verdade se constitui no diálogo entre os sujeitos e nos consensos mínimos que é possível ir construindo, respeitando ao máximo as diferenças e, ao mesmo tempo, evitando as indiferenças em relação à coletividade – a coletividade é uma tarefa comum que transcende a tolerância e demanda trabalho comum: assumir a responsabilidade pelos outros como forma de construir proteção para si mesmo. (CERRI, 2011: p. 113).

O caminho a ser percorrido, no entanto, é longo e não se restringe ao espaço escolar, haja vista que “conscientizar não é doar (ou impor) consciência a quem não a tem, mas um processo de diálogo entre formas distintas de geração de sentido para o tempo.” (CERRI, 2011: p. 116). Deve-se, então, ser traçada uma via de mão dupla: de um lado, uma educação histórica escolar crítica, capaz de emancipar política e socialmente os indivíduos; de outro, a proposição de políticas de memória efetivas, pelas quais os acontecimentos pretéritos são mobilizados e a sociedade ganha condições de conhecer o seu próprio passado, passando a refletir sobre a importância das instituições democráticas e, acima de tudo, valorizando as liberdades e os direitos conquistados historicamente.

#### **4. Considerações finais**

Os comentários de internautas que clamam por uma nova intervenção militar no país denotam mais do que um sintoma resultante da polarização política atual. Ao serem tomados enquanto reflexo de uma conjuntura político-social, esses posicionamentos desvelam a ausência de concepções baseadas na racionalidade dos processos históricos, pois estão ancorados na aniquilação de liberdades e direitos fundamentais, levada a cabo ao longo dos 21 anos de ditadura civil-militar, e devem ser interpretados não isoladamente, de maneira estanque, mas como um resquício desse passado no presente.

Não se pode perder de vista que no transcorrer desse processo histórico, foi imposta uma educação de caráter tecnicista, espelhada no modelo estadunidense, priorizando um ensino voltado, sobretudo, para o desenvolvimento de habilidades simplistas visando à formação de mão de obra para o segmento industrial que se consolidava, à época, no Brasil. Como relembram Saviani (1982) e Germano (2008), essa política educacional fez mitigar o teor crítico das aulas, culminando em um ensino de História generalista, linear e de baixa capacidade de reflexão, no qual predominavam a transmissão fragmentada de datas e fatos históricos e uma forte carga moral e patriótica. A própria disciplina de História, vale reiterar, foi solapada pelos Estudos Sociais e só retornou ao currículo escolar na década de 1990. Fato que, em alguma medida, minou as possibilidades de formação de uma consciência histórica que permite uma interpretação crítica da realidade. Soma-se a isso a ausência de políticas de memória, tampouco sancionadas nos governos que sucederam a ditadura.

Esses fatores, de alguma forma, produziram estigmas na sociedade, na medida em que se formatou, no seio das massas, uma cultura histórica de certo modo passiva diante da truculência do governo militar. O que pode ser compreendido como um indício de uma educação escolar e social que pouco se ocupou em constituir papéis para a alteridade, aspecto fundamental para a formação de identidades razoáveis, que se coloquem em defesa da vida, das liberdades e das coletividades. Como considera Cerri (2011), o papel central do ensino de História é contribuir para a rejeição de perspectivas históricas já superadas, no sentido de atuar para influenciar e transformar a consciência histórica dos sujeitos nos diferentes espaços de formação (escola, museus, meios de comunicação, movimentos sociais etc.). Ainda como bem indica o autor, é preciso propor e desenvolver o diálogo baseado em critérios racionais, ancorados no método histórico e sustentados no valor supremo da vida. Neste propósito, o conhecimento histórico coloca-se como antídoto para posições ingênuas, irracionais e usos mal-intencionados do passado.

## Fontes

BOLSONARO discursa em Brasília para manifestantes que pediam intervenção militar. *G1*, Brasília, 19 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/19/bolsonaro-discursa-em-manifestacao-em-brasilia-que-defendeu-intervencao-militar.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2020.

NASCIMENTO, Talita. "Jair Bolsonaro está preparando um golpe de Estado", diz Camilo Capiberibe. *UOL [Estadão Conteúdo]*, São Paulo, 19 abr. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/04/19/camilo-capiberibe-jair-bolsonaro-esta-preparando-um-golpe-de-estado.htm>. Acesso em: 05 maio 2020.

TEIXEIRA, Matheus. Aras pede ao Supremo abertura de inquérito para investigar atos pró-intervenção militar. *Folha de S. Paulo*, Brasília, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/aras-pede-ao-supremo-abertura-de-inquerito-para-investigar-atos-pro-intervencao-militar.shtml>. Acesso em: 05 maio 2020.

## Referências

BALOCCO, Anna Elizabeth; SHEPHERD, Tania Maria Granja. A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional. *DELTA*, v. 33, n. 4, p. 1013-1037, 2017. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/delta/article/view/36473>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BAUER, Caroline Silveira. O debate legislativo sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e as múltiplas articulações e dimensões de temporalidade da ditadura civil-militar brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 115-152, dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/53185/36144>. Acesso em: 21 out. 2021.

CANABARRO, Ivo. Caminhos da comissão nacional da verdade (CNV): memórias em construção. *Seqüência*, Florianópolis, n. 69, p. 215-234, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2014v35n69p215/28389>. Acesso em: 21 out. 2021.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, n. 15 (2), p. 264-278, 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 08 jun. 2020.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 15-40.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 177-186.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

HUYSSSEN, Andreas. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. p. 155-176.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

NOIRET, Serge. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O ensino de história durante a ditadura militar. *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED/UEM*, p. 1-20, [s.d.]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução de Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 29 abr. 2020.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica*. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da UNB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Jovens e violência: um estudo sobre comentários de notícias no Facebook. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 40, n. 110, p. 97-108, jan./mar. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622020000100097&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622020000100097&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SOUZA, Aparecida Darc de. Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 29-49, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/494>. Acesso em: 11 jun. 2020.

TELES, Edson Luis de Almeida. Políticas do silêncio: a memória no Brasil pós-ditadura. In: XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: LASA, 2009. p. 1-17. Disponível em: [https://www.academia.edu/640382/Pol%C3%ADticas\\_do\\_sil%C3%A2ncio\\_a\\_mem%C3%B3ria\\_no\\_Brasil\\_p%C3%B3s-ditadura](https://www.academia.edu/640382/Pol%C3%ADticas_do_sil%C3%A2ncio_a_mem%C3%B3ria_no_Brasil_p%C3%B3s-ditadura). Acesso em: 01 maio 2020.

\*\*\*

#### Sobre os autores:

**Fábio Alexandre da Silva:** Doutorando em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2020-2023). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2020). Licenciado em História pela Universidade Norte do Paraná (2017). Tem experiência docente na Educação Básica, Técnica e Superior e desenvolve pesquisas nas áreas de História e Educação, com ênfase em Teoria e Metodologia da História, Ensino de História, História da Educação e História do Brasil. Atualmente integra os grupos de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras (UFPel) e História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/Cascavel). É também colaborador do Laboratório de Ensino de História (LEH) da UFPel.

**Lisiane Sias Manke:** Possui Graduação em História (2002) e Especialização em História do Brasil (2003) pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrado (2006) e Doutorado (2012) em Educação pelo PPGE da Faculdade de Educação da UFPel, com estágio de doutorado sanduíche (CAPES/PDEE) na *École Normale Supérieure* de Lyon/França. É Professora do departamento de História da Universidade Federal de Pelotas, atuando na área de Ensino de História, e no Programa de Pós-graduação em História, na linha de pesquisa "Trajetórias: entre identidades, memória e conflito social".

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** 22 de fevereiro de 2021.

**Artigo aprovado para publicação em:** 22 de novembro de 2021.

\*\*\*

**Como citar:**

SILVA, Fábio Alexandre da; MANKE, Lisiane Sias. “Vozes do bolsonarismo”: reflexões históricas a partir de comentários de internautas pró-intervenção militar. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 168-189. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/57944>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.57944

